

IPSE-ds

Revista de **INTERVENCIÓN**
PSICOSOCIOEDUCATIVA
en la **DESADAPTACIÓN**
SOCIAL

18

IPSE-ds

Revista de **I**NTERVENCIÓN
PSICO**S**Ocio**E**ducativa
en la **D**ESADAPTACIÓN
SOcial

Volumen nº 18, DICIEMBRE 2025

Equipo de Dirección:

Manuel de Armas Hernández

Profesor Contratado Doctor del Departamento de Educación.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Carme Panchón Iglesias

Professora titular de la Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona.

Sede de la revista:

Departamento de Educación.
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Edificio de Formación del Profesorado
Calle Santa Juana de Arco, nº 1
Campus U. del Obelisco
35004-Las Palmas de Gran Canaria
tel. +34 928 451 761
tel. +34 928 458 849
Fax +34 928 451 773

Dirección electrónica: revista_desadaptacion_social@dedu.ulpgc.es

DULAC edicions, Barcelona.

Diciembre 2025. Volumen 18

Publicación anual

Diseño y maquetación: Víctor Anton Llapart

Impreso en Barcelona

© DULAC edicions, por esta edición.

© De los autores por sus artículos.

Dep. Legal: B-1555-2008

ISSN: 2013-2352 (para la publicación impresa)

Título Clave: Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social

Título abreviado: Rev. interv. psicosocioeduc. desadapt. soc.

Publicado electrónicamente en: www.webs.ulpgc.es/ipseds/

ISSN: 2013-7613 (para la publicación electrónica)

Título Clave: Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social
(internet)

Título abreviado: Rev. interv. psicosocioeduc. desadapt. soc. (internet)



Esta obra está sujeta a una Licència de Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY-NC-ND 4.0)

(https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es_ES)

ejemplar gratuito

Colaboran:

Consejería de Derechos Sociales, Igualdad, Diversidad y Juventud. (Gobierno de Canarias).



Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Departamento de Educación.



Universidad de La Laguna. Departamento de
Didáctica e Investigación Educativa.



Universidad de La Laguna. Departamento de
Psicología Evolutiva y de la Educación.



Universitat de Barcelona. Departament MIDE.



NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN DE ARTÍCULOS

Los originales podrán estar escritos en cualquier lengua del Estado español.

Los originales deberán ser inéditos y tratar temas relacionados directamente con las temáticas de la revista.

Las propuestas de artículos se tendrán que enviar a la dirección electrónica: **revista_desadaptacion_social@dedu.ulpgc.es**

La extensión de los artículos no sobrepasará las veinte páginas.

Formato de presentación (APA), Documento en Word:

Letra Arial 12, interlineado 1,5, márgenes de 2,5 cm. La extensión de 20 páginas equivale aproximadamente a 8.000 palabras o 40.000 caracteres.

Título del artículo:

Autor/a, o Autores, con nota a pie de página con su presentación (ocupación actual) y si lo desea su dirección de correo electrónico o forma de contactar.

Resumen del artículo de un máximo de 10 líneas.

Palabras clave, un máximo de 5

Las referencias bibliográficas se presentarán al final del texto y por orden alfabético de los autores y autoras.

Las tablas y gráficos se presentarán en un archivo aparte y se indicará el lugar donde se han de colocar en el artículo.

El Consejo de Redacción valorará i seleccionará los artículos para su publicación.

No se devolverán los originales de los trabajos no publicados.

ORIENTACIONES PARA LA CITA DE ARTÍCULOS DE LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE ESTA REVISTA

La estructura y los elementos que se deben incluir en las referencias o citas hemerográficas de documentos electrónicos son:

Autor, Título, [Tipo de soporte], Edición, Lugar de publicación, Editorial, Fecha de publicación, Fecha de citación, Nombre de la revista, Serie, Notas, Disponibilidad y acceso, Número normalizado.

Ejemplo: *

Armas H., M.; Arregui S., J. L. y López M., A. Marco de referencia de los programas de competencia psicosocioeducativa de justicia juvenil en la Comunidad Autónoma de Canarias, [en línea], Barcelona, Dulac Edicions, 2008, [citado 28/12/2009], Revista de intervención psicosocioeducativa en la desadaptación social (Vol. 1), Formato pdf, Disponible en: <http://www.webs.ulpgc.es/ipseeds/index1.htm>, ISSN: 2013-7613.

* La información presentada está basada en la Norma Internacional ISO 690-2 sobre información y documentación para referencias bibliográficas, usted puede consultar la siguiente página para obtener más información: <http://www.collectionscanada.ca/iso/tc46sc9/standard/690-2e.htm>

CONSEJO DE REDACCIÓN

ALMEIDA AGUIAR, Antonio Samuel

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

ANDRÉS PUEYO, Antonio

(UB) Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona

ARREGUI SÁEZ, José Luís

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

CARREIRO ESTÉVEZ, Juan

Instituciones Penitenciarias, Ministerio del Interior

CASTRO SÁNCHEZ, José Juan

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

FERNÁNDEZ SARMIENTO, Celia

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

FRANCO YAGÜE, Juan Francisco

Agencia de la Comunidad de Madrid para la Reeducción y Reinserción del menor infractor

GARCÍA GARCÍA, Luis

(ULL) Universidad de La Laguna

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Germán

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

HERSCHUNG IGLESIAS, Gerard

Language Center Arts and Humanities RWTH Aachen University

LÓPEZ MARTÍN, Enrique

(CARM). Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

MARRERO GARCÍA, Maria del Carmen

Presidenta de la Asociación Canaria de Aprendizaje y Servicio

Coordinadora de programas educativos de la Fundación Canaria de Juventud Ideo

QUINTERO VERDUGO, MARIBEL

Jueza del Tribunal Superior de Justicia de Canarias

SÁNCHEZ ASÍN, Antonio

(UB) Facultat d'Educació. Universitat de Barcelona

SÁNCHEZ RODRIGUEZ, Juana M^a

Jefa de Servicio Técnico de Juventud de la Conserjería de Juventud e Igualdad

(Cabildo de Gran Canaria)

SUÁREZ SANDOMINGO, José Manuel

Pedagogo e Técnico en Servizos Sociais, Xunta de Galicia

TRUJILLO MATIAS, Jesús

Fundación Diagrama Intervención Psicosocial

EVALUADORES/AS EXTERNOS

FERNÁNDEZ DEL VALLE, Jorge

(UO) Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo

JÓDAR ORTEGA, Capilla

(ULL) Universidad de La Laguna

MEDINA FERNÁNDEZ, Óscar

(ULPGC) Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

SUMARIO

LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Carla Díaz Garcíapág. 11

MÁS ALLÁ DEL AULA: LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN POBLACIÓN INFANTO-JUVENIL CON DISFUNCIÓN EJECUTIVA

Isabel Sánchez Gonzálezpág. 33

INCUMPLIMIENTO DE MEDIDAS JUDICIALES DE JÓVENES INFRACTORES EN UN CENTRO DE JUSTICIA JUVENIL

Alba Bolaños Garcíapág. 69

LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL ALUMNADO DE PRIMARIA

Daniel Medina Cazorlapág. 79

LA PREVENCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR: UNA REVISIÓN DE LA LITERATURA

Carla Díaz García

Resumen

El acoso escolar es una problemática actual que persiste en el entorno educativo que incide notablemente en el desarrollo académico, emocional y social del alumnado. Este trabajo se centra en la prevención e intervención del acoso escolar, abarcando distintos enfoques las estrategias más efectivas para su detección temprana con el fin de intervenir y erradicar esta problemática. Se analiza el papel que juegan los centros educativos, el profesorado y las familias para fomentar un entorno escolar seguro, inclusivo y respetuoso. Por otro lado, se examinan los factores causantes que influyen en la aparición del acoso y las consecuencias que conlleva tanto para las víctimas como para los agresores. Se destaca la importancia de diseñar e implementar programas de prevención e intervención con el fin de educar emocionalmente al alumnado, dotarlos de habilidades para la resolución de conflictos y desarrollar de forma eficaz la empatía y la autoestima.

Palabras clave: *prevención escolar, acoso escolar, educación, intervención docente, bullying, cyberbullying.*

Abstract

Bullying is a current problem that persists in the educational environment and has a significant impact on the academic, emotional and social development of students. This work focuses on the prevention and intervention of bullying, covering different approaches to the most effective strategies for early detection in order to intervene and eradicate this problem. The role of schools, teachers and families in promoting a safe, inclusive and respectful school environment is analyzed. On the other hand, the causal factors that influence the occurrence of bullying and the consequences for both victims and aggressors are examined. The importance of designing and implementing prevention and intervention programs in order to educate students emotionally, provide them with conflict resolution skills and effectively develop empathy and self-esteem is highlighted.

Key words: *school prevention, bullying, school bullying, education, teacher intervention, bullying, cyberbullying.*

1. INTRODUCCIÓN

En el entorno educativo, Amaya y Archila (2023) proponen la necesidad de implementar ciertas propuestas pedagógicas para prevenir y brindar atención con el fin de promover un contexto escolar seguro, inclusivo y respetuoso, en el que el alumnado pueda desarrollar su potencial académico y personal de forma completa. Así mismo, el hecho de concienciar a la comunidad educativa sobre las consecuencias del *bullying* y proporcionar herramientas adecuadas para identificar, atender y prevenir ayuda a erradicar esta problemática existente en gran parte de los centros educativos. Por otra parte, Yubero et. al (2022) señalan que las estrategias de prevención más óptimas son las que buscan el apoyo social y, por ende, bloquear las acciones de los bullies ya que, el hecho de responder de forma agresiva o ignorando la situación conlleva a la continuidad del acoso, causando así más daño en las víctimas.

El acoso escolar es una problemática que, desde hace años, ocupa la preocupación de la comunidad educativa por las repercusiones que tiene en el bienestar social, psicológico y académico del alumnado (López de Turiso Sánchez, 2023). Gómez et al. (2020) exponen que los datos sobre el acoso escolar son alarmantes, pues está presente en el contexto educativo ya sea pública o privada, en países desarrollados o en proceso, desde la primaria hasta la universidad. Siguiendo a Romera et al. (2022) el acoso escolar es definido como una conducta agresiva que pretende causar daño a la víctima. Estos comportamientos indeseables se dan en un contexto de desequilibrio de poder, durante un largo período de tiempo entre acosador y víctima (Olweus, 1994, como se cita en Romera et al., 2022).

Este término puede ser definido como una continua agresión a un sujeto concreto que se encuentra en cierta desventaja o inferioridad dentro de su ámbito social (Jimereson et al., 2010). Por otro lado, Llorent et al. (2024) exponen que el acoso es un aconteci-

miento social que se identifica por un comportamiento agresivo hacia un individuo, bien sea físico o verbal, exclusión social, etc., que se alarga con el tiempo, reiteradamente y con una clara intención por parte de la persona que lo realiza.

Dentro de este contexto y a partir de la aparición de redes, se crea el término "*ciberbullying*" que, tal y como afirman Llorent et al. (2024), se define como el acoso mediante las Tecnologías de la Información (TIC) y la Comunicación e Internet, como por ejemplo: correos electrónicos, mensajería instantánea, sitios web (blogs) o juegos on-line, dándose una agresión verbal reiterada y de forma consciente a un sujeto que no tiene la capacidad para defenderse. Ejemplo común de esta forma de acoso son mensajes amenazantes y agresivos o la publicación de fotos o vídeos burlándose de la persona.

Existe una preocupación porque el personal docente se forme para detectar, prevenir e intervenir en estos casos; puesto que existen conocimientos teóricos, pero, durante la carrera de Magisterio, no existen aplicaciones prácticas a esta problemática (Carrillo Tejero y Bascón Jiménez, 2023).

Frente a esto, Touloupis y Athanasiades (2022) determinan que la voluntad del docente para involucrarse y emplear una intervención va sujeta a las características organizativas y las circunstancias laborales del contexto escolar, siendo diferentes entre la primaria y la secundaria. Los docentes ven con más facilidad el actuar en aulas de primaria, pues los procesos de toma de decisiones, las tutorías con familiares y dinámicas colaborativas y participativas ayuda a crear un clima escolar positivo y creativo, dónde se dan relaciones interpersonales más estrechas dentro de la comunidad escolar.

Así mismo, el entorno familiar es una parte importante de este proceso, pues el papel parental influye en el desarrollo del niño. Ávila-Toscano et al. (2021) indica que los progenitores cuyo estilo es autoritario o, por el contrario, permisivo afecta a la victimización

o agresión en el medio escolar. Por otra parte, Moldava y Bocos (2023), señalan que la resolución de conflictos es importante, pues si se dan de manera cooperativa, facilita la cohesión social del alumnado y la construcción de un medio seguro.

Para ello, exponen la importancia de implementar programas de prevención escolar que aborden temas como la autoestima, minimizando así su posible implicación en contextos de ciberacoso. Siguiendo esta misma línea, Yang y Lu (2024) sugieren la utilización de experiencias virtuales, donde los juegos de rol juegan un papel importante, favoreciendo así la empatía e incrementación de la resolución de conflictos en situaciones de acoso.

1.1. OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo General

Describir la prevención del acoso escolar junto al papel del centro y la familia, sus factores y consecuencias.

1.1.2. Objetivos Específicos

1. Presentar qué se entiende por acoso escolar.
2. Exponer la prevención del acoso escolar.
3. Describir el papel del centro educativo en la prevención del acoso escolar.
4. Añadir el papel de la familia en la prevención del acoso escolar.
5. Indicar los factores relacionados con el fracaso escolar.
6. Señalar las consecuencias del acoso escolar.

2. METODOLOGÍA

2.1. Estrategias de búsqueda y criterios de inclusión

El trabajo realizado se basa en una revisión bibliográfica de tipo narrativa que estudia la

problemática del acoso escolar, teniendo en cuenta las investigaciones actuales y relevantes en el ámbito escolar, cuya información ha sido extraída de la siguiente base de datos:

Dialnet desde 2020 a 2024

Se desarrolla un estudio de tipo cualitativo, descriptivo y de carácter retrospectivo, en el que se recopila, analiza y sintetiza información extraída de artículos de lengua española e inglesa.

2.2. Palabras clave

Prevención escolar, acoso escolar, educación, intervención docente, *bullying*, *ciberbullying*.

2.3. Tipos de documentos seleccionados

Artículos de revistas.

2.4. Criterios de inclusión y exclusión

2.4.1. Criterios de inclusión

Textos completos
Materia: Psicología y Educación
Submateria: Educación
Artículos en inglés
Artículos en español

2.4.2. Criterios de exclusión

Artículos de otras Materias de Dialnet
Artículos de otras Submateria de Dialnet
Artículos de libros
Tesis
Libros
Otro idioma: Catalán y portugués
Otra temática: Bilingüismo y economía
Otro año: 2011

El total de artículos encontrados, son 55 artículos, el total de artículos excluidos son 9, siendo un total de 46 artículos los usados para la redacción de nuestro trabajo.

3. MARCO TEÓRICO

Tabla 1

Características de los estudios seleccionados.

	Año	Autores	Población	Características del estudio
1	2024	Anaya Reig et al.	Profesionales de la educación.	Estudio sistemático del uso de la biblioterapia como medio para prevenir el acoso escolar, cuyos resultados afirman que es una estrategia válida y útil tanto para la prevención como para la intervención frente al <i>bullying</i> en contextos educativos y sociosanitarios.
2	2024	Espinoza Vera et al.	Profesionales de la educación.	Estudio realizado a diferentes participantes internacionales con diferentes roles en la comunidad educativa sobre las estrategias de prevención del acoso escolar integrando métodos cualitativos y cuantitativos.
3	2024	García Gil et al.	Profesionales de la educación.	Estudio que analiza la influencia del género en los casos de acoso escolar a través de la mirada de víctimas, agresores y observadores. Se destaca la necesidad de implantar programas de prevención e intervención para lograr un clima escolar seguro y saludable.
4	2024	Ibarzabal Rivas y Álvarez Bernardo.	Profesionales de la educación.	Estudio que evalúa los efectos de un programa de prevención de la transfobia en alumnado de Secundaria, destacando la relación entre las actitudes transfóbicas y del acoso escolar.
5	2024	Yang y Lu.	Estudiantes	Estudio sobre acoso escolar y el ciberacoso, siendo una problemática global que deja un gran impacto en las víctimas. El centro educativo debe abordar esta problemática mediante actividades preventivas, conferencias y herramientas de apoyo.
6	2024	Llorent et al.	Profesionales de la educación.	Estudio que investiga las consecuencias del confinamiento en el ciberacoso en el alumnado de Primaria y su evolución en el mundo de la digitalización.
7	2023	Antuña et al.	Profesionales de la educación.	Estudio que analiza el punto de vista familiar sobre la prevención del acoso escolar en centros educativos, siendo la colaboración entre familia-escuela un método eficaz de prevención.
8	2023	Amaya et Archila.	Estudiantes.	Propuesta pedagógica cuyo objetivo es la prevención del <i>bullying</i> en los centros educativos de primaria, contando con la participación de la comunidad educativa, garantizando así los derechos del alumnado.

9	2023	Moldava y Bocos.	Profesionales de la educación.	Investigación centrada en la resolución de conflictos en el contexto escolar, a través de la colaboración para integrar socialmente a los estudiantes de Primaria, mejorar así la convivencia escolar y la prevención de conflictos.
10	2023	Carrillo-Tejero. y Bascón-Jiménez.	Profesionales de la educación.	Estudio que profundiza en las investigaciones llevadas a cabo sobre el acoso escolar en España. Su objetivo es distinguir las tendencias, enfoques y áreas más destacables. Se estudian artículos, tesis, trabajos que impliquen elementos como las características del <i>bullying</i> , las intervenciones y su efectividad e impacto en las víctimas.
11	2023	Carrillo-Tejero. y Bascón-Jiménez.	Estudiantes.	Estudio de campo que estudia el acoso escolar, elaborando soluciones alternativas para mejorar la convivencia escolar, mediante talleres de convivencia.
12	2023	López Castro y López Ratón.	Familias.	Estudio que examina la relación de los factores sociodemográficos parentales (edad, género, nivel educativo, origen, etc.) con el <i>ciberbullying</i> de niños de Primaria. Los factores estudiados deben ser la base para prevenir el acoso escolar desde los centros escolares.
13	2023	Pérez Daza et al.	Estudiantes.	Investigación que analiza la problemática del acoso escolar como una manera de violencia interpersonal que afecta a un alto número de estudiantes.
14	2023	Rengifo de la Torre y Ceme Mendoza.	Estudiantes.	Estudio de campo cuyo objetivo se centra en desarrollar soluciones al acoso escolar, redirigiendo la conducta de los agresores, favoreciendo una convivencia escolar positiva y mejorando el aprendizaje individual y colectivo.
15	2022	Álvarez Blanco et al.	Estudiantes.	Estudio que se centra en diseñar y validar la Escala de Autopercepción y Percepción del Acoso Escolar en Adolescentes (APAE-A), siendo una herramienta breve y fácil de instaurar para detectar y evaluar el acoso escolar.
16	2022	Álvarez García et al.	Estudiantes.	Estudio que examina cómo las características del grupo-clase influyen en las posibilidades de ser víctima de <i>ciberbullying</i> .
17	2022	Buelga Vázquez et al.	Profesionales de la educación.	Investigación que examina la relación entre el ciberacoso y la conducta suicida, mediante una revisión sistemática de estudios publicados anteriormente. Se destaca la necesidad de implantar programas favorecedores de la prevención del ciberacoso y la conducta suicida en los centros escolares.

18	2022	Cáceres Reche et al.	Profesionales de la educación.	Investigación bibliográfica cuyo objetivo se centra en examinar la producción científica de la prevención del acoso escolar mediante las metodologías activas y el uso de las TIC dentro del contexto educativo. Proyecto financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.
19	2022	Darriba García y Veiga Teijeiro.	Profesionales de la educación.	Artículo centrado en mejorar el modelo de intervención en los recursos residenciales del sistema de protección a la infancia y la adolescencia. Se refleja un enfoque mejorado basado en el término "itinerario", que posibilita un acompañamiento coherente y personalizado para el alumnado.
20	2022	Pallarès Piquer et al.	Profesionales de la educación.	Estudio que aborda la prevención del ciberacoso mediante la acción pedagógica en el entorno escolar. Se resalta la necesidad de un enfoque integral en la escuela teniendo en cuenta a toda la comunidad educativa y la utilización de las tecnológicas y su relación con la vida escolar.
21	2022	Cava et al.	Profesionales de la educación.	Investigación sistemática de la relación entre <i>ciberbullying</i> y la conducta suicida en adolescentes. Se destaca la necesidad de implantar programas de prevención en los centros educativos para minimizar los problemas de acoso escolar.
22	2022	Pardo González y Sou.	Profesionales de la educación.	Estudio que analiza sistemáticamente las investigaciones cualitativas sobre la percepción de los padres y cuidadores sobre el <i>ciberbullying</i> en el alumnado. Además, se manifiesta la necesidad de recibir más formación para abordar esta problemática.
23	2022	Freitas Cortina et al.	Profesionales de la educación.	Artículo que realiza un estudio cualitativo-descriptivo que examina la percepción del profesorado, directivos y alumnos sobre la influencia del uso del teléfono móvil en situaciones de acoso escolar.
24	2022	Fusté Forné	Estudiantes.	Investigación cuyo objetivo se basa en examinar la capacidad que tiene la música para minimizar la agresividad, mejorar las interacciones y favorecer el respeto, con el fin de prevenir el <i>bullying</i> desde edades tempranas.
25	2022	Yubero Jiménez et al.	Estudiantes.	Estudio que, usando la literatura infantil, tiene como objetivo la prevención del acoso escolar, analizando las situaciones de acoso que en los libros se reflejan.
26	2022	Bolognesi y Bukhalovskaya.	Profesionales de la educación.	Estudio que aborda el ciberacoso en el contexto escolar, identificando las causas y las consecuencias. Así mismo, se resalta la necesidad de adoptar medidas de prevención e intervención en las aulas.

27	2022	Molina Franco.	Profesionales de la educación.	Revisión sistemática que se centra en analizar la vinculación entre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el acoso escolar. Además, se destaca la necesidad de investigar y aplicar programas de prevención eficaces para fomentar la educación inclusiva y sin acoso.
28	2022	Real Fernández et al.	Profesionales de la educación.	Estudio sistemático de investigaciones anteriores sobre la relación entre el ciberacoso y el funcionamiento ejecutivo (EF) en niños y adolescentes. Su objetivo principal fue analizar cómo los perfiles de EF específicos están vinculados con la participación en contextos de <i>ciberbullying</i> .
29	2022	Vegas Camacho.	Profesionales de la educación.	Artículo de estudio cualitativo que examina las relaciones de género en un aula de educación infantil, en el que se revisa el material educativo y las percepciones del profesorado sobre cómo manejar estos temas en el aula.
30	2022	Vera et al.	Estudiantes.	Estudio que examina la relación entre el apoyo social, las competencias socioemocionales y el <i>ciberbullying</i> en la etapa de la adolescencia. Se destaca que una intervención temprana y un fomento del apoyo social y las competencias socioemocionales son estrategias claves para prevenir el ciberacoso en el contexto escolar.
31	2022	Romera Félix et al.	Estudiantes.	Estudio que examina la influencia del ajuste normativo en la prevalencia del acoso. Los resultados muestran la importancia de tener en cuenta los factores contextuales en la comprensión y prevención del acoso escolar.
32	2022	Rueda Gallago et al.	Profesionales de la educación.	Revisión sistemática centrada en el rol que toma la inteligencia emocional sobre el acoso escolar. El alumnado implicado en el acoso tiene mayor percepción emocional pero una baja capacidad de comprensión y regulación emocional.
33	2022	Touloupis y Athanasia-des.	Estudiantes.	Investigación que analiza un programa de prevención del ciberacoso en escuelas de Primaria, resaltando como la autoestima contribuye a minimizar estas situaciones.
34	2021	Ávila Toscano et al.	Profesionales de la educación.	Investiga la importancia de los estilos de socialización de los padres en los roles de acoso escolar entre iguales. La socialización parental influye en los papeles que toman los implicados en casos de acoso escolar.
35	2021	Carretero Bermejo y Nolasco Hernández	Estudiantes.	Estudio que examina la relación entre la percepción de normalidad y el acoso escolar en Secundaria.

36	2021	Castillo Guerrero et al.	Estudiantes.	Estudio centrado en valorar la danza y la música como medio pedagógico en el contexto escolar.
37	2021	Gallego Jiménez et al.	Profesionales de la educación.	Investigación sistemática de la literatura científica con el fin de definir el concepto de educación inclusiva y su rol en la prevención del acoso escolar. Se destaca la importancia de formar a la comunidad educativa.
38	2021	Gómez Galán et al.	Estudiantes.	Estudio sobre las conductas de acoso basado en el género, usando una variedad de análisis que determinan la relación entre el acoso los factores sociodemográficos como el sexo y la edad.
39	2021	Girón Barrenegro et al.	Profesionales de la educación.	Estudio que analiza si la educación emocional se trabaja en las aulas de Infantil como método de prevención contra el acoso escolar, instaurando pautas de intervención.
40	2021	Ríos Macías	Estudiantes.	Artículo que presenta una intervención educativa centrada en la prevención del acoso escolar desde edades tempranas en los centros escolares.
41	2021	Shaath et al.	Profesionales de la educación.	Estudio cualitativo centrado en examinar la realidad del acoso escolar desde distintos puntos de vista: víctimas, agresores, educadores y personal de los centros escolares.
42	2020	Gómez Herrera et al.	Estudiantes.	Estudio centrado en la influencia y el impacto de la violencia y el acoso escolar, presente en los centros educativos. Se destaca la importancia de formar a los profesionales de forma equilibrada, con respeto y teniendo presente la convivencia en el ámbito escolar.
43	2020	Páez Esteban et al.	Profesionales de la educación.	Estudio cuyo objetivo se centra en la prevalencia y factores ligados al acoso escolar, siendo este un acontecimiento multifactorial que necesita de intervención tanto de la comunidad educativa como de las familias.
44	2020	Martín Ortega	Profesionales de la educación.	Investigación que se centra en el papel de las familias en los centros educativos sobre la promoción de la convivencia escolar y prevención de acoso. Teniendo en cuenta el Plan de Convivencia de los centros educativos, se analiza el cómo se debe colaborar para crear un ambiente de respeto y apoyo.
45	2020	Suárez García et al.	Profesionales de la educación.	Revisión sistemática centrada en identificar los principales factores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria tanto individuales como los escolares, familiares y comunitarios.
46	2020	Ríos Macías y Veredas Millán.	Estudiantes.	Investigación centrada en el acoso escolar a través de la mirada comunitaria, basada en el diálogo de prevención y resolución de conflictos.

En la siguiente tabla relacionamos los objetivos específicos con los autores.

Tabla 2

Relación de los objetivos específicos con los autores según el orden de la tabla 1.

Objetivos específicos.	Lugar en el que se encuentran los autores en la Tabla 1	Enfoque de los artículos.
<u>Objetivo específico 1.</u> Presentar qué se entiende por acoso escolar.	5, 11, 13	Artículos centrados en el concepto de acoso escolar, abordándolo desde diferentes perspectivas, con una evolución del concepto desde una definición básica hacia un análisis multifactorial.
<u>Objetivo específico 2.</u> Exponer la prevención del acoso escolar.	1, 2, 4, 8, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 30, 33, 36, 37, 39, 40, 46	Artículos enfocados a identificar, evaluar y difundir los mejores programas estrategias de prevención e intervención contra el acoso escolar en los centros educativos.
<u>Objetivo específico 3.</u> Describir el papel del centro educativo en la prevención del acoso escolar.	9, 23, 29, 41	Artículos focalizados en la necesidad y responsabilidad que tienen los centros educativos en desarrollar políticas y protocolos ante el acoso escolar, con el fin de promover, detectar e intervenir tempranamente en estos casos.
<u>Objetivo específico 4.</u> Añadir el papel de la familia en la prevención del acoso escolar.	7, 22, 34, 44	Artículos centrados en el papel que toman las familias ante el acoso escolar destacando su influencia en el desarrollo de valores y conductas en los niños/as, así como la importancia de trabajar colaborativamente junto a las escuelas.
<u>Objetivo específico 5.</u> Indicar los factores relacionados con el fracaso escolar.	3, 10, 12, 16, 26, 31, 32, 35, 38, 43, 45	Artículos enfocados en señalar los factores relacionados con el acoso escolar, que exploran las causas que contribuyen a su aparición, investigando las condiciones asociadas tanto a las víctimas como a los agresores.
<u>Objetivo específico 6.</u> Señalar las consecuencias del acoso escolar.	6, 17, 26, 42	Artículos focalizados en las consecuencias que provoca el <i>bullying</i> , investigando las secuelas que provoca en las víctimas y en los agresores, destacando la importancia de realizar una prevención e intervención eficaz.

3.1. Definición de acoso escolar

Rengifo de la Torre y Ceme (2023) mencionan que han sido diferentes autores los que han definido el concepto de acoso pero destacan el de Musri (2012, como se cita en Rengifo de la Torre y Ceme, 2023) que lo describe como una forma de violencia con particularidades específicas relacionadas con el abuso de poder, burlas, exclusión social y muchos otros detalles que dejan secuelas negativas a las personas involucradas en ella bien sea de forma directa o indirecta. El acoso escolar se produce dentro de los centros educativos, en los alrededores, en el transporte escolar y hasta en ubicaciones destinadas a actividades sociales. Por otro lado, Aviles et al. (2012, como se cita en Rengifo de la Torre y Ceme, 2023) afirman que el acoso escolar existe cuando se tiraniza o victimiza a un estudiante, acciones realizadas por otros estudiantes, que exponen a la víctima a actos negativos ligados al maltrato físico, verbal, gestual, social, entre otros.

Rueda et al. (2022) describe el *bullying* como un conjunto de agresiones interpersonales en las que un agresor realiza de manera reiterada y voluntaria comportamientos que provocan un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (Volk et al., 2014, como se cita en Rueda et al., 2022). El acoso puede ser físico, verbal o psicológico.

Como señala Gómez-Galán et al. (2021) el acoso escolar o el *bullying* es un fenómeno multicausal que se da en el contexto escolar y constituye un problema de salud pública (Feder, 2007, como se cita en Gómez-Galán, 2021). Las acciones del acosador hacia la víctima pueden ser a través del contacto físico, abuso verbal, gestos, rumores y/o acciones que derivan en la exclusión del individuo.

Bolognesi y Bukhalovskaya (2022) definen el concepto de acoso escolar como un término que abarca distintas dinámicas de violencia ligadas a la comunidad educativa y al entorno escolar. La violencia ejercida puede ser física, verbal, psicológica o social, aunque también existe la relacionada con el carácter

económico o sexual, dándose de forma presencial o telemáticamente de ahí el término "*ciberbullying*" y siendo de forma directa (del agresor a la víctima) o indirecta (varias personas lideradas por un agresor que no necesariamente es quien realiza la violencia, pero sí la incita) (Álvarez-García et al., 2011, como se cita en Bolognesi y Bukhalovskaya, 2022).

Olweus (1993, como se cita en Bolognesi y Bukhalovskaya, 2022) expone que el *bullying* se caracteriza por la participación de al menos dos individuos (un agresor y una víctima) entre los que se implantan una relación de control y poder entre uno y otro, en el que se da una agresión voluntaria y continua. Otro participante/s son los observadores, quienes no se encuentran implicados directamente en la agresión, pero se comportan de forma activa o pasiva llegando a intervenir de varias formas que apoye al agresor o incitando al acoso o bien como un simple espectador de lo que sucede e ignora lo que pasa.

Otros autores, como Amaya y Archila (2023) el acoso escolar es una forma de maltrato sistemático que se da de forma continua y se prolongan con el tiempo, donde uno o varios alumnos practican la violencia física, verbal o psicológica sobre otro alumno en la que se genera un desequilibrio de poder. Este maltrato se manifiesta a través de humillaciones, insultos, exclusión social, agresión física e incluso ciberacoso.

Gallego-Jiménez et al. (2021) establecen que las tasas de prevalencia de *bullying* varía de un país a otro: en España la cifra oscila en torno al 11.45% para el *bullying* y en Latinoamérica se reporta una media del 29'31%, siendo el tipo de acoso más frecuente el verbal, luego el psicológico y, por último, el físico (Garaigordobil et al., 2018, como se cita en Gallego-Jiménez et al., 2021). Para Ríos (2021) el *bullying* es un problema global que afecta a un tercio de los adolescentes del mundo (32%) y tal y como refleja las cifras facilitadas por la UNESCO en 2019: la media europea es de un 25%. En España, sería un 15'4% de alumnos los que sufren *bullying*: el 18'2% co-

responde a los chicos y un 12% corresponde a las chicas.

Otro concepto ligado a este término, es el *ciberbullying* que Buelga et al. (2020) y Marciano et al. (2020, como se cita en Cava et al., 2021) lo definen como la utilización, por parte de una o varias personas, de medios electrónicos para agredir voluntariamente a alguien que no puede defenderse. Este acoso continuo, se suele originar en el aula (*bullying*) y continúan de forma online de manera directa o indirecta. (Iranzo et al., 2019, como se cita en Cava, Buelga y Carrascosa, 2021). En el *ciberbullying* directo el sujeto recibe ataques directo de una o varias personas a través de mensajes de texto amenazante o insultos; mientras que en el *ciberbullying* indirecto los agresores crean perfiles falsos de las víctimas o entran en sus cuentas personales afectándolos negativamente (Walrave et al., 2020, como se cita en Cava, Buelga y Carrascosa, 2021).

Para Álvarez et al. (2022) el *ciberbullying* es un fenómeno complejo que deja graves consecuencias en las víctimas. Para comprenderlo se debe identificar tanto los predictores individuales como contextuales, cobrando importancia durante la adolescencia pues se ven influenciados el grupo de iguales y los compañeros de clase, siendo las personas con las que más tiempo comparten.

Siguiendo a Buelga et al. (2022) la presencia de *ciberbullying* va variando según algunos estudios: oscila entre el 5-7% (Zych et al., 2016, como se cita en Buelga et al., 2022), incidiendo como media en las víctimas del 23%, en los agresores del 16% y para el rol agresor-víctima del 18% (Buelga et al., 2017, como se cita en Buelga et al., 2022). Las causas de esta problemática se deben a varios factores, pero destacamos la disponibilidad y la expansión plena en esta última década del smartphone en la población joven (Buelga et al., 2019, como se cita en Buelga et al., 2022). Otro factor es el anonimato en la red pues se fomenta que las víctimas no conozcan la identidad de su agresor, sintiéndose así indefensas.

En la investigación de Bolognesi y Bukhalovskaya (2022) se expone el *ciberbullying* como una forma de maltrato más actual, que se ha ido desarrollando junto al avance de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación. El *ciberbullying* se sustenta de las TIC, donde se comparten contenidos violentos, discriminatorios, humillantes e intimidatorios. Ejemplos de este acontecimiento es el envío de mensajes para dañar a otro, achantarlos mediante amenazar y chantajearlos, difundir mentiras o publicar fotografías/vídeos vergonzosos o íntimos, robar la identidad o creación de un perfil falso, entre muchos otros.

3.2. Prevención del acoso escolar

Smith (2013, como se cita en Cáceres et al., 2022) existen tres tipos de actuaciones para luchar contra el acoso escolar, clasificándose de la siguiente manera: prevención, así evitamos la aparición del *bullying* en los centros escolares; intervención, para suprimir situaciones de *bullying* cuando estas ya han aparecido; y la combinación de ambas. Fusté (2022) expone que la prevención es el primer eslabón para ayudar a reducir el acoso escolar, aumentando en los últimos tiempos tanto las investigaciones como la implementación de programas, aun siendo insuficientes (Hamodi Galán y Jiménez Roble, 2018, como se cita en Fusté, 2022).

Para Acevedo y Cuellar (2020, como se cita en Castillo et al., 2021) la intervención para prevenir la violencia debe:

1. La violencia debe ser visible.
2. Se debe combatir esta problemática a través de procesos psicoeducativos.
3. Impulsar la sensibilización de todas las personas presentes en estos casos.
4. Fomentar la participación escolar activa para la convivencia pacífica.
5. Se debe hacer visible al agresor pasivo. Todo agresor pasivo forma parte del problema pues no muestra empatía con el dolor ajeno, por el contrario, se divierten

de las agresiones o simplemente las ignora.

Álvarez et al. (2022) determina que una de las principales prioridades del sistema educativo es la socialización e inclusión de las personas mediante un conjunto de valores, normas y comportamientos necesarios para garantizar el respeto de los derechos humanos y de la diversidad e individualidad de cada uno (Herrera-Espinoza y Cerezo-Ochoa, 2018, como se cita en Álvarez et al., 2022). Una estrategia eficaz para promover una convivencia positiva y pacífica en estos espacios es el abordaje preventivo y constructivo de los conflictos que se dan naturalmente en los contextos socioeducativos (Gómez-Ortiz et al., 2017, como se cita en Álvarez et al., 2022).

Darriba y Veiga (2022) señalan que las dinámicas y espacios generados en las intervenciones para la coeducación afectivo-sexual, la convivencia y prevención del acoso escolar, mediación y resolución de conflictos escolares, la prevención del *ciberbullying*, etc., tienen un tema central importante a tratar que los une a todos: la transversalidad del autoconocimiento y la revisión de la propia autoestima, con el fin de ayudar al alumnado a regular su forma de ver, vivir y sentir tanto con uno mismo como con las demás personas.

Anaya et al. (2024) exponen en su revisión que la biblioterapia es un instrumento eficaz para la prevención del acoso escolar debido a su capacidad para fomentar la empatía en casos de *bullying*, siendo esta una habilidad promovida por la literatura (Alonso Arévalo, 2022, como se cita en Anaya et al., 2024). Así mismo, también se fomenta la mejora de las habilidades para la resolución de conflictos dentro del centro, siendo estas dos habilidades importantes para inculcar en el alumnado como método de prevención, pues los agresores tienen un bajo nivel de empatía y no son capaces de ponerse en el lugar de la víctima.

En la investigación de Cáceres et al. (2022) se destacan las siguientes metodologías tanto para la prevención como para la intervención contra el *bullying*: programa Kiva, originado en Finlandia 2006, trabajando con el alumnado mediante debates, trabajo cooperativo y uso de la empatía hacia las víctimas implicadas en situaciones de acoso escolar. Otras estrategias son los de apoyo entre iguales cuyo objetivo es prevenir situaciones de acoso mediante el aumento de las habilidades sociales y emocionales del alumnado como puede ser la mediación escolar, amigos indirectos y asistentes escolares (Martín-Criado y Casas, 2019, como se cita en Cáceres et al., 2022). Por último, está el Test Bull-S, que es una estrategia en la que se recopilan datos mediante encuestas anónimas sobre las relaciones interpersonales del aula con el fin de conocer el tipo de relaciones que hay en el aula, el grado de cohesión grupal y el rol social que tiene cada uno (Cerezo, 2009, como se cita en Cáceres et al., 2022).

Antuña et al. (2023) comenta que en los centros educativos existen medidas de prevención e intervención en casos de acoso. Un ejemplo de ello es el Plan Integral de Convivencia, donde se establecen objetivos como fomentar un clima adecuado de convivencia en los centros. En la investigación de Cerezo (2019, como se cita en Antuña et al., 2023) se comprueba que aunque existan distintas fases de aplicación de protocolos en caso de acoso en el centro, no son muy efectiva si se instauran de forma individual pues no se tiene en cuenta las características personales de los agredidos, así como tampoco son preventivas pues el protocolo se pone en marcha una vez detectado algún caso de acoso escolar y no se actúa antes de que se dé la agresión. De acuerdo con ello, Garaigordobil (2015, como se cita en Antuña et al., 2023) expone la necesidad de crear un protocolo de prevención de situaciones de acoso escolar, resaltando que la información y el apoyo familiar son claves para que la intervención sea efectiva tanto desde el ámbito familiar como

el educativo, minimizando así los efectos del acoso y la violencia escolar.

Por otra parte, Espinoza y Salcedo (2024) proponen en su investigación 5 puntos a destacar para prevenir el acoso escolar: la prevalencia del acoso escolar, que impacta negativamente en la salud mental y en el rendimiento académico de los estudiantes, siendo necesario la implementación de estrategias efectivas de prevención; cultura escolar y clima escolar positivo, donde el respeto mutuo, la inclusión y la empatía son factores que actúan contra el acoso escolar; efectividad de las intervenciones socioemocionales, centradas en el desarrollo de las habilidades socioemocionales (empatía y resolución pacífica de conflictos) siendo efectivas para prevenir el acoso escolar; rol de la participación estudiantil, en la identificación y resolución de problemas ligados al acoso escolar, siendo una estrategia prometedora para lograr un contexto escolar seguro y respetuoso; necesidad de investigaciones locales, con el fin de conocer las características específicas de cada contexto educativo y poder diseñar intervenciones más específicas a la necesidad de la realidad escolar.

Siguiendo a Ibarzabal y Álvarez (2024) las intervenciones educativas cuyo objetivo que centra en deconstruir los valores heteronormativos, según la sociedad, podemos resaltar varios programas en las que, mediante el arte, la proyección de películas y el uso del teatro se desarrollan actitudes favorecedoras en la aceptación de roles y estereotipos que discrepan en la heteronormativas (Vilkin et al., 2020, como se cita en Ibarzabal y Álvarez, 2024). Gracias a ello se minimizan las probabilidades sufrir acoso escolar entre estudiantes LGBTI y heterosexuales, se disminuyen los prejuicios basados en la orientación sexual y aumentó el nivel de bienestar en la escuela (Wernick et al., 2016, como se cita en Ibarzabal y Álvarez, 2024).

En cuanto al *ciberbullying*, Touloupis y Athanasiades (2022) confirman la necesidad

de instaurar programas de prevención del ciberacoso, sobre todo en los primeros años, con el fin de mejorar las habilidades emocionales de los estudiantes. La utilización de estos programas se basa en la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1898, como se cita en Touloupis y Athanasiades, 2022) que exponen que en los diferentes niveles microambientales, como el entorno escolar, se pueden aplicar prácticas efectivas para influir en las actitudes del alumnado. Así mismo, los programas de prevención requieren de la participación de todas las partes implicadas en la comunidad escolar como el alumnado, los profesores, etc. (Jabulani y Edward, 2021, como se cita en Touloupis y Athanasiades, 2022).

Para Pallarès-Piquer et al. (2022) apunta que la escuela debe asumir la acción pedagógica en el campo de la socialización humana, ya que es donde se sostiene y se desarrolla la dignidad humana, y es donde se debe conseguir un clima escolar ideal que minimice el riesgo de producirse situaciones de acoso.

El primer fundamento para ello es implicar a toda la comunidad educativa, inclusive las familias, en actividades orientaciones y dinámicas que se produzcan en el centro ya que una supervisión positiva contribuye a la reducción del *ciberbullying* (Martin-Criado et al., 2021, como se cita en Pallarès-Piquer, 2022). El segundo fundamento es que para transformar conductas se debe implementar estrategias de contención, expansión y refuerzo como minimizar la atención, corregir conductas en el momento clave, introducir cambios en el aula, etc. El tercer fundamento es implantar una pedagogía que tenga en cuenta los sentimientos para lograr una cohesión, empatía y atención del alumnado tanto para uno mismo, como para los demás. Así mismo, sería oportuno trabajar las competencias emocionales y sociales para que cada alumno supere sus frustraciones sin proyectarlas en el resto y evitando comportamientos agresivos (Lucas-Molina et al., 2022, como se cita en Pallarès-Piquer, 2022).

Bolognesi y Bukhalovskaya (2022) exponen que, el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Convivencia y el Reglamento de Régimen Interno deben incorporar un proyecto de prevención ante el *ciberbullying*, pero también las programaciones didácticas deben favorecer la competencia digital. Es necesario que desde el contexto escolar se trabaje el impacto personal y social de las TIC a través de todas las áreas, ya que las habilidades sociales forman parte de las competencias claves que deben aprender el alumnado.

En su investigación, Bolognesi y Bukhalovskaya (2022) comentan la existencia de programas de intervención y prevención ante situaciones de acoso y ciberacoso escolar, en la que destacamos el Cyberprograma 2.0. Los cuatro objetivos principales de este programa son:

1. Reconocer el *ciberbullying* y los tres roles implicados en estas situaciones: agresor, víctima y espectador.
2. Estudiar las secuelas que deja tanto en el agresor, como en la víctima, como en los observadores, desarrollando así el pensamiento crítico y la capacidad de denunciar las situaciones de acoso.
3. Aplicar estrategias para prevenir y reducir el acoso escolar.
4. Desarrollar habilidades favorecedoras, tales como la empatía, la escucha, las habilidades sociales, control de impulsos y tolerancia ante la diversidad, etc.

Otro programa mencionado por Bolognesi y Bukhalovskaya (2022) es el ConRed, centrado directamente sobre conductas de acoso cibernético:

1. Enseñar la legalidad y las acciones perjudiciales ante un mal comportamiento en entornos digitales.
2. Entender las acciones relacionadas con los riesgos de la red y no sus beneficios.
3. Mostrar como algunos comportamientos no reflejan ciertos grupos ni mejorar su aceptación social.

Ríos y Veredas (2020) señalan que en cuanto a la intervención en las escuelas, la participación e implicación activa del alumnado es una medida eficaz para abordar y prevenir la violencia y la discriminación en las aulas.

3.3. El centro en la prevención del acoso

Martín Ortega (2020) afirma que el centro escolar debe mantener un clima favorable dentro del aula, es decir, entre alumnado, pero también entre alumnado-profesorado, entre profesores, familias y resto de trabajadores del centro educativo. A través de la formación del profesorado y el Plan de Convivencia se implementan normas y estrategias para ayudar a obtener una buena convivencia, con igualdad y respeto (BOC, 2011). Así mismo, será desde este contexto donde se forme a las familias para que se involucren con la escuela de forma directa para aumentar la comunicación y la implicación familiar (Dempsey et al., 2005, como se cita en Martín, 2020).

Siguiendo a Martín Ortega (2020) para afrontar situaciones de acoso escolar, se debe implementar un protocolo que tiene que estar aprobado por el Consejo Escolar del centro educativo y tiene que estar incluido en el Plan de Convivencia, información deberá estar en conocimiento de las familias. Además, la familia puede obtener información sobre ello acudiendo al centro educativo el director tiene que facilitársela. Para activar el protocolo contra el acoso escolar siempre que sea necesario, se debe hacer mediante el director/a, o bien puede ser el Inspector o Psicólogo del centro, que avisa al profesorado correspondiente.

Para actuar frente a situaciones de acoso escolar en el centro, Martín Ortega (2020) enumera los siguientes pasos a seguir, extraídos de la guía para profesorado:

1. Detección y acogida: en esta fase, el director/a junto a la familiar entrevista a la persona que denuncia el acoso, evalúan-

do la gravedad de los hechos con una tabla. Así mismo, se hará una entrevista a la víctima, creando un clima de confianza se evaluarán los hechos mediante una tabla de frecuencia con la que se han producido ciertas acciones.

2. **Análisis de los hechos:** el/la profesional se reúne con varios componentes del claustro de profesorado, quienes valoran la situación y la gestionan siguiendo el plan de convivencia establecido por el Decreto y, por otro lado, se designará a un grupo de alumnos que observen la situación, para tomar medidas rápidamente si fuera necesario.
3. **Diagnóstico y contención del acoso:** se reúne con el agresor y se implantan unas normas, valorando las actitudes ante ellas del menor. Así mismo, se tendrá una reunión con la familia y se les proporcionará toda la información en cuanto al procedimiento a implementar. También se mantendrá una reunión con la familia de la víctima.
4. **Análisis final de la situación:** en esta fase ya se tendrá una valoración final de la situación que se resuelve de dos modos. Si el agresor no muestra una buena actitud ante la situación, se abrirá un proceso disciplinario. En cambio, si se da una resolución positiva, se realizará un seguimiento y un compromiso educativo, donde se valorará el cumplimiento del mismo.

Según Barrenengoa et al. (2021) en la escuela, y junto a las familias, es necesario actuar y prevenir, pues son los contextos más importantes donde el niño/a se relaciona y se forma como ser social. Por eso, se debe fomentar un buen desarrollo socio-afectivo y emocional desde las primeras edades, incluyendo en la educación la materia de inteligencia emocional mediante proyectos e iniciativas. La inteligencia emocional está proporcionando efectos positivos en el alumnado, mejorando así sus comportamientos, favoreciendo el aprendizaje, la responsabilidad, la transmisión de sus sentimientos, etc.

Para Vegas (2022) el acoso escolar es una problemática que se soluciona con la implicación de toda la comunidad educativa, destacando la importancia de crear un clima escolar que impida este tipo de actuaciones de acoso y para ello se debe trabajar con todos los implicados, sobre todo con los observadores.

López-García (2018, como se cita en Freitas et al., 2022) señala que la prohibición del uso de los móviles en los centros educativos invisibilizan el problema del ciberacoso dentro de los contextos educativos. Además, los actos de ciberacoso afectan en la convivencia escolar entre los alumnos (Estévez et al., 2018, como se cita en Freitas et al., 2022). Por ello, Calderón-Garrido et al. (2022, como se cita en Freitas et al., 2022), a pesar de que el ciberacoso es un problema muy presente que se deriva del uso del móvil, es resaltable la falta de acciones preventivas por parte de los centros educativos. Es necesario apostar por una educación emocional y el desarrollo de competencias digitales para ayudar a minimizar estos problemas, mediante una intervención de parte del profesorado para trabajar este tema.

3.4. La familia en la prevención del acoso

Garaigordobil (2015, como se cita en Antuña et al., 2023) expone la necesidad de crear un protocolo de actuación para prevenir situaciones de acoso escolar, pero se debe hacer partícipe a las familias, informando y colaborando con ellos, siendo una parte clave para intervenir desde el entorno familiar y escolar para minimizar los efectos que provocan el acoso y la violencia escolar.

En la investigación realizada por Antuña et al. (2023), se llega a la conclusión de que las familias consideran necesaria una mayor vigilancia ante posibles situaciones de acoso que se puedan dar en el centro educativo como estrategia para prevenir estos comportamientos. Otra estrategia destacada para prevenir y frenar el acoso escolar es dar a co-

nocer a las familias las situaciones de violencia que se producen en el centro y crear canales de comunicación más efectivos, así como una mayor formación para padres y madres. De acuerdo con otros estudios, la confianza que tiene las familias ante el tutor/a de sus hijos y un trato cordial, muestran que la comunicación y la colaboración con las mismas es favorecedora tanto para elaborar protocolos medidas de actuación más efectivas como para crear e implementar acciones y propuestas como prevención ante acciones agresivas colaborando entre los agentes de socialización de los menores.

Otra investigación destacable es la de Martín (2020), que determina la falta de conocimiento por parte de las familias sobre el Plan de convivencia, desconociendo la existencia de este documento, aun siendo una parte fundamental en el proceso de aprendizaje de sus hijos/as. En acuerdo con otras investigaciones, es importante que las familias formen parte de todos los aspectos que constituyen la educación escolar de los menores, para facilitar una colaboración familia-escuela (Domínguez, 2010, como se cita en Martín, 2020) y, además, deben ser partícipes en la elaboración e implementación de normas que prevengan comportamientos de acoso en el contexto educativo (Cava, 2011, como se cita en Martín, 2020).

En la investigación de Pardo-González y Souza (2022) se señala que los progenitores reportan el uso de diversas estrategias para prevenir e intervenir en situaciones de ciberracoso. Para prevenir, las familias muestran preferencia por monitorear y supervisar la actividad en línea de los menores y mantener una conversación abierta con ellos. En la literatura analizada durante la investigación, se muestra los dos tipos de estrategias de prevención que más usan los padres de los menores: restringir el uso de la tecnología como la supervisión o limitando el uso de Internet y las estrategias colaborativas como la mediación, educación, comunicación, for-

talecimientos de las relaciones familiares y la colaboración escuela-familia.

3.5. Factores del acoso escolar

Suárez-García et al. (2020) exponen que el acoso escolar conlleva a importantes consecuencias negativas para las víctimas. Por ello, es importante desarrollar medidas de prevención o detección temprana. Para lograr esto, debemos identificar las principales variables que posibilitan su aparición, como factores de riesgo o de protección. Siguiendo a Görizig y Machackova (2015, como se cita en López-Castro y López-Ratón (2023) se han estudiado una serie de factores de riesgo y de protección ligados al alumnado, a las familias y a otros aspectos sociales. En relación a las variables familiares, se centran en la comunicación intrafamiliar, el clima familiar, la mediación parental y los estilos educativos parentales. Así mismo, se han localizado factores familiares demográficos que ejercen un papel considerado en la implicación del alumnado en el *bullying*.

Lopez de Turiso (2023) expone que el aprendizaje juega un papel importante, pues los niños aprenden la agresión de los adultos o de sus iguales mediante la observación e imitación. Este aprendizaje se refuerza si la consecuencia tiene desencadenantes positivos, es decir, si la conducta agresiva es reforzada por el entorno, se generaliza, en cambio, si es rechazada o mal valorada, esta conducta desaparece. Las causas del acoso se dan por varios factores emocionales e instrumentales:

- Quien acosa experimenta emociones de frustración, activación emocional o dificultad para controlar impulsos, siendo la agresión una manera de liberar sentimientos.
- Así mismo, dentro del acoso escolar se da un factor instrumental en el que se intenta conseguir un beneficio social o de poder grupal. Para que esto suceda, el entorno social debe consentir y apoyar el acoso escolar.

Para Páez Esteban et al. (2020) el acoso escolar es de carácter multicausal donde se han identificado diferentes factores asociados a la aparición del mismo. Dentro de estos factores encontramos los siguientes: particularidades del físico (sobre todo la obesidad o el sobrepeso), la orientación sexual (sobre todo lo relacionado con las “normas de género”), raza, etnia, etc. Según diferentes estudios, en países con economía baja y moderada aumenta el riesgo de ser víctima de acoso escolar por la angustia mental, abuso de sustancias, lucha física, comportamientos sexuales de riesgo, falta de higiene e inactividad física. Por otro lado, los agresores muestran características como un estado de ánimo depresivo, exposición a abuso infantil, violencia doméstica, carga de armas, baja relación interpersonal con su entorno, etc.

Carretero y Nolasco (2021) establecen tres roles principales con distintas características:

- Agresor: frecuentemente provienen de contextos familiares con dificultades para enseñar a sus menores los límites y las normas. Estas familias suelen permitir excesivamente conductas inadecuadas o antisociales, utilizando métodos muy autoritarios, incluyendo en ocasiones el castigo físico.
- Víctima: encontramos dos tipos, las víctimas pasivas y las víctimas activas. Las víctimas pasivas no cuentan con apoyo de sus iguales, están aisladas y tienen carencias en las habilidades sociales y una comunicación básica. Son personas poco asertivas, sienten miedo ante situaciones de violencia, son vulnerables, ansiosas, inseguras y con baja autoestima. Suelen sentir más vergüenza que los agresores a las situaciones de acoso y tienden a ocultarlas. Las víctimas activas no cuentan con apoyo de su grupo, sufriendo aislamiento social. No son muy populares entre sus compañeros, siendo estudiantes discriminados o excluidos. Se comportan de forma agresiva e impulsiva, reaccionando ante situaciones de acoso, aunque son

incapaces de resolver adecuadamente el conflicto.

Otro factor clave del acoso escolar, según Franco (2022), es el alumnado con TEA. Las personas con TEA son victimizadas de forma significativa superior a sus compañeros neurotípicos, dejando consecuencias como depresión y rechazo a asistir al centro escolar a edades muy tempranas. Aun así, existen programas de prevención que suponen un elemento esencial en la lucha contra el acoso escolar en alumnado TEA.

3.6. Consecuencias del acoso escolar

Bolognesi y Bukhalovskaya (2022) mencionan que las secuelas de las personas agredidas se caracterizan, sobre todo, por un cambio de humor brusco y declive de la autoestima, que junto a la depresión y a la ansiedad provocan una exclusión social, abandono académico y social, se autolesiona y aparecen pensamientos negativos tales como el suicidio y su intento (Tokunaga, 2009, como se cita en Bolognesi y Bukhalovskaya, 2022).

Todas estas conductas, si son reiteradas en el tiempo, derivan en conductas predelictivas o, incluso el consumo de sustancias ilegales, Bolognesi y Bukhalovskaya (2022) relacionan las consecuencias de las víctimas y de los agresores, pues exponen que los bullies pueden llegar a ser víctimas de ciberacoso o terminan sintiendo compasión hacia la víctima y empatiza con su sufrimiento pues, en ocasiones, el agresor forma parte del entorno de la víctima. Para los espectadores, que son conocedores de estos hechos, se les genera sentimiento de culpa por no ayudar a la víctima, o de vulnerabilidad porque temen ser ellos las víctimas de futuras agresiones. Los espectadores pueden ser amigos de ambas partes y, según Bolognesi y Bukhalovskaya (2022), desarrollan secuelas ya que han presenciado las agresiones y aunque no participan de forma activa en el ataque, sienten que un futuro puede encontrarse en la misma si-

tuación que la víctima (Ferrero, 2019, como se cita en Bolognesi y Bukhalovskaya, 2022).

Para Páez Esteban et al. (2020), en cuanto a las consecuencias del acoso escolar, la condición de víctima se relaciona con la internalización y externalización de problemas como un bajo nivel de bienestar psicológico y adaptación social, altos niveles de estrés psicológico y síntomas físicos (aumento de la presión arterial, dolor de cabeza, problemas estomacales, etc.). Así mismo, aumenta el peligro de sufrir depresión, ansiedad, psicosis, autoagresión, abuso de sustancias, pensamientos e intentos de suicidios. Otro factor relacionado es el abandono escolar, sobre todo por parte de las víctimas, también ligadas entre el *ciberbullying* y el ausentismo escolar.

Para Saath et al. (2021) el acoso escolar en todas sus formas (físico, verbal, psicológico, social o cibernético) es una problemática que provoca efectos sobre el acosador, la víctima y el entorno escolar. El alumnado que sufre acoso escolar tiene ciertos impactos psicológicos como el rechazo, miedo, ansiedad y malestar. Así mismo, pueden dejar de participar en actividades escolares, abandonan sus estudios y tienen un bajo nivel educativo.

Siguiendo a Pérez et al. (2023) las consecuencias que deja el acoso escolar se vincula con bajo rendimiento académico, baja autoestima, depresión, ansiedad social, desajuste psicológico y, en el peor de los casos, el suicidio. Así mismo, la implicación en situaciones de acoso entre escolares supone una peor valoración sobre la calidad del clima escolar y la convivencia.

4. CONCLUSIONES

Tras haber analizado los 46 artículos del 2020 al 2024 sobre la prevención del acoso escolar, estamos intentando responder a los objetivos planteados al principio de este trabajo.

En relación a la definición de *bullying* y *ciberbullying* hemos analizado el concepto desde el punto de vista de diferentes autores

y nos gustaría destacar la contribución de Bolognesi y Bukhalovskaya (2022), “término que abarca distintas dinámicas de violencia ligadas a la comunidad educativa (...) es quien realiza la violencia pero sí la incita”, ya que, de todas las definiciones es la que nos parece más completa, porque además de que estamos hablando de un fenómeno que incrementa con el paso de los años, sus consecuencias o efectos negativos repercuten directamente en el rendimiento escolar del alumnado y las dificultades que presenta para relacionarse con otras personas dentro y fuera de su entorno.

Después de esta revisión y según los diferentes estudios, parece ser que los factores del acoso escolar suelen ser las mismas, pudiéndose atribuir como las más habituales o comunes, las variables ligadas a las familias (la comunicación intrafamiliar, el clima familiar, la mediación y los estilos parentales). Todo esto suele afectar a los niños desde edades tempranas, pues la agresión suele ser aprendida a través de la observación e imitación de los adultos, sobre todo de los que forman parte de su entorno familiar. Otro de los factores que se mencionan en los estudios son los relacionados al físico, la orientación sexual, la etnia, la raza, etc.

En cuanto a las consecuencias, las personas que experimentan situaciones de acoso escolar tienen el problema de no reconocer la situación que están viviendo, provocando así cambios de humor y baja autoestima, desembocando en muchas ocasiones a padecer depresión y ansiedad, abandono académico y exclusión social. Otras de las consecuencias que se mencionan en relación a las personas bullies es que pueden llegar a terminar siendo víctima de ciberacoso o, en el caso contrario, terminan empatizando con las víctimas. Así mismo, en esta revisión se destaca la importancia del papel que juegan las personas espectadores de las situaciones de acoso que, o bien son amigos del agresor o, en muchos casos, amigos de ambas partes implicadas, a los que se les genera un sentimiento de culpa por no ayudar a la víctima o

incluso miedo al ser ellos las futuras víctimas de agresiones.

En referencia a lo expuesto anteriormente, para el autor Fusté (2022) la prevención es el primer paso para ayudar a minimizar las situaciones de acoso escolar, implementando diferentes programas. Por otro lado, se destaca la importancia de implicar a toda la comunidad educativa, inclusive las familias, en dinámicas actividades desarrolladas en el centro con el fin de combatir y de reducir el bullying y el ciberbullying.

Como aspecto relevante en la educación, la familia tiene un papel muy importante a la hora de implementar protocolos de actuación ante situaciones de acoso, donde se les debe hacer partícipes y colaborar conjuntamente para intervenir y reducir los efectos que provoca estos sucesos.

Para la intervención educativa es necesario comenzar manteniendo un clima favorable dentro del aula y entre todos los componentes de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familia, etc.). Así mismo, se debe fomentar el desarrollo socio-afectivo y emocional desde edades tempranas, a través de proyectos y dinámicas que integren la materia de inteligencia emocional, lo cual proporciona efectos positivos en el alumnado, mejorando sus comportamientos y la interacción social.

Al realizar este trabajo nos hemos encontrado con algunas limitaciones que hay que tener presente, cómo ha sido la falta de información en la base de dato (Dialnet), ya que, en ellas se exponen muchos resultados sobre estudios relacionados con el *bullying* y el ciberbullying, pero la mitad de ellos eran libros y/o tesis y algunos otros estaban en otro idioma fuera de los criterios de inclusión. A pesar de la existencia de distintos estudios sobre el *bullying*, muy pocos de ellos destacan la importancia de implementar programas o estrategias en la intervención y prevención, cuando esto tiene un papel fundamental, ya que se encargan de detectar, prevenir e intervenir con alumnos implicados en casos

de acoso escolar, ayudando a colaborar y a apoyar a las familias. Una posible mejora de nuestro trabajo puede ser la ampliación de las bases de datos usadas para su realización.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Blanco, L., Iglesias-García, M. T., Urbano Conteras, A., y García Díaz, V. (2022). Design and validation of the Self-Perception and Perception of *Bullying* in Adolescents Scale (SPB-A). *Revista de Educación*, 397, 15-42.
- Álvarez García, D., Núñez, A., Pérez Fuentes, M. D. C., y Vallejo Seco, G. (2022). Efecto del grupo-clase sobre la cibervictimización en estudiantes de Secundaria: Un análisis multinivel. *Revista de Educación*, 397, 153-178.
- Amaya, D., y Andreina Archila, Y. (2023). Pedagogical proposal to prevent school *bullying*. *Sinergias Educativas*, 8(4), 58-86.
- Anaya-Reig, N., Gallego, C. M., Fernández, V. C., y Cisneros, J. C. (2024). Bibliotherapy to prevent *bullying*. A systematic review. *IJERI International Journal Of Educational Research And Innovation*, 22, 1-18. <https://doi.org/10.46661/ijeri.8299>
- Antuña Gallardo, M. E., Urbano Contreras, A., y Suárez Suárez, M. A. (2023). Prevención del acoso escolar en los centros educativos del Principado de Asturias: percepción de las familias. *Revista Educatio Siglo XXI*, 41(1), 129-146. <https://doi.org/10.6018/educatio.508031>
- Ávila-Toscano, J. H., Álvarez, E., Rambal-Rivaldo, L.I., y Vargas-Delgado, L. (2021). Importancia de los estilos de socialización parental en los roles del acoso entre pares. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 38(1), 203-215. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.13>

- Barrenengoa Girón, M., Carabias Herrero, M., y Martín Romera, A. (2021). La educación emocional como método preventivo para el acoso escolar en educación infantil: Una revisión sistemática de la literatura. *ReiDoCrea Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 10(6), 1-15. <https://doi.org/10.30827/digibug.66307>
- Bolognesi, S., y Bukhalovskaya, A. (2022). Acoso escolar en la red: ciberacoso. Datos, prevención e intervención. *Etic@net: Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación En La Sociedad Del Conocimiento*, 22(2), 216–240.
- Buelga, S., Cava, M. J., Moreno Ruiz, D., y Ortega-Barón, J. (2022). Cyberbullying y conducta suicida en alumnado adolescente: Una revisión sistemática. *Revista de Educación*, 397, 43-67.
- Cáceres Reche, M. P., Ramos Navas-Parejo, M., Santos Villalba, M. J., y Salazar Ruiz, M. R. (2022). Active methodologies and ICT to prevent bullying. Main study background and contributions. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 18, 151–169.
- Castillo Guerrero, V. D., Diamond Hidalgo, A. Y., y García Fernandez, M. (2021). 2.- La danza y la música para la prevención del acoso escolar en educación básica: Una experiencia desde la investigación acción. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 25(3), 28–53. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1452>
- Cañas-Pardo, E. (2018). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3 (1), 7 (Online).
- Carretero Bermejo, R., y Nolasco Hernández, A. (2021). Acoso escolar y diversidad. Relación del acoso escolar con la percepción de normalidad en víctimas y agresores. *Revista de Educación*, 392, 155-175. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-392-482>
- Carrillo-tejero, S. y Bascón-Jiménez, M. (2023). La formación docente y el bullying discriminatorio. Análisis de una realidad. *Revista CENTRA de Ciencias Sociales*, 2 (2), 47–70. <https://doi.org/10.54790/rccs.39>
- Cava Caballero, M. J., Buelga Vázquez, S., y Carrascosa Irazo, L. (2022). Cibercontrol y ciberagresión hacia la pareja en alumnado adolescente: prevalencia y relaciones con el cyberbullying. *Revista de Educación*, 397, 179–205.
- Darriba García, N., y Veiga Teijeiro, R.v(2022). Cuidado en los AUTO: la importancia del autoconocimiento y autoestima en el trabajo con la infancia dentro de las aulas. *RES, Revista de Educación Social*, 34, 116-12.
- Espinoza Vera, G. S., y Salcedo Prieto, J. E. (2024). Estrategias de prevención del acoso escolar en la Escuela Primaria Juan Pablo II de la Ciudad de Pilar. *Pedagogical Constellations: Journal of Interdisciplinary Educational Research*, 3(1), 165–178.
- Freitas Cortina, A., Rappoport, S., Solana Domínguez, I., y Paredes Labra, J. (2022). Discursos sobre los problemas generados por el uso de los teléfonos móviles y el acoso escolar en los centros educativos de Madrid. *REIDOCREA*, 11(55), 637-648.
- Fusté Forné, M. (2022). MÚSICA VS BULLYING: El poder de la música desde el primer ciclo de la educación infantil. *Revista Infancia Educación y Aprendizaje*, 8(1), 1-8. <https://doi.org/10.22370/ieya.2022.8.1.2409>
- Gallego-Jiménez, M. G., Rodríguez-Otero, L. M., y Solís García, P. (2021). El bullying en el marco de la escuela inclusiva: revisión sistemática. *Páginas de Educación*, 14(1), 26-51. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2258>
- Gómez-Galán, R., Mendoza-Muñoz, M., Arroyo-Girón, R., y Muñoz-Bermejo, L. (2021). Prevalencia de bullying en estudiantes de 12 a 16 años: conductas de acoso y conductas de acoso de género. *E-Motion: Re-*

- vista de Educación, Motricidad e Investigación, 17, 1–16. <https://doi.org/10.33776/remo.vi17.5266>
- Gómez Herrera, J. T., Covarrubias Terán, M. A., y Cuevas Jiménez, A. (2020). Prevención de la violencia escolar, presencial y virtual: Propuesta en un ambiente universitario. *Revista EDUCAmazonia*, 25(2), 438-461.
- Ibarzabal Rivas M., y Gloria, Á. B. (2024). *Efectos de un programa de prevención transfóbica en adolescentes de tercer curso de secundaria. Implicaciones desde la orientación*. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/94353>
- Jimerson, S. R., Swearer, S. M., y Espelage, D. L. (Eds.). (2010). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203864968>
- Llorent, V. J., Seade-Mejía, C., Vélez-Calvo, X., y Nasaescu, E. (2024). El impacto del confinamiento en el *ciberbullying* en Educación Primaria: transiciones entre el *ciberbullying* y el *bullying*. *Journal of School Health*. 94(11), 1058-1068. <https://doi.org/10.1111/josh.13505>
- López-Castro, L., y López-Ratón, M. (2023). Factores sociodemográficos familiares y cibervictimización en Educación Primaria. *Educación XX1*, 26(2), 245-266. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35827>
- Lopez de Turiso Sánchez, A. (2023). Causas y consecuencias del *bullying* o acoso escolar. *UNICEF, Blog de Educación*. <https://www.unicef.es/blog/educacion/acoso-escolar>
- Martín Ortega, T. M. (2020). La familia y la escuela, agentes principales para promover la convivencia escolar. *Intervención Psicosocioeducativa en la Desadaptación Social: IPSE-Ds*, 13, 11–31.
- Moldava, D., y Bocoş, M. (2023). Resolución de conflictos interpersonales mediante la colaboración: una forma alternativa de facilitar la integración social de los alumnos de primaria. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 13(1), 1-18. <https://doi.org/10.18662/rem/13.1Sup1/382>
- Molina Franco, E. (2022). El acoso escolar en alumnado con Trastorno del Espectro Autista. *Revista de Educación, Innovación y Formación*, 7, 89-104.
- Pallarès Piquer, M., Salvador García, C., Maravé Vivas, M., Esteve Sancho, M., y Cabero Fayos, I. (2022). Acción pedagógica como prevención de ciberagresiones. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 15(31), 22–31.
- Páez Esteban, A. N., Ramírez Cruz, M. A., Campos de Aldana, M. S., Duarte Bueno, L. M., y Urrea Vega, E. A. (2020). Prevalencia y factores asociados con el acoso escolar en adolescentes. *Revista Cuidarte*, 11(3), 1-15. <https://doi.org/10.15649/cuidarte.1000>
- Pardo-González, E., y Souza, S. B. (2022). ¿Qué piensan los padres sobre el ciberacoso?: Una revisión sistemática de estudios cualitativos. *Revista de Educación*, 397, 97-123.
- Pérez Daza, M. Á., Córdoba Alcaide, F., Ortega Ruiz, R., y Benítez Sillero, J. D. D. (2023). PROGRAMA DE BOLSILLO ANTI-ACOSO ESCOLAR: DISEÑO DESDE UN EQUIPO DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 34(2), 149-167.
- Real Fernández, M., Navarro Soria, I., Collado-Valero, J., Lavigne-Cervan, R., y Delgado Domenech, B.(2022). Ciberacoso y funciones ejecutivas en niños y adolescentes: una revisión sistemática. *Revista de educación*, 397, 69-95.
- Rengifo de la Torre, T. G., y Ceme Mendoza, V. R. (2023). El acoso escolar y su incidencia en el aprendizaje de estudiantes de Educación Básica. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 87, 407–419.

- Ríos Macías, M. (2021). El Club de Valientes. La educación social ante el acoso escolar. *RES: Revista de Educación Social*, (33), 150-164.
- Ríos Macías, M., y Veredas Millán, V. (2020). Prevención del acoso escolar en Educación Infantil. Hacia el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 17, 1-26.
- Romera Félix, E. M., Carmona Rojas, M., Ortega Ruiz, R., y Camacho, A. (2022). Bidirectional association between normative adjustment and *bullying* perpetration in adolescence: A prospective longitudinal study. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 132-140. <https://doi.org/10.1016/j.psi-coe.2022.03.001>
- Rueda, P., Pérez-Romero, N., Cerezo, M. V., y Fernández-Berrocal, P. (2021). The Role of Emotional Intelligence in Adolescent *Bullying*: A Systematic Review. *Revista de los Psicólogos de la Educación*, 28(1), 53-59. <https://doi.org/10.5093/psed2021a29>
- Shaath, M., Sleem, H., Sulayeh, Y., Saifi, A., Ishtayah, H., y Hamayel, O. (2021). School *Bullying* from Multiple Perspectives: «A Qualitative Study». *Education In The Knowledge Society (EKS)*, 22, e23953. <https://doi.org/10.14201/eks.23953>
- Suárez-García, Z., Álvarez-García, D., y Rodríguez, C. (2019). Predictores de ser víctima de acoso escolar en Educación Primaria: una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación - Journal Of Psychology And Education*, 15(1), 1-15. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.182>
- Touloupis, T. y Athanasiades, C. (2022). Evaluation of a *cyberbullying* prevention program in elementary schools: The role of self-esteem enhancement. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.980091>
- Vegas Camacho, L. (2022). Primer libro: Acoso escolar y *cyberbullying*: Medidas organizativas para la prevención y tratamiento. *Supervisión 21: revista de educación e inspección*, 21(65), 1-13
- Yang, K.-H., y Lu, Y. (2024). Combating school *bullying* through a virtual learning model based on multiple role experiences: Evaluating empathy, problem-solving, and self-efficacy from a multi-stakeholder perspective. *Heliyon*, 10(10). E31044. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e31044>
- Yubero Jiménez, S., Larrañaga Rubio, E., Navarro Olivas, R., y Sánchez García, S. (2022). Literatura para la prevención del *bullying* en las primeras etapas de la educación escolar. *Ocnos: Revista de Estudios Sobre Lectura*, 21(2), 1-19. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.3133

MÁS ALLÁ DEL AULA: LA INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN POBLACIÓN INFANTO-JUVENIL CON DISFUNCIÓN EJECUTIVA

Isabel Sánchez González

Resumen

Este trabajo de investigación presenta una propuesta de intervención socioeducativa dirigida a población infanto-juvenil, más concretamente en el rango de edad entre 12 y 16 años, con disfunción ejecutiva, una afección cognitiva que afecta a funciones como la planificación, el control de impulsos y la autorregulación emocional. La intervención planteada busca fomentar su autonomía, autoestima e inclusión social, actuando en tres ámbitos: personal, familiar y sociocomunitario. Debido a la ausencia de educadores/as sociales en el sistema educativo formal en Canarias, la intervención se plantea en contextos no escolares, con 46 actividades diseñadas bajo una metodología participativa. Estas actividades promueven la empatía, el respeto y la comprensión en el entorno de los/as menores participantes. La propuesta de intervención ha sido dimensionada para una duración de seis meses, incluyendo evaluaciones de tipo diagnóstica, formativa y sumativa. Este proyecto pretende visibilizar la realidad de la disfunción ejecutiva y ofrecer una herramienta práctica para profesionales de la educación social, basada en la inclusión, la equidad y el fortalecimiento de las capacidades individuales de la población afectada.

Palabras claves: disfunción ejecutiva, intervención socioeducativa, educación social, inclusión, autonomía, empatía

Abstract

This research paper presents a socio-educational intervention proposal aimed at children and adolescents, specifically those between 12 and 16 years of age, with executive dysfunction, a cognitive disorder that affects functions such as planning, impulse control, and emotional self-regulation. The proposed intervention seeks to promote their autonomy, self-esteem, and social inclusion, acting in three areas: personal, family, and socio-community. Due to the lack of social educators in the formal education system in the Canary Islands, the intervention is implemented in non-school settings, with 46 activities designed using a participatory methodology. These activities promote empathy, respect, and understanding in the environments of the participating children. The intervention proposal has been designed for a six-month duration, including diagnostic, formative, and summative assessments. This project aims to make the reality of executive dysfunction visible and offer a practical tool for social education professionals, based on inclusion, equity, and the strengthening of the individual capacities of the affected population.

Keywords: executive dysfunction, socio-educational intervention, social education, inclusion, autonomy, empathy

1. INTRODUCCIÓN

La educación social ha ido adquiriendo, en las últimas décadas, un papel fundamental en la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas. Su intervención se extiende más allá de los límites del sistema educativo formal, abarcando contextos diversos y atendiendo a las necesidades de distintos colectivos. En este sentido, Gómez (2003) define la educación social como:

La acción socioeducativa que tiene lugar en espacios no escolares con el objetivo de facilitar la circulación social, tanto de aquellos sujetos y grupos que se encuentran en situación de dificultad social, como de aquellos otros que no se encuentran en dicha situación y que, por tanto, presentan procesos normalizados de socialización. (p. 235)

Esta perspectiva pone de manifiesto el carácter inclusivo y transformador de la educación social, resaltando su importancia en la promoción de la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Una de las áreas que ha cobrado creciente interés dentro del ámbito socioeducativo es la atención a personas con afecciones cognitivas, entre las cuales destacan aquellas con disfunción ejecutiva, puesto que el funcionamiento ejecutivo es uno de los principales dominios cognitivos, por manifestar control sobre otras capacidades cognitivas (Harvey, 2019). Este tipo de alteraciones afecta significativamente a la autonomía, la toma de decisiones, la organización, la planificación y la autorregulación del comportamiento; por lo que tiene consecuencias muy negativas en la vida de las personas que tienen esta afección, ya que poseen un comportamiento pobre orientado a objetivos y un funcionamiento social mermado (Cristofori et al., 2019)

La disfunción ejecutiva, implica un conjunto de alteraciones en las funciones superiores del cerebro como la inhibición de impulsos, la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva o la planificación. Cristofori et al.

(2019) afirman que “su presencia puede tener múltiples orígenes como en trastornos de conducta, adicción, u otras condiciones de salud mental como la depresión” (p. 199). Si bien estas funciones han sido tradicionalmente abordadas desde la psicología y la psiquiatría, se ha observado una creciente necesidad de enfoques más integrales, que consideren no solo las capacidades cognitivas sino también el contexto social, emocional y comunitario en el que se desenvuelven las personas afectadas.

Desde esta perspectiva, la intervención socioeducativa se presenta como una estrategia fundamental para el acompañamiento y empoderamiento de personas con disfunción ejecutiva, con el fin de mejorar su calidad de vida, la participación social y la autodeterminación; así como, de concienciar a la sociedad para erradicar prejuicios y fomentar la inclusión de estas personas.

El papel del educador o educadora social es esencial en la creación de entornos inclusivos, en el diseño de apoyos personalizados, en la facilitación de procesos de aprendizaje funcional que permitan a las personas mejorar su autonomía y participación en la vida social, entre otros. Cabe destacar que, no se trata únicamente de intervenir sobre el déficit, sino de reconocer y potenciar las capacidades, los intereses y los derechos de cada individuo, partiendo de una mirada inclusiva y basada en la justicia social.

Así, la presente investigación tiene como objetivo principal diseñar una propuesta de intervención socioeducativa dirigida a la población infanto-juvenil (en el rango de edad entre 12 y 16 años) con disfunción ejecutiva. Esta propuesta está centrada en el desarrollo de habilidades de la vida diaria, la mejora de la autorregulación, el aumento de su autoestima y la promoción de la autonomía personal.

En las siguientes páginas, se aborda, en primer lugar, la presentación de la problemática. En este contexto, se introducirá la función ejecutiva, qué alteraciones implican una

la disfunción ejecutiva, la importancia que tiene el actuar con menores que tengan esta afección, y también la esencialidad que tiene en ello la intervención socioeducativa de los/as educadores/as sociales. En segundo lugar, se presenta el apartado de las estrategias socioeducativas para la intervención de la problemática, en el que se incluyen los ámbitos en los que se va a ejecutar la intervención, los objetivos que se pretenden lograr, las metodologías utilizadas. Además, se detallan en este apartado las actividades planteadas y a qué ámbito pertenecen, así como la temporalización de la intervención y su financiación. En tercer lugar, el diseño de la evaluación, la cual es esencial en las intervenciones socioeducativas a través de la evaluación inicial para poder tener conocimiento de los diferentes ámbitos de intervención, identificación de necesidades, expectativas sobre la intervención, etc.; identificar qué aspectos de la intervención deben mejorarse y cuáles están funcionando adecuadamente mediante una evaluación a lo largo de la intervención, y saber si dicha intervención logró los objetivos propuestos con la evaluación final. Por último, en cuarto lugar y quinto lugar se encuentran, respectivamente, las referencias bibliográficas consideradas en este trabajo y los anexos a la memoria.

Con esta propuesta se pretende ofrecer una aportación concreta al ámbito de la intervención socioeducativa, proporcionando un modelo de actuación que pueda ser replicado o adaptado por profesionales de la educación social en contextos diversos que impliquen a población infanto-juvenil con disfunción ejecutiva. A través de dicha propuesta, se busca no solo responder a las necesidades específicas de las personas con disfunción ejecutiva, sino también visibilizar esta realidad dentro del campo socioeducativo, promoviendo una atención más consciente, sensible y especializada. Este trabajo aspira a ser una herramienta útil para el ejercicio profesional, fomentando prácticas inclusivas que fortalezcan la autonomía de las personas, reduzcan barreras en su entorno y con-

tribuyan a su plena participación social. Esta iniciativa se fundamenta en la convicción de que la educación social debe estar al servicio de la equidad y la dignidad de todas las personas, especialmente aquellas cuyas condiciones neurocognitivas suponen un desafío adicional en su vida diaria.

2. PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

Con el fin de poder entender bien la problemática que se presenta en esta propuesta, es necesario entender, primeramente, qué son las funciones ejecutivas:

Las funciones ejecutivas incluyen un grupo de habilidades cognitivas cuyo objetivo principal es facilitar la adaptación del individuo a situaciones nuevas y complejas yendo más allá de conductas habituales y automáticas. Una gran variedad de destrezas han sido incluidas dentro de las llamadas funciones ejecutivas tales como la capacidad para establecer metas, el desarrollo de planes de acción, la flexibilidad de pensamiento, la inhibición de respuestas automáticas, la autorregulación del comportamiento, y la fluidez verbal. (Rosselli et al., 2008, p. 23).

Como se puede observar, las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades cognitivas que permiten a las personas planificar, organizar, tomar decisiones, resolver problemas y controlar sus impulsos, por lo que se consideran fundamentales para el comportamiento autónomo y la toma de decisiones en la vida cotidiana.

Sin embargo, como ha sido mencionado anteriormente, dichas funciones ejecutivas pueden verse afectadas en personas con diferentes tipos de diagnósticos como puede ser el Trastorno del Espectro Autista, el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad, el Trastorno Depresivo, la Esquizofrenia, la adicción y un largo etcétera; provocando en estas personas una serie de síntomas, en-

tre los que destacan los siguientes (Cristofori et al., 2019):

- Memoria de trabajo
- Control inhibitorio
- Flexibilidad cognitiva
- Planificación
- Razonamiento
- Resolución de problemas
- Dificultades con la regulación emocional
- Problemas de concentración y atención

Ante todo esto, en muchas ocasiones, las personas con diagnósticos y/o discapacidades diversas suelen partir de una situación de desventaja para su participación activa e integración plena en la sociedad. En cambio, esto no debe interpretarse como un “problema individual”, sino como un fenómeno complejo, donde se fusionan aspectos culturales, económicos, políticos e ideológicos en una intrincada red en la que los más vulnerables se encuentran atrapados, mientras se les priva de la posibilidad de participar en esta sociedad “globalizada”. La discapacidad reside en la sociedad, incapacitada para satisfacer las demandas de sus integrantes, a los que no solo margina, sino que los responsabiliza de sus restricciones (Vega, 2002).

Así, debido al rango de edad de la población objetivo para la intervención que plantea este trabajo de investigación, que es la población infanto-juvenil con disfunción ejecutiva, se debe tener en cuenta que la transición de la niñez a la adolescencia es una etapa crucial en el ciclo de la vida. En esta etapa, ocurrir “crisis” que se manifiestan en torno a cómo el adolescente se percibe a sí mismo, es decir, enfrenta un conflicto entre formar una identidad sólida o caer en la confusión sobre quién es. Durante este periodo, los adolescentes empiezan a cuestionar los modelos que siguieron en su infancia y buscan adoptar nuevos papeles. Por eso, una de las preguntas más importantes que se hacen es: “¿quién soy yo?”. Aún conservan elementos de su niñez, mientras enfrentan cambios

biológicos, descubren nuevas habilidades y exploran las oportunidades que la sociedad les ofrece. Al mismo tiempo, se acercan más a sus pares, quienes también atraviesan esta etapa de búsqueda de identidad, lo que los lleva a una búsqueda mutua de aceptación y pertenencia dentro del grupo. La virtud clave en esta etapa es la fidelidad: tanto hacia el grupo como hacia las personas e ideales compartidos. Cuando un adolescente no logra llevar a cabo lo que se considera por la sociedad como “normalizado”, puede llevarlo al rechazo por parte del grupo, desarrollando una actitud de repudio, considerada una situación problemática en esta fase. Así, si la persona es rechazada por su entorno, y no logra integrarse en la sociedad, puede sentirse excluida (Robles, 2008).

Por este motivo, intervenir socioeducativamente con adolescentes que presentan disfunción ejecutiva y que no son aceptados por su grupo de iguales por no poder actuar de la forma que está socialmente normalizada, es fundamental para su desarrollo integral. Esto cobra mayor relevancia considerando que, cuando un/a adolescente no logra ser incluido/a en su entorno social, especialmente en esta etapa de búsqueda y consolidación de la identidad, se incrementa el riesgo de desarrollar sentimientos de inadecuación, inseguridad, baja autoestima y soledad.

Además, no sólo se debe intervenir con dichos/as menores sino con su grupo de iguales y con el personal educativo del centro donde estudian los/as menores con afeción ejecutiva. Con el primer caso, su grupo de iguales se debe intervenir debido a que gran parte del desarrollo emocional y social en esta etapa ocurre a través de las relaciones entre ellos/as, así, la exclusión refuerza el estigma, la discriminación y puede agravar el aislamiento y la baja autoestima del/a adolescente, por lo que al trabajar con el grupo, se promueve la empatía, la comprensión de la diversidad y el respeto por las diferencias, esto ayuda a entender que no sólo lo “normalizado” es válido y crea un ambiente más in-

clusivo, reduce el acoso y fomenta una cultura de apoyo mutuo, lo que beneficia no solo al/la adolescente excluido/a, sino a todo el grupo. Con el segundo caso, el personal educativo del centro, se debe intervenir ya que la comprensión y actitud frente a la disfunción ejecutiva impactan directamente en la inclusión o exclusión del adolescente, por lo que cuando el personal no entiende estas dificultades, pueden interpretar mal el comportamiento del/la alumno, reforzando el rechazo y afectando su autoestima y rendimiento, por esto se necesita formar y sensibilizar al equipo educativo permitiendo crear un entorno más empático, justo y adaptado, donde todos los estudiantes tengan la oportunidad de participar, aprender y sentirse valorados.

Asimismo, también se debe trabajar con las familias de los/as menores con disfunción ejecutiva, ya que estas cumplen un rol central en el desarrollo emocional, social y conductual del joven, y en ocasiones no comprenden del todo en qué consiste la disfunción ejecutiva ni cómo esta afecta el comportamiento, las relaciones y el rendimiento de dichas personas, lo que puede generar dinámicas familiares tensas, expectativas poco realistas, sobreexigencia o, por el contrario, una excesiva permisividad que no favorece el desarrollo de la autonomía.

Desde el ámbito que compete a los/as educadores/as sociales, se debe ser consciente de que en diversas comunidades autónomas de España entre las que se encuentra Canarias, la figura del/la educador/a social no se encuentra presente en la educación formal, es decir, en los centros educativos. Por ello, esta propuesta de intervención socioeducativa se realizará en los diferentes contextos, sin ser el escolar, en los que se encuentran los/as menores con disfunción ejecutiva.

Por tanto, aunque los/as educadores/as sociales no pueden desempeñar una función clínica sobre dichos/as menores con afectación en las funciones ejecutivas, ya que de esto se encargan otros profesionales, como psicólogos/as y psiquiatras, sí que pueden desarrollar a través de un enfoque multidiscipli-

plinar, diferentes intervenciones con el fin de fomentar la inclusión plena de estos/as menores con las funciones ejecutivas afectadas.

3. ESTRATEGIAS SOCIOEDUCATIVAS PARA EL DESARROLLO DE LA PROBLEMÁTICA

Esta intervención socioeducativa se llevará a cabo, con menores (en el rango de edad entre 12 y 16 años) con disfunción ejecutiva que son estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, dado que no hay suficientes alumnos/as con afección ejecutiva en un solo centro educativo, se propone su potencial realización con el alumnado de los diferentes institutos de Telde. Así, se ejecutará en los diversos contextos en los que se encuentran estos/as menores con disfunción ejecutiva, exceptuando el ámbito escolar, ya que, como se mencionó anteriormente, en Canarias la figura del/la educador/a social no está reconocida en los centros educativos.

Dicha intervención actuará principalmente en los siguientes ámbitos:

- Ámbito personal (menores con disfunción ejecutiva)
- Ámbito familiar (familias de los menores con disfunción ejecutiva)
- Ámbito sociocomunitario, este se dividirá en dos subgrupos:
 - Compañeros y compañeras del centro educativo de los/as menores con disfunción ejecutiva.
 - Profesional educativo del centro donde estudian los/as menores con afectación ejecutiva.

En los ámbitos mencionados se intervendrá con el fin de fomentar la inclusión de las personas que forman parte de este colectivo, mejorar su autoestima y mejorar su relación con el entorno en el que se encuentran. Esta intervención pretende, por ende, propiciar el que se erradiquen los prejuicios y falsas creencias que tienen muchas personas sobre dichos/as menores y que provocan un aumento de la exclusión de los/as mismos/as.

Por ello, los objetivos generales y específicos que se pretenden lograr con esta intervención socioeducativa son los siguientes:

Objetivos generales:

1. Fomentar el desarrollo integral de los/as menores con disfunción ejecutiva mediante estrategias que promuevan la planificación, la autorregulación emocional y el fortalecimiento de la autoestima, con el fin de potenciar su autonomía y bienestar personal.
2. Propiciar el fortalecimiento del acompañamiento familiar en el proceso de desarrollo de los/as menores con disfunción ejecutiva mediante la empatía y la promoción de vínculos afectivos que favorezcan la comprensión mutua y la convivencia positiva.
3. Promover el conocimiento sobre las funciones ejecutivas y la disfunción ejecutiva como base para fomentar la empatía, la inclusión y la comprensión hacia las personas que presentan esta afección.
4. Fomentar entornos educativos inclusivos mediante la identificación de situaciones de exclusión y la promoción de la empatía del equipo docente hacia las emociones y necesidades de los/as menores.

Objetivos específicos:

1. Desarrollar habilidades de planificación y organización para fomentar la independencia y agilidad en la ejecución de tareas de los/as menores con disfunción ejecutiva
2. Fomentar el desarrollo de la autoestima mediante la identificación y valoración de sus cualidades personales, fortalezas y logros
3. Propiciar la autorregulación de las emociones de los/as menores con disfunción ejecutiva y tener conocimiento de las mismas para su adecuada identificación
4. Desarrollar el aprendizaje sobre qué son las funciones ejecutivas, qué es la disfunción ejecutiva y la importancia de que las familias muestren su apoyo para poder entender y ayudar en el proceso de sus hijos/as
5. Fomentar la comprensión entre los/as menores y sus familias sobre cómo la dis-

función ejecutiva afecta la vida cotidiana y cómo se sienten los/as propios/as menores por tener esta afección

6. Impulsar el desarrollo de momentos de unión entre familias y menores para reforzar el afecto, la conexión y la convivencia armónica.
7. Conocer qué son las funciones ejecutivas y la disfunción ejecutiva para propiciar la empatía y comprensión de hacia las personas que tienen esta afección
8. Identificar situaciones de exclusión hacia los/as menores y reflexionar sobre formas de intervención ante ello.
9. Promover el conocimiento de la importancia de que el equipo docente empatice con las emociones de los/as menores

Para lograr los objetivos de dicha intervención socioeducativa, se llevarán a cabo 46 actividades repartidas entre los diferentes ámbitos de actuación (ver Anexo A), y, en todas ellas, destacará una metodología participativa, la cual representa una forma distinta al enfoque positivista tradicional para desarrollar procesos de intervención social que sean colectivos, independientes, solidarios, respetuosos y donde todos puedan participar (Abarca, 2016).

Todo esto, con el fin de implicar activamente a las personas destinatarias en su propio proceso de aprendizaje, concienciación y transformación, pues no se trata solo de aplicar actividades para que los participantes “reciban” conocimientos, sino de que se conviertan en protagonistas de la intervención.

Así, la metodología participativa tiene un papel esencial en las intervenciones socioeducativas según afirma Abarca (2016) porque:

La metodología participativa pretende descifrar desde el interior de los procesos de intervención social su sentido, interviniendo activa y conscientemente en su transformación, haciendo de las actividades espontáneas de las personas un proceso consciente. La metodología participativa implica esfuerzos permanentes y sistemáticos de análisis, estudio,

reflexión sobre la realidad, los proyectos, programas y prácticas en las que estamos trabajando (p. 8).

Asimismo, la intervención se ha diseñado para su realización en instalaciones de dimensiones suficientes para albergar a los/as alumnos/as participantes. Un ejemplo podría ser el IES Profesor Juan Pulido Castro, que por tamaño y ubicación satisface los requerimientos logísticos y prácticos de la iniciativa desarrollada”

3.1. Temporalización

Esta intervención socioeducativa se ha diseñado para desarrollarse en una duración de 6 meses, en sesiones de 3 horas de duración. Por motivos de ejemplificación, se ha seleccionado como muestra el periodo entre febrero y julio de 2026 en horario de tarde, de lunes a jueves y sin llevarse a cabo en días festivos ni viernes y fines de semanas, para fa-

cilitar la participación de los/as menores, sus familias y el equipo educativo de los centros.

Además, en cuanto a la organización de los días, a continuación, se presenta una tabla con lo que se llevará a cabo en estos meses de intervención:

	Evaluación inicial
	Menores con disfunción ejecutiva
	Familias de los menores con afectación ejecutiva
	Compañeros y compañeras del centro educativo de los/as menores con disfunción ejecutiva
	Profesional educativo del centro donde estudian los/as menores con afectación ejecutiva
	Evaluación final

Tabla 1
Temporalización correspondiente al mes de febrero

	FEBRERO (DEL DÍA 2 AL DÍA 27)																									
Acciones	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V	
Evaluación inicial	Per-sonal	Fami-liar	Compa-ñeros/as	Equipo educativo																						
Actividad: El semáforo de las emociones																										
Actividad: El planificador de aventuras																										
Actividad: Saber qué se sabe																										
Actividad: Explicando realidades																										
Actividad: Conociendo al director de nuestra mente																										
Actividad: Un día en mi mente																										

Tabla 4

Temporalización correspondiente al mes de mayo

	MAYO (DEL DÍA 4 AL DÍA 29)																			
Acciones	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V
Actividad: Mi caja de superpoderes																				
Actividad: Sigue el recetario																				
Actividad: Lo que no ves de mí																				
Actividad: El espejo de los que me quieren																				
Actividad: Escúchame sin verme																				
Actividad: La carrera con obstáculos invisibles																				
Actividad: Caminar en sus zapatos																				

Tabla 5

Temporalización correspondiente al mes de junio

	JUNIO (DEL DÍA 1 AL DÍA 26)																			
Acciones	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V	L	M	X	J	V	L	M	J	V	
Actividad: Role playing de emociones																				
Actividad: Prioriza tu día																				
Actividad: Las emociones que guardo en mi mochila																				
Actividad: Momentos que nos unen																				
Actividad: Yo también...																				
Actividad: La mente con mil pestañas abiertas																				
Actividad: Cambio de perspectiva: la inclusión comienza con la mirada																				

Temporalización correspondiente al mes de julio

42

4. DISEÑO DE EVALUACIÓN

En toda intervención socioeducativa resulta esencial el realizar evaluaciones con el fin de poder detectar las necesidades de los diferentes ámbitos participantes en dicha intervención, saber qué se está realizando de manera correcta y qué se debe mejorar durante ella, y, finalmente, comprobar si se han logrado los objetivos propuestos al principio. Por ello, es necesario realizar una evaluación al comenzar la intervención socioeducativa, otra durante los meses de ejecución y también al finalizarla. Por tanto, en esta intervención socioeducativa se emplearán diferentes instrumentos de evaluación relacionados con los objetivos y las actividades, tal y como se detalla a continuación.

En primer lugar, antes de comenzar la ejecución de las actividades, se llevará a cabo una evaluación de orientación de tipo diagnóstica para identificar los puntos débiles o fuertes de las personas que forman parte de esta intervención. Para esto, se hará lo siguiente:

- Menores con afectación de las funciones ejecutivas (ver anexo B):
 - Análisis DAFO: relacionado con el objetivo general 1, los objetivos específicos 1, 2 y 3, y previo a las actividades para saber las necesidades.
 - Cuestionario: relacionado con el objetivo general 1, los objetivos específicos 1, 2 y 3, y las actividades: 1, 5, 9, 10, 11 y 13 (autorregulación); 2, 4, 6, 8 y 10; (planificación); 3, 7, 12 y 14 (autoestima).
- Familias de los menores con afección ejecutiva (ver anexo C):
 - Entrevista semi-estructurada: relacionada con el objetivo general 2, los objetivos específicos 3, 4, 5 y 6, y las actividades 1, 2, 3 y 5 (conocimientos, expectativas y recursos previos); 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 y 14 (sobre contexto, estrategias y fortalezas familiares).

- Compañeros y compañeras del centro educativo de los/as menores con disfunción ejecutiva (ver anexo D):

- Cuestionario: relacionado con el objetivo general 3, el objetivo específico 7 y las actividades: 1, 2, 4, 8, 10 y 11 (conocimientos previos); 3, 5, 6, 7 y 9 (inclusión y empatía).

- Profesional educativo del centro donde estudian los/as menores con afectación ejecutiva (ver anexo E):

- Cuestionario: relacionado con los objetivos generales 3 y 4, los objetivos específicos 7, 8 y 9, y las actividades 1, 2, 4, 7 (conocimientos previos); 3, 5 y 6 (inclusión y comprensión)

En segundo lugar, durante la intervención socioeducativa, se realizará una evaluación de regulación de tipo formativa con el fin de corregir o ajustar el funcionamiento de dicha intervención con el fin de mejorar lo que se necesite. Para ello, se harán observaciones sistemáticas durante los diversos meses de ejecución mediante listas de control, registros anecdóticos, etcétera.

Y, por último, en tercer lugar, al final de dicha intervención socioeducativa, se hará una evaluación de certificación de tipo sumativa para hacer un balance final de los logros alcanzados durante el proceso. Para realizar esto, se llevará a cabo lo siguiente:

- Menores con afectación de las funciones ejecutivas (ver anexo F):
 - Entrevista semi-estructurada: relacionada con el objetivo general 1, los objetivos específicos 1, 2 y 3, y las actividades 1, 5, 9, 10, 11 y 13 (relación con los/as demás); 2, 4, 6, 8 y 10 (habilidades y estrategias); 3, 7, 12 y 14 (auto percepción y autoestima).
- Familias de los menores con afección ejecutiva (ver anexo G):
 - Entrevista semi-estructurada: relacionada con el objetivo general 1, los objetivos específicos 1, 2 y 3, y las actividades 1, 5, 9, 10, 11 y 13 (relación con los/as demás); 2, 4, 6, 8 y 10 (habilidades y

estrategias); 3, 7, 12 y 14 (autopercepción y autoestima).

- Compañeros y compañeras del centro educativo de los/as menores con disfunción ejecutiva (ver anexo H):
 - Cuestionario: relacionado con el objetivo general 3, el objetivo específico 7, y las actividades 1, 2, 4, 8, 10 y 11 (conocimientos adquiridos); 3, 5, 6, 7 y 9 (progreso en inclusión y empatía).
- Profesional educativo del centro donde estudian los/as menores con afectación ejecutiva (ver anexo I):
 - Cuestionario: relacionado con los objetivos generales 3 y 4, los objetivos específicos 7, 8 y 9, y las actividades: 1, 2, 4, 7 (conocimientos adquiridos); 3, 5 y 6 (aprendizaje sobre inclusión y comprensión).

Asimismo, cabe destacar que la elaboración de los instrumentos (concretamente los cuestionarios y los elementos de focalización en las entrevistas semiestructuradas) se basa en una adaptación de algunos elementos incluidos en el BRIEF-2.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación ha permitido diseñar una intervención socioeducativa centrada en menores con disfunción ejecutiva, abordando sus necesidades desde una perspectiva integral que trasciende el ámbito escolar. La propuesta actúa en los planos personal, familiar y sociocomunitario, destacando el papel fundamental del educador/a social en la promoción de la autonomía, la autoestima y la inclusión. La intervención se apoya en una metodología participativa, fomentando la implicación activa de todos los agentes implicados. Además, la evaluación (diagnóstica, formativa y sumativa) se establece como un componente esencial del proceso, garantizando la adaptación continua de las acciones y la medición del impacto de la intervención. De este modo, se contribuye no solo a la mejora de la calidad de vida de los/as menores, sino también a la sensibilización

de su entorno. Esta propuesta aspira a ser una herramienta útil y replicable para avanzar hacia una educación social más inclusiva y equitativa.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca Alpízar, F. (2016). La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(1), 87-109.
- Cristofori, I., Cohen-Zimmerman, S., y Grafman, J. (2019). Executive functions. *Handbook of Clinical Neurology*, 163(3), 197-219.
- Gioia, P. K., Isquith, S. C., Guy, S., y Kenworthy, L. (2015). Behavior Rating Inventory of Executive Function, Second Edition (BRIEF-2). Psychological Assessment Resources, Inc.
- Gómez Serra, M. (2003). Aproximación conceptual a los sectores y ámbitos de intervención de la Educación Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. (10), 233-251.
- Harvey, P.D. (2019). Domains of cognition and their assessment. *Dialogues in Clinical Neuroscience*. 21(3), 227-237.
- Maldonado Belmonte, M. J., Fournier del Castillo, M. C., Martínez Arias, R., González Marqués, J., Espejo-Saavedra Roca, J. M., y Santamaría, P. (2017). BRIEF-2: Adaptación española (BRIEF-2). TEA Ediciones
- Robles Martínez, B., (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. Comen-tarios en torno a las etapas de la vida de Erik Erikson. *Revista Mexicana de Pediatría*, 75(1), 29-34.
- Rosselli, M., Jurado, M.B., y Matute, E. (2008). Las Funciones Ejecutivas a través de la Vida. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 23-46.
- Vega Fuente, A. (2002). La Educación Social ante el fenómeno de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 9, 173-189.

ANEXOS

Anexo A. Actividades de la intervención socioeducativa

Ámbito de intervención	Nombre de la actividad	Objetivo/s de la actividad	Desarrollo de la actividad	Recursos utilizados en la actividad	Duración
Personal	El semáforo de las emociones	Relacionada con el objetivo general 1 y con el objetivo específico 3	- Se creará un semáforo utilizando cartulina de colores, recortando círculos grandes de cartulina roja, amarilla y verde y pegándolos en una cartulina más grande para formar el semáforo. Se dibujará o escribirá diferentes emociones en cada círculo. Por ejemplo, en el círculo rojo se puede poner "enfadado/a", en el amarillo "preocupado/a" y en el verde "tranquilo/a". - Se explicará a los/as menores que van a usar el semáforo para identificar cómo se sienten en diferentes situaciones. Cada color representa un nivel de emoción y les ayudará a regular sus respuestas. Y, seguidamente, se revisará cada emoción con dichos/as menores y se discutirán ejemplos de situaciones que podrían hacerles sentir de esa manera. - Se les pedirá que piensen en una situación reciente en la que sintieron una emoción fuerte, animándoles a identificar cuál de los colores del semáforo representa mejor cómo se sintieron y usando un reloj o temporizador para darles tiempo para reflexionar y escribir sobre la situación y la emoción que experimentaron. - Se animará a usar el semáforo de las emociones en su día a día para identificar y regular sus emociones.	Materiales: Cartulina de colores (roja, amarilla y verde) Tijeras y pegamento Rotuladores y lápices de colores Reloj o temporizador Papel y lápices para escribir Humanos: Una educadora social Espaciales: Un aula grande	Una sesión de 90 minutos
Personal	El planificador de aventuras	Relacionada con el objetivo específico 1	- Se explicará a los/as menores que van a planificar una aventura imaginaria, como un viaje a un parque temático, una excursión al bosque o una fiesta de cumpleaños. - Se pedirá que piensen en todas las cosas que necesitarían para su aventura, animándoles a escribir o dibujar sus ideas en un papel. - Se ayudará a categorizar sus ideas en diferentes grupos, como "cosas que necesitamos llevar", "actividades que queremos hacer" y "personas que queremos invitar". - Se les proporcionará una cartulina y se les pedirá que creen un plan visual de su aventura. Pueden recortar imágenes de revistas y pegarlas en la cartulina, o dibujar sus propias ilustraciones. Se les aconsejará ordenar las actividades en una secuencia lógica. Por ejemplo, si están planeando una fiesta, podrían empezar con las invitaciones, luego la decoración, y finalmente los juegos y la comida. - Se usará un reloj o temporizador para ayudarles a asignar tiempos a cada actividad. Esto les ayudará a entender la importancia de gestionar el tiempo. - Al final de la actividad, se reflexionará lo que aprendieron y se preguntará cómo se sintieron al planificar y si creen que podrían usar estas habilidades en su vida diaria	Materiales: Papel y lápices de colores Cartulinas Tijeras y pegamento Revistas viejas para recortar imágenes Reloj o temporizador Humanos: Una educadora social Espaciales: Un aula grande	Una sesión de 90 minutos

Personal	El árbol de mis fortalezas	Relacionada con el objetivo general 1 y con el objetivo específico 2	1. Se explicará a los/as menores que van a crear un "árbol de fortalezas" donde podrán identificar y mostrar sus cualidades y habilidades y se hablará sobre la importancia de reconocer nuestras fortalezas y cómo esto puede ayudarnos a sentirnos mejor con nosotros/as mismos/as. 2. Se dibujará un gran árbol en la cartulina o papel grande y se asegurará de que tenga muchas ramas y cada menor recibe varias hojas de papel pequeñas en forma de hojas de árbol. 3. Se pedirá que piensen en sus fortalezas y cualidades positivas. Pueden ser cosas como "soy amable", "soy buen amigo/a", "me gusta ayudar a los demás", etc., y cada fortaleza se escribirá en una hoja de papel pequeña. Pueden decorarla con dibujos y colores. 4. Los/as menores pegan sus hojas en las ramas del árbol y se animará a dichos/as menores a compartir algunas de sus fortalezas con el grupo mientras pegan sus hojas. 5. Una vez que el árbol esté lleno de hojas, se dedicará un tiempo para que los/as menores observen y reflexionen sobre todas las fortalezas que han identificado.	<i>Materiales:</i> Papel grande o cartulina Lápices de colores, rotuladores, pegatinas Tijeras y pegamento Hojas de papel pequeñas <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 75 minutos
Personal	El calendario de tareas	Relacionada con el objetivo general 1 y con el objetivo específico 1	1. Se explicará a los/as menores que van a crear un calendario de tareas que les ayudará a organizar sus actividades diarias y a gestionar mejor su tiempo y se hablará sobre la importancia de planificar y cómo esto puede ayudarlos a sentirse más seguros/as y en control de su día. 2. Cada menor recibe una hoja grande de papel o cartulina para crear su calendario semanal y dibujarán una tabla con los días de la semana en la parte superior y las horas del día en el lado izquierdo. 3. Se pedirá que piensen en las tareas que realizan cada día, como levantarse, desayunar, ir a la escuela, hacer los deberes, jugar, etc., y cada tarea se escribirá en un post-it o tarjeta pequeña. Pueden decorarla con dibujos y colores para hacerlas más visuales y atractivas. 4. Se ayudará a los/as menores a colocar los post-its o tarjetas en el calendario en el momento del día en que se realizan. Se utilizará un reloj o temporizador para mostrarles cuánto tiempo deben dedicar a cada actividad y se animará a los/as menores a seguir su calendario y a utilizar el reloj o temporizador para mantenerse en el horario. 5. Al final de la actividad, se dedicará un tiempo para que los menores reflexionen sobre cómo creen que les ayudará su calendario.	<i>Materiales:</i> Papel grande o cartulina Lápices de colores, rotuladores Pegatinas y dibujos Reloj o temporizador Post-its o tarjetas pequeñas <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 60 minutos
Personal	Camino de autocontrol	Relacionada con el objetivo general 1 y el objetivo específico 3	1. En el suelo se diseñará un recorrido (como una rayuela o circuito), con zonas donde el/la menor deberá detenerse para realizar una acción o responder a una instrucción. 2. Dicho/a menor recorre el camino, y al llegar a cada estación, tomará una tarjeta y deberá ejecutar la acción con autocontrol (por ejemplo, caminar lento, controlar la impulsividad al saltar, esperar un turno, hacer una respiración profunda). 3. Se pondrá música y se pausará aleatoriamente; cuando la música se detenga, el/la deberá congelarse, practicar una respiración o cambiar de ritmo (similar al juego de las estatuas). 4. Al final, se conversará sobre en qué parte fue más difícil controlarse y qué lo ayudó a lograrlo.	<i>Materiales:</i> Cinta adhesiva de colores o aros para el suelo Tarjetas con instrucciones Música <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> El patio	Una sesión de 60 minutos

Personal	Desafío de supervivencia en equipo	Relacionada con el objetivo general 1 y el objetivo específico 1	1. Se planteará una situación imaginaria, por ejemplo: “Están en una excursión con amigos/as y su autobús se descompone en una zona remota. Tienen que sobrevivir durante 2 días hasta que llegue ayuda. Pueden elegir solo 10 objetos de una lista de 20.” 2. En pequeños grupos (3-4 personas), recibirán una lista con 20 objetos (ej. Linterna, cuerda, botiquín, espejo, cuchillo, baraja de cartas, botella de agua, etc.). Deberán debatir y consensuar cuáles 10 llevar y justificar por qué. 3. Una vez seleccionados los objetos, deberán: Crear un plan diario de actividades: cuándo comer, cómo buscar ayuda, cómo mantenerse seguros Asignar roles (quién hace qué) Pensar en posibles imprevistos y cómo resolverlos (flexibilidad cognitiva) 4. Cada grupo presentará su selección y plan. El resto del grupo (o el facilitador) podrán hacer preguntas del tipo: ¿Y si llueve? ¿Qué harían si alguien se lastima? ¿Qué pasaría si se pierden dos objetos? 5. Al final, se preguntará cómo tomaron decisiones como grupo, si alguien cambió de opinión durante la actividad, qué habilidades creen que usaron más, etc.	<i>Materiales:</i> Lista impresa de ítems de supervivencia Fichas o tarjetas con objetos Papel y bolígrafos <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 75 minutos
Personal	Mi caja de superpoderes	Relacionada con el objetivo general 1 y con el objetivo específico 2	1. Se comenzará la actividad hablando sobre cómo todos tenemos “superpoderes” internos: habilidades, fortalezas y cualidades que nos hacen únicos. Se explicará que, a veces, nos olvidamos de reconocerlos o no les damos suficiente importancia, pero ese día se va a crear una caja especial para guardar todos esos superpoderes. 2. Cada adolescente recibirá una caja pequeña o una caja de zapatos para decorar a su gusto. Pueden usar rotuladores, pegatinas y cintas para hacerla única. Esta caja será un lugar especial para guardar sus “superpoderes”, que estarán escritos en tarjetas. 3. Cada adolescente recibirá varias tarjetas o papeles pequeños en los que escribirán sus “superpoderes”. Estos pueden ser logros personales, cualidades que les gustan de sí mismos, o cosas que otros valoran de ellos	<i>Materiales:</i> Caja Rotuladores, pegatinas y cintas Papeles y bolígrafos <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 60 minutos
Personal	Sigue el recetario	Relacionada con el objetivo general 1 y con el objetivo específico 1	1. Se explicará que deberán seguir una receta paso a paso exactamente como está escrita, sin saltarse instrucciones ni improvisar. 2. Leerán la receta completa antes de empezar y marcarán cada paso en una checklist antes de realizarlo. Seguidamente, se repartirán los roles (quién lee, quién ejecuta, quién controla el orden). 3. Llevarán a cabo la receta paso por paso. Si se equivocan, deben detenerse, identificar el error y corregirlo. La facilitadora añadirá pequeños distractores o cambios inesperados para trabajar la flexibilidad (ej. “Ups, no hay cuchillo, ¿qué podrías usar?”). 4. Finalmente, se les preguntará ¿Qué parte fue más fácil? ¿Qué fue difícil? ¿Si alguna vez actuó antes de leer bien? ¿Qué pasó? ¿Cómo te ayudó la lista o el trabajo en equipo?	<i>Materiales:</i> Recetas impresas Comida para preparar algo sencillo Lápiz y checklist <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 90 minutos

Personal	Role playing de emociones	Relacionada con el objetivo general 1 y con el objetivo específico 3	1. Se elegirá una emoción y una situación al azar (una tarjeta de cada tipo) para cada menor y el/ella deberán representar la escena usando esa emoción. Ejemplo: "Estás frustrado porque no puedes jugar con la 29ablen". 2. Se representará la escena y luego se le pedirá que lo repita, pero esta vez buscando una forma de autorregularse (respirar, pedir ayuda, usar palabras, etc.) 3. Por último, se conversará y se les preguntará ¿Cómo se sintieron? ¿Qué otra opción tenían? ¿Qué ayudó a calmarse?	Materiales: Tarjetas con emociones (alegría, enfado, tristeza, frustración, sorpresa, etc.) Tarjetas con situaciones cotidianas (ej. "te quitan un juguete", "ganas un premio", "te dicen que no puedes salir", etc.) Humanos: Una educadora social Espaciales: Un aula grande	Una sesión de 75 minutos
Personal	Prioriza tu día	Relacionada con el objetivo general 1 y con el objetivo específico 1	1. Se explicará primero brevemente qué es priorizar: decidir qué tareas van primero según su urgencia e importancia. 2. Se entregarán 10–12 tarjetas con tareas variadas (por ejemplo: estudiar para el examen de mañana, jugar videojuegos, ducharse, ver TikTok, hacer la tarea de la próxima semana, comer, etc.). 3. En grupo, los/as adolescentes colocarán cada tarea en la tabla de prioridades 4. Se les preguntará qué fue fácil o difícil de clasificar, si a veces gastan tiempo en cosas que no son urgentes ni importantes y que cómo podrían usar eso en su vida diaria	Materiales: Tarjetas o papel con tareas escritas Una tabla de prioridades (urgente/importante/no urgente/no importante) Pizarra Humanos: Una educadora social Espaciales: Un aula grande	Una sesión de 60 minutos
Personal	Escáner Corporal con Emojis	Relacionada con el objetivo general 1 y con el objetivo específico 3	1. Se guiará una breve respiración consciente para entrar en un estado más tranquilo. Por ejemplo: Inhalar 3 segundos – Sostener 2 – Exhalar 4. 2. La facilitadora guía con frases como: "Cierra los ojos. ¿Cómo se sienten tus hombros? ¿Y tu estómago?" "¿Hay tensión en alguna parte? ¿Dónde sientes calor o frío?" "Si tu cuerpo hablara, ¿qué emoción estaría expresando?" 3. Cada menor: coloreará las zonas del cuerpo donde siente emociones intensas. Pegará o dibujará un emoji en las zonas correspondientes (ejemplo: enojo en el pecho, ansiedad en el estómago). Opcional: escribirá una breve frase tipo "cuando me enojo, aprieto los puños". 4. Se hará un espacio para compartir (si se sienten cómodos/as) o escribir: ¿Qué emoción apareció más fuerte? ¿Dónde la siento normalmente? ¿Qué puedo hacer cuando eso sucede?	Materiales: Silueta del cuerpo humano impresa (una por alumno/a) Emojis impresos (caritas de distintas emociones: enojo, alegría, ansiedad, tristeza, etc.) Lápices de colores o rotuladores Humanos: Una educadora social Espaciales: Un aula grande	Una sesión de 75 minutos

Personal	La Carrera de Mis Metas	Relacionada con el objetivo general 1 y con el objetivo específico 2	1. En una cartulina grande, se dibujará un camino que tenga la forma de una pista de carreras, con varias casillas que representen las "meta finales". Al principio del camino, se dejará espacio para escribir "Mis Metas". Las casillas intermedias representarán los pequeños pasos que se deben dar para alcanzar la meta final. El número de casillas dependerá de la complejidad de las metas que elijan los/as adolescentes. 2. Se explicará que la actividad trata sobre establecer metas alcanzables y cómo organizarlas en pequeños pasos para que se sientan más fáciles de cumplir. Al igual que en una carrera, cada paso que den les acercará más a su objetivo. 3. Se pedirá a cada adolescente que piense en una meta que les gustaría alcanzar en las próximas semanas. Puede ser una meta académica, personal, social o incluso emocional (por ejemplo, "Mejorar en matemáticas", "Ser más organizado/a", "Hablar con más confianza en público", etc.). 4. Una vez que cada adolescente haya elegido su meta final, deberán pensar en los pasos que tienen que dar para alcanzarla. Cada uno/a escribirá esos pasos en tarjetas o post-its. Por ejemplo, si la meta es "Mejorar en matemáticas", los pasos podrían ser: Estudiar 30 minutos al día. Hacer preguntas en clase. Pedir ayuda cuando no entienda algo. Revisar el material cada semana. 5. Después de escribir los pasos, los/as adolescentes pegarán cada tarjeta en las casillas de la pista de carreras, comenzando por el inicio. Los pasos deben estar organizados en el orden que consideran adecuado, y el objetivo es llegar a la meta final a través de estos pasos. 6. Se pedirá que reflexionen sobre qué obstáculos podrían encontrar en el camino hacia sus metas y cómo podrían enfrentarlos. Pueden escribir en tarjetas adicionales cómo manejarían cada posible desafío (por ejemplo, "Si me siento cansado/a, puedo tomar un descanso corto" o "Si me distraigo, puedo poner el teléfono en otra habitación mientras estudio"). 7. Al finalizar, cada adolescente debe mirar su "pista de carreras" y reflexionar sobre los pasos que pueden tomar para llegar a su meta. Se les animará a ver el camino no como una carrera que deben ganar rápidamente, sino como un proceso que requiere esfuerzo y paciencia.	Materiales: Cartulina o papel grande Rotuladores o bolígrafos de colores Cinta adhesiva o pegamento Tarjetas de papel (o post-its) Regla o cualquier objeto para trazar líneas Lápices de colores Humanos: Una educadora social Espaciales: Un aula grande	Una sesión de 90 minutos
----------	-------------------------	--	--	---	--------------------------

Personal	Mi Botón de Pausa	Relacionada con el objetivo general 1 y con el objetivo específico 3	1. Se explicará que, así como los videos se pueden pausar antes de que algo importante pase, las personas también pueden crear un "botón de pausa" mental que los ayude a frenar antes de reaccionar mal. Se preguntará: ¿Alguna vez actuaste sin pensar y luego te arrepentiste? ¿Cómo crees que podrías darte unos segundos antes de responder? Seguidamente, se presentará el concepto: Pausar → identificar → Elegir → Actuar con calma 2. Cada adolescente diseñará un "botón de pausa" personal (en una tarjeta o dibujo). Pueden ponerle un símbolo, palabra o imagen que les recuerde frenar (por ejemplo: "Frio", "Respira", "Play lento"). También podrán escribir debajo: ¿Qué haré cuando apriete mi botón? Ejemplo: "Cerraré los ojos 3 segundos y respiraré", "Contaré hasta 10", "Saldré a caminar un minuto" 3. Se presentarán pequeñas situaciones típicas: "Te corrigen frente a otros" "Te dicen que no puedes usar el celular" "Tu hermano toma algo tuyo sin permiso" A continuación, cada adolescente identificará la emoción que sentiría y decidirá cómo respondería de manera calmada.	Materiales: Hojas y bolígrafos/lápices Cartulina o tarjetas pequeñas Colores o rotuladores Humanos: Una educadora social Espaciales: Un aula grande	Una sesión de 90 minutos
----------	-------------------	--	--	--	--------------------------

Personal	Mi Escudo Personal	Relacionada con el objetivo general 1 y con el objetivo específico 2	1. Se explicará que construirán su propio escudo personal, como los escudos de los caballeros o superhéroes, pero en lugar de símbolos de combate, este representará lo que los hace fuertes por dentro. 2. Se entregará a cada participante una hoja con el escudo dividido en 4 partes. Pueden decorarlo libremente y escribir su nombre o un apodo positivo en la parte superior. Cada cuadrante del escudo tiene un enfoque: Parte 1: "Mis fortalezas" (Ej.: "Soy buen amigo", "Escucho bien", "Me esfuerzo aunque algo me cueste") Parte 2: "Lo que me hace sentir orgulloso/a" Pueden incluir logros personales, pequeños o grandes (Ej.: "Aprendí a cocinar", "Me defendí cuando lo necesitaba"). Parte 3: "Personas o frases que me inspiran" Puede ser alguien que los apoya o frases que los motivan. Parte 4: "Cómo enfrento los retos" Aquí describen estrategias o actitudes que usan para superar dificultades (Ej.: "Respiro hondo cuando me frustro", "Pido ayuda cuando no entiendo"). 3. Si se desea, pueden mirarse al espejo y compartir (en voz baja o en grupo): "Soy valioso/a porque..." o "Estoy orgulloso/a de..." 4. Se invitará a compartir el escudo con el grupo (si se sienten cómodos/as) o guardarlo como recordatorio de sus fortalezas. Se reforzará la idea de que, aunque a veces se sientan desorganizados/as, frustrados/as o dispersos/as, tienen recursos internos que los hacen fuertes y valiosos/as.	<i>Materiales:</i> Colores, lápices o rotuladores Tijeras, revistas para recortes (opcional) Espejo (opcional para una parte reflexiva) <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 75 minutos
Familiar	Saber qué se sabe	Relacionada con el objetivo general 2 y el objetivo específico 4	1. Se realizará un encuentro en el que las familias de los/as menores con disfunción ejecutiva se reunirán en pequeños subgrupos y tendrán que responder en un papel a dos preguntas: ¿Qué son las funciones ejecutivas y qué significa tener una disfunción de ellas? ¿Cómo podemos ayudar como familia a que nuestro/a hijo/a se sienta incluido en la sociedad? 2. Por último, tendrán que decir en alto las respuestas para conocer entre todos/as las opiniones de los/as demás.	<i>Materiales:</i> Papeles Bolígrafos <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 90 minutos
Familiar	Explicando realidades	Relacionada con el objetivo general 2 y con el objetivo específico 4	1. Se llevará a cabo una charla en la que un/a psiquiatra, un/a psicólogo/a y un/a educador/a social explicarán de forma general qué son las funciones ejecutivas y qué es tener disfunción ejecutiva. 2. Se expondrán diferentes estereotipos que se tienen sobre estas personas y explicarán con datos fiables el porqué no son ciertos. 3. Finalmente, habrá una ronda de preguntas en la que los/as familiares podrán preguntar sus dudas sobre estas cuestiones.	<i>Materiales:</i> Proyector <i>Humanos:</i> Una educadora social Un/a psiquiatra Un/a psicólogo/a <i>Espaciales:</i> Un salón de actos	Una sesión de 120 minutos
Familiar	Proyectando vivencias	Relacionada con el objetivo general 2 y con el objetivo específico 4	1. Se efectuará una conferencia en la que se proyectarán diferentes vídeos de personas que tienen afección en las funciones ejecutivas, y también de sus familias, en los que explicarán la importancia de que las familias muestren su apoyo a los/as hijos/as que tienen este diagnóstico y sobre todo, fomentar su inclusión en la sociedad.	<i>Materiales:</i> Hojas de instrucciones confusas o contradictorias Cronómetro o temporizador Música de fondo, ruidos ambientales (pueden usarse desde el móvil) <i>Humanos:</i> Una educadora social Familiares de personas con disfunción ejecutiva y personas con ese diagnóstico <i>Espaciales:</i> Un salón de actos	Una sesión de 150 minutos

Familiar	Mapa de Fortalezas y Retos Familiares	Relacionada con el objetivo general 2 y con el objetivo específico 5	1. La facilitadora explicará qué es la disfunción ejecutiva con ejemplos cotidianos (p. ej., dificultades para planificar, gestionar el tiempo, controlar impulsos). Se enfatizará que el objetivo no es juzgar, sino comprender y apoyar. 2. En pequeños grupos de familiares, cada integrante escribirá en post-its: Color 1: Fortalezas personales y familiares (p. ej., paciencia, creatividad, humor). Color 2: Retos cotidianos relacionados con la disfunción ejecutiva (p. ej., olvidos, dificultades para iniciar tareas, frustración). Y se pegarán los post-its en un gran papel dividido en dos columnas: "Lo que nos fortalece" y "Lo que nos cuesta". 3. Cada familia compartirá algunos de sus post-its con el grupo grande. 4. Cada familia elegirá uno o dos retos importantes y, juntas, crearán una estrategia concreta para afrontarlo. Y se anotarán frases como: "Cuando pase esto, intentaremos..." "Nos ayudaremos con..." "Recordaremos que..." 5. Se compartirá una palabra o frase que resuma la experiencia.	<i>Materiales:</i> Hojas grandes de papel o cartulina Post-it de dos colores Rotuladores Cinta adhesiva <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 75 minutos
Familiar	Un día en mis zapatos	Relacionada con el objetivo general 2 y con el objetivo específico 5	1. Cada persona (adolescentes y familiares) escribirán brevemente cómo es un día difícil para ellos. Deben incluir: Qué situaciones los frustran, cómo se sienten, qué esperan o necesitan de los/as demás. 2. Cada persona leerá o compartirá lo que escribió. Reglas Nadie interrumpe. Escuchamos sin juzgar. Después de cada intervención, los/as demás pueden decir: "Lo que entendí es..." y confirmar si es correcto. 3. En una segunda ronda, cada persona completará frases como: "No sabía que te sentías así cuando..." "Ahora entiendo por qué te cuesta..." "La próxima vez que pase esto, puedo ayudarte con..." 4. Cada persona dirá algo que valora del otro y algo que se compromete a intentar.	<i>Materiales:</i> Hojas de papel o tarjetas Bolígrafo o lápiz <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 90 minutos
Familiar	Mi Tormenta y Mi Refugio	Relacionada con el objetivo general 2 con los objetivos específicos 3 y 5	1. Cada miembro de la familia dibujará o representará una emoción difícil que siente a veces (estrés, ansiedad, frustración, rabia, vergüenza...). Se llama "la tormenta" porque representa ese momento en el que todo se siente abrumador. → Podrán usar colores, formas o símbolos. No es necesario que sea figurativo. 2. Cada uno/a explicará brevemente su dibujo y qué desencadena esa emoción. Nadie interrumpe ni juzga. Se podrá mostrar el dibujo/representación sin hablar si la persona no se siente cómoda 3. Cada uno/a dibujará su "refugio emocional": algo que les ayuda a calmarse o sentirse seguros cuando están en medio de su tormenta. Puede ser un lugar, una persona, una actividad, una palabra, un gesto, un recuerdo, etc. 4. En conjunto, la familia dibujará o escribirá en una hoja común cómo sería un espacio de apoyo emocional en casa para cuando alguien esté en su tormenta. 5. Se les preguntará: ¿Qué aprendiste sobre ti? ¿Qué aprendiste sobre los demás? ¿Qué puede hacer tu familia cuando tú estás en tu tormenta? ¿Qué podrías probar la próxima vez?	<i>Materiales:</i> Hojas blancas o cartulinas Lápices de colores, rotuladores o témperas <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 90 minutos

Familiar	Lo que no ves de mí	Relacionada con el objetivo general 2 y con el objetivo específico 5	1. Cada miembro de la familia deberá hacer dos listas: Cara visible: ¿Qué creen que los demás ven de ti? (Ej.: "Me ven perezoso, distraído, de mal humor") Cara invisible: ¿Qué sientes, piensas o luchas por dentro que casi nadie nota? (Ej.: "Me esfuerzo, me frustró, quiero que me vaya bien pero no sé cómo") 2. Cada uno/a lee (o muestra) lo que desee compartir. Reglas: No se interrumpe No se corrige No se da consejo, a menos que se pida 3. Cada miembro elegirá una de las frases de "la cara invisible" de otro/a y escribirá o dirá: "Cuando tú sientes eso, ¿cómo puedo ayudarte?" "Algo que me gustaría decirte sobre eso es..." 4. El/la otro/a miembro le responderá o escribirá la respuesta. ¿Cómo te sentiste al mostrar una parte que no siempre enseñas? 5. Se les preguntará: ¿Algo te sorprendió de lo que los/as demás compartieron? ¿Qué te gustaría que cambie en casa después de esto?	<i>Materiales:</i> Dos hojas por persona Lápices o bolígrafos Fichas de colores o post-its <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 90 minutos
Familiar	El Espejo de los que me quieren	Relacionada con el objetivo general 2 y con el objetivo específico 5	1. El/la adolescente se sentará en una silla al centro (si se siente cómodo; si no, podrá observar desde su lugar). Cada miembro de la familia, de uno/a en uno/a, dirá frases que terminen así: "Algo que admiro de ti es..." "Me gusta cuando tú..." "Una vez que me hiciste sentir bien fue cuando..." "Aunque no siempre lo digas, sé que tú..." "Eres valiente porque..." 2. Si el/la adolescente quiere, podrá decir frases positivas a otros/as miembros de la familia haciendo la misma secuencia. Si no, puede escribirlos o dibujarlos después. 3. Se les preguntará: ¿Qué sentiste al escuchar todo eso? ¿Alguna frase te sorprendió? ¿Cuál? ¿Cómo te gustaría que te lo recordaran cuando tengas un mal día? ¿Qué fue fácil o difícil al decir cosas positivas a los demás?	<i>Materiales:</i> Hojas de papel Bolígrafo o rotuladores <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 75 minutos
Familiar	Las emociones que guardo en mi mochila	Relacionada con el objetivo general 2 y con los objetivos específicos 3 y 5	1. Cada miembro de la familia dibujará una mochila abierta y escribirá dentro las emociones o pensamientos que suele llevar cargando y que casi nadie ve. 2. Cada persona elegirá una o dos emociones/pensamientos de su mochila que se anime a compartir. Se escribirán en tarjetas (o se leerán directamente) y se colocarán sobre la mesa o en un "espacio común". 3. Por cada emoción compartida, los/as otros/as miembros podrán responder con frases como: "Nunca me imaginé que sentías eso, gracias por contarlo." "Ahora entiendo mejor tus reacciones." "Me pasa algo parecido a veces." "¿Qué te ayudaría cuando sientes eso?" → Se evitara dar consejos o minimizar (por ejemplo: "no es para tanto", "tienes que pensar en positivo"). 4. Entre todos/as, pensarán y escribirán ideas para aliviar esa carga emocional en casa. Puede ser Tener una "palabra clave" para cuando alguien necesita espacio. Crear un "lugar seguro" en la casa. Validar sin dar soluciones automáticas. Acordar rutinas que reduzcan presión innecesaria. 5. Se les preguntará: ¿Qué emociones te sorprendieron al escuchar? ¿Cómo te sentiste al compartir lo que cargas? ¿Qué podemos hacer diferente para que la mochila no pese tanto?	<i>Materiales:</i> Dibujos de mochilas impresos o dibujados a mano Tarjetas o papelitos pequeños (pueden ser post-its) Lápices, rotuladores o colores <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 90 minutos

Familiar	Momentos que nos unen	Relacionada con el objetivo general 2 y con el objetivo específico 6	1. Cada miembro de la familia pensará y escribirá (o dibujará) dos momentos compartidos con el/la adolescente que les hicieron sentir cerca, conectados/as o felices. 2. Cada uno/a elegirá uno de esos momentos y lo convertirá en una carta, dibujo o nota breve para el/la adolescente. El/la adolescente también puede hacerlo hacia otro/a familiar si se le apetece. 3. Podrán pegar las notas, dibujos o recuerdos en una caja decorada o en un cartel mural que quede a la vista. Esa caja se puede ir llenando a lo largo del tiempo con nuevos momentos positivos compartidos. 4. Se les preguntará: ¿Cómo se sintió recordar algo bonito en vez de enfocarse en los problemas? ¿Te sorprendió saber que ese momento también fue valioso para el otro? ¿Qué cosas simples podríamos hacer más seguido para sentirnos así otra vez?	<i>Materiales:</i> Hojas blancas o cartulinas Lápices o rotuladores <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 90 minutos
Familiar	Lo que quiero decirte (pero a veces no sé cómo)	Relacionada con el objetivo general 2 y con el objetivo 5	1. Cada persona escribirá de forma anónima (si prefiere) una o varias frases que comiencen con: "Me duele cuando..." "Me gustaría que supieras que..." "A veces necesito que..." "Me siento feliz cuando..." "Lo que me cuesta decirte es..." "Una cosa bonita que quiero recordarte es..." 2. Todos/as colocarán sus tarjetas en el "buzón emocional". Después, se irán sacando una por una, y se leerán en voz alta sin decir quién la escribió. Después de cada lectura, el grupo podrá: Validar ("es comprensible", "yo también me he sentido así") Agradecer ("gracias por compartirlo") Reflexionar ("¿qué podemos hacer con esto a partir de ahora?") 3. Después de leer todas, cada uno/a podrá escribir (o decir) una breve respuesta: "Algo que me llegó de lo que escuché hoy es..." "Una cosa que quiero mejorar es..." "Una frase que quiero recordar esta semana es..." 4. Por último, se les preguntará: ¿Cómo se sintió decir algo que no se suele decir? ¿Escuchaste algo que no sabías o que te sorprendió? ¿Qué podrías cambiar en tu forma de comunicarte?	<i>Materiales:</i> Tarjetas o papeles pequeños (pueden ser de colores) Lápices o bolígrafos Un recipiente (caja, frasco, bolsa) llamado "Buzón Emocional" <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 75 minutos
Familiar	Lo mejor de ti que a veces olvido	Relacionada con el objetivo general 2 y con el objetivo específico 4	1. Cada miembro de la familia (incluyendo el adolescente) escribe una tarjeta para cada uno de los demás con este formato: "Lo mejor de ti que a veces olvido es..." "Una fortaleza tuya que admiro es..." "Cuando haces _____, me haces sentir _____" Cabe destacar que el enfoque debe estar en cualidades personales, no en logros. Ejemplos: paciencia, humor, creatividad, honestidad, ternura, esfuerzo, resiliencia. 2. Cada persona entrega las tarjetas a los/as demás, leyéndolas en voz alta si lo desea. 3. Pueden pegar todas las tarjetas en una cartulina o pizarra bajo el título: "Lo que sí vemos en cada uno/a, incluso cuando cuesta" 4. Se les preguntará: ¿Qué sentiste al leer algo positivo sobre ti? ¿Hubo algo que te sorprendió? ¿Cómo podemos recordarnos estas cosas más seguido?	<i>Materiales:</i> Hojas o tarjetas Lápices o rotuladores Una caja, frasco o sobre <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 75 minutos

Familiar	Tiempo que sí vale	Relacionada con el objetivo general 2 y con el objetivo específico 6	1. Cada miembro de la familia escribirá en tarjetas al menos 2 o 3 ideas de cosas pequeñas que podrían disfrutar juntos/as. → Importante: deben ser actividades fáciles, sin presión de rendimiento y aptas para repetir. 2. Se colocarán todas las tarjetas en un frasco decorado por la familia y se sacará todas las tarjetas al azar. 3. Pueden dejar una pequeña nota en el frasco con: "Lo que más me gustó fue..." "Hoy me sentí..." "Gracias por compartir esto conmigo." 4. Se les preguntará: ¿Qué cambia cuando compartimos sin exigencias? ¿Notaste que es posible disfrutar juntos/as incluso con nuestras diferencias? ¿Cómo podríamos hacer más espacio para estos momentos?	Materiales: Tarjetas o papeles pequeños Lápices o rotuladores Un frasco, caja o bolsa Humanos: Una educadora social Espaciales: Un aula grande	Una sesión de 60 minutos
Familiar	El Cofre de la Confianza	Relacionada con el objetivo general 2 y con el objetivo específico 4 y 5	1. Se explicará: "Este cofre es especial: está hecho para guardar la confianza que construimos como familia. Cada vez que compartimos algo desde el corazón o apoyamos a alguien, agregamos 'tesoros' al cofre." 2. Cada miembro escribirá de forma anónima 1 o 2 mensajes que empiecen por: "Confío en ti cuando..." "Me siento seguro cuando tú..." "Aprecio que tú..." Doblan los papeles y los colocan dentro del Cofre. 3. Un/a adulto/a o adolescente voluntario sacará y leerá los mensajes. Después de cada uno, se invitará a la familia a compartir: ¿Cómo se siente escuchar eso? ¿Qué podemos hacer más para seguir construyendo confianza? 4. Cada miembro dice algo que hará esta semana para fortalecer la confianza en la familia. Puede ser algo pequeño como: "Escuchar sin interrumpir." "No juzgar cuando alguien me cuenta algo personal." "Ayudar sin que me lo pidan."	Materiales: Una caja decorada Papeles pequeños o tarjetas Lápices o bolígrafos Un temporizador o reloj Humanos: Una educadora social Espaciales: Un aula grande	Una sesión de 60 minutos
Compañeros/as	Conociendo al Director de Nuestra Mente	Relacionada con el objetivo general 3 y con el objetivo específico 7	1. Se explicará con un lenguaje cercano: "Nuestro cerebro tiene una parte que actúa como un director o un jefe. Se encarga de organizar todo lo que hacemos: planear, tomar decisiones, controlar nuestros impulsos, recordar lo que tenemos que hacer. A eso se le llama función ejecutiva. Cuando esa parte no trabaja bien, se llama disfunción ejecutiva. No significa que una persona sea floja o no quiera hacer las cosas, sino que le cuesta más organizarse, empezar tareas, recordar pasos o controlar sus emociones." 2. Se compartirán situaciones reales donde se nota la disfunción ejecutiva. Se pedirá que escuchen: Olvidarse de entregar una tarea aunque esté hecha. Saber lo que hay que hacer, pero no poder empezar. Dejar muchas cosas a medias. Sentirse abrumado al tener que hacer varias cosas. Reaccionar con enojo muy rápido y arrepentirse después. Seguidamente, se les preguntará: ¿Les suenan familiares estas situaciones? ¿Han sentido que su mente se traba aunque quieran hacer algo bien? 3. Se harán preguntas abiertas para que piensen y opinen, sin necesidad de moverse: "¿Qué cosas creen que ayudan a que el 'director de orquesta' del cerebro trabaje mejor?" "¿Qué cosas creen que lo dificultan (falta de sueño, estrés, muchas distracciones, etc.)?" "¿Creen que a veces las personas juzgan sin entender que esto puede pasarle a cualquiera?" 4. Se reafirmará que la disfunción ejecutiva no es flojera ni falta de inteligencia. Es una dificultad real del cerebro que se puede entender, apoyar y mejorar con estrategias.	Materiales: Tarjetas con situaciones reales Humanos: Una educadora social Espaciales: Un aula grande	Una sesión de 75 minutos

Compañeros/as	Un Día en mi Mente	Relacionada con el objetivo general 3 y con el objetivo específico 7	1. Se hará una breve charla de la facilitadora: "Hoy haremos una actividad para entender mejor cómo cada uno piensa y funciona de manera diferente. Vamos a experimentar cómo es tener ciertos retos que muchas personas enfrentan a diario, aunque no siempre se vean desde fuera." 2. Se dividirá al grupo en equipos de 3- 5 personas. Cada equipo pasará por una serie de desafíos que simulan aspectos de la disfunción ejecutiva: Organización bajo presión Se les da una lista desordenada de tareas que deben organizar en orden lógico en solo 60 segundos. Interrupciones constantes Mientras hacen una tarea (como resolver un puzzle sencillo o sumar operaciones), un compañero les interrumpe con preguntas absurdas o cambia las reglas. Instrucciones vagas Se les da una tarea ambigua como "organiza estos objetos" sin explicar qué significa "organizar" (por color, por tamaño, por utilidad...). Cambio de foco inesperado • Cuando llevan 30 segundos en una tarea, deben dejarla y empezar otra completamente distinta, sin tiempo para procesar el cambio. 3. En círculo, se les guiará con preguntas: • ¿Cómo se sintieron al no poder completar las tareas? • ¿Les molestaron los cambios o interrupciones? • ¿Cómo creen que sería tener que lidiar con eso todos los días? • ¿Qué podrías hacer para apoyar a alguien que vive esto de forma habitual? 4. La facilitadora podrá cerrar con una frase como: "Muchos/as compañeros/as viven estos retos a diario. No lo hacen a propósito, ni es falta de interés o esfuerzo. Lo que para ti es automático, para otros puede ser una verdadera batalla. La empatía empieza cuando comprendemos eso y elegimos ayudar, no juzgar." 5. Se invitará al grupo a proponer ideas para ser más inclusivos.	<i>Materiales:</i> Tarjetas de desafíos Cronómetro Lápiz y papel <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 90 minutos
Compañeros/as	Lo que no digo, pero siento	Relacionada con el objetivo general 3 y con el objetivo específico 7	1. Se comenzará diciendo: "Cada persona en esta sala ha tenido días en los que se ha sentido fuera de lugar. Días en que te esfuerzas pero no lo logras. Días en que te llaman algo que no eres. Se pedirá a cada alumno/a que escriba anónimamente en una hoja: "Una cosa que me cuesta, y que los demás no entienden de mí es..." "Algo que me gustaría que la gente supiera, pero nunca digo..." "Una vez me sentí mal por algo que otros no notaron..." Seguidamente, colocarán sus papeles en un sobre y lo depositan en una caja en el centro del aula. 2. Se sacarán los papeles y se leerán en voz alta. 3. Si el ambiente lo permite, se hará una rueda de confianza: sentados/as en círculo, con las luces tenues, cada alumno/a puede (si quiere) compartir una palabra que le quedó resonando: "vergüenza", "comprensión", "culpa", "empatía", etc. Se podrá cerrar diciendo "Hoy escuchaste cosas que nadie se atreve a decir. Lo que viste fue que todos sentimos. Todos luchamos. Algunos, cada día, con algo invisible. Puedes ser la razón por la que alguien no se rinda. Elige mirar más allá de lo que se ve."	<i>Materiales:</i> Papeles y sobres Una caja <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 75 minutos

Compañeros/as	El rompecabezas invisible	Relacionada con el objetivo general 3 y con el objetivo específico 7	1. Se dividirá a los/as participantes en equipos de 3- 4 personas. A cada equipo se le da un rompecabezas, pero: A algunos equipos les faltan piezas. A otros, las instrucciones están incompletas o confusas. Algunos tienen piezas mezcladas con otros equipos. 2. Solo uno o dos equipos tienen todo perfecto. 3. Cada grupo deberá completar su rompecabezas. No se les dice que las piezas están mezcladas o que falta información. Se genera una sensación de frustración en los equipos con barreras, mientras que otros avanzan normalmente. 4. Preguntas para todo el grupo: ¿Cómo se sintieron al no poder avanzar? ¿Pensaron que era culpa suya o del material? ¿Notaron que otros sí podían hacerlo fácilmente? ¿Cómo se sintieron al compararse? ¿Alguna vez han sentido eso en la escuela, con tareas o al relacionarse con otros? 5. La facilitadora explicará que esto es similar a lo que viven muchos adolescentes con disfunción ejecutiva: el rompecabezas que les dan está incompleto, desorganizado, o no tiene sentido.	<i>Materiales:</i> Tarjetas con frases/situaciones Papel y bolígrafos <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 75 minutos
---------------	---------------------------	--	---	---	--------------------------

Compañeros/as	Si supieras lo que siento	Relacionada con el objetivo general 3 y con el objetivo específico 7	1. Se dirá algo como: "Hoy no vamos a hablar de diagnósticos, ni de etiquetas. Hoy vamos a hablar de sentimientos. Todos, en algún momento, nos hemos sentido frustrados, perdidos, fuera de lugar... Pero hay personas que viven eso cada día, en silencio." Se repartirán tarjetas al azar entre los participantes. Cada una describe una experiencia típica de un adolescente con disfunción ejecutiva, por ejemplo: "No puedo empezar el trabajo aunque quiero. Siento que mi mente no responde." "Sé que olvidé algo importante, otra vez. Siento que decepciono a todos." "Mis compañeros piensan que no me esfuerzo, pero me esfuerzo tanto que me agota." "Mi cabeza es como una radio con mil canales encendidos al mismo tiempo." Se pedirá a cada participante que lea su tarjeta en voz alta, como si fuera su pensamiento interno. 2. Se entregará una hoja con la frase: 3. "¿Cómo crees que se siente una persona que vive esto todos los días? ¿Qué podrías hacer tú para que no se sienta sola o rechazada?", y los/as participantes escribirán en silencio sus respuestas. 4. Quienes deseen, compartirán lo que escribieron y la facilitadora guiará con preguntas como: ¿Qué te hizo sentir leer esa tarjeta? ¿Alguna vez te sentiste así? ¿Cómo cambiaría nuestra relación si intentáramos comprender más allá de lo que vemos? 5. Se entregará una tarjeta final con el mensaje: "Todos/as pensamos diferente. Todos/as merecemos ser tratados con respeto."	<i>Materiales:</i> Tarjetas con frases/situaciones Papel y bolígrafos <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 75 minutos
---------------	---------------------------	--	---	---	--------------------------

Compañeros/as	La mochila invisible	Relacionada con el objetivo general 3 y con el objetivo específico 7	1. La facilitadora planteará la metáfora: "Todos/as llevamos una mochila invisible. Algunas son livianas. Otras pesan más. Algunas se notan, otras no. Hoy vamos a imaginar qué hay en la mochila de alguien con disfunción ejecutiva... y qué hay en la nuestra." 2. Cada participante recibirá 3 tarjetas o papeles. Se les pedirá que escriban 3 "cargas" que una persona con disfunción ejecutiva podría llevar en su mochila. Ejemplos: "Miedo a ser juzgado." "Cansancio por tratar de encajar." "Vergüenza por no poder controlar mi mente." Después, escribirán 1 carga que ellos mismos han llevado alguna vez. Cabe destacarles que no deben poner sus nombres. Las tarjetas se doblarán y se depositarán en una caja: la mochila colectiva. 3. La facilitadora sacará una tarjeta al azar y la leerá en voz alta, con pausas para dejar que el grupo sienta cada frase. Algunas pueden leerse más de una vez. Después de cada una, hay silencio. No se comenta todavía. 4. Una vez leídas varias tarjetas, el grupo se sienta en círculo. La facilitadora abrirá la conversación con una pregunta como: "¿Qué sentiste al escuchar estas frases?" "¿Te sorprendió que algunas se parecían a cosas que tú has sentido?" "¿Cómo cambiaría tu trato hacia alguien si supieras que lleva esa mochila todos los días?" 5. Cada participante tomará una tarjeta al azar de la caja y la guardará. Es un recordatorio de que todos/as llevamos algo dentro que los demás no ven. "Que esta frase te recuerde mirar a los demás con más paciencia y menos prejuicio."	<i>Materiales:</i> Mochilas Hojas de papel o tarjetas Lápices Una caja o cesta grande <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 75 minutos
---------------	----------------------	--	---	---	--------------------------

Compañeros/as	Escúchame sin verme	Relacionada con el objetivo general 3 y con el objetivo específico 7	1. Se creará un ambiente reflexivo y se explicará: "Vas a escuchar voces. No sabrás quiénes son. Solo escucha, sin juzgar, sin interrumpir. Imagina que podrías ser tú. O alguien a quien ves todos los días." 2. Se escucharán o leerán las voces de testimonios reales de adolescentes con disfunción ejecutiva con frases como, "A veces me siento tonto, pero no lo soy. Solo necesito más tiempo.". Después de cada audio, hay 20 segundos de silencio. 3. Después de escuchar, se entregarán papeles y lápices. Se pedirá que escriban una carta a la persona detrás de una de esas voces. Pueden comenzar con: "Querida voz invisible..." "Ahora te entiendo un poco más..." "Quisiera decirte que..." 4. Quien desee, puede leer su carta en voz alta. La facilitadora agradecerá cada intervención sin juzgar ni interpretar. El silencio también se respeta. 5. La facilitadora concluirá con una reflexión "Cuando quitamos la imagen, el uniforme, los gestos... lo que queda es la voz. La voz de alguien que quiere ser comprendido. Escuchar sin ver puede abrir el corazón más que mirar sin escuchar.	<i>Materiales:</i> Grabaciones de audio Reproductor de audio Papeles Lápices <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 90 minutos
---------------	---------------------	--	---	--	--------------------------

Compañeros/as	La carrera con obstáculos invisibles	Relacionada con el objetivo general 3 y con el objetivo específico 7	1. La facilitadora preguntará: "¿Cómo te sentirías si todos/as te pidieran que hicieras algo fácil, pero tú sintieras que estás en desventaja y nadie lo notara?" Se explicará que muchas personas enfrentan obstáculos internos que los demás no ven — como quienes viven con disfunción ejecutiva. 2. Se forman equipos pequeños. Un/a integrante de cada equipo debe completar una "tarea sencilla" (ej. Ordenar tarjetas, seguir una serie de instrucciones, escribir una palabra con la mano no dominante), pero: Tiene los ojos vendados o auriculares con ruido Recibe instrucciones poco claras o contradictorias Se le cambia la tarea a mitad de camino sin aviso Se le interrumpe constantemente 3. Luego de cada ronda, se les preguntará ¿Cómo te sentiste durante la tarea? ¿Qué emociones surgieron? ¿Qué pensaste cuando las cosas no salían como esperabas? ¿Qué necesitabas de los demás en ese momento? Luego se conectará con lo emocional: "Muchas personas viven cada día con esa misma sensación. No es que no quieran, es que su cerebro funciona distinto. Lo que más necesitan es comprensión, no presión." 4. El grupo deberá completar esta frase en voz alta o por escrito "Desde hoy, puedo intentar ser más paciente cuando alguien..."	Materiales: Vendas para los ojos Auriculares con música Hojas con instrucciones confusas Cronómetro Cinta para delimitar espacio Humanos: Una educadora social Espaciales: Un aula grande	Una sesión de 75 minutos
---------------	--------------------------------------	--	--	---	--------------------------

Compañeros/as	Yo también...	Relacionada con el objetivo general 3 y con el objetivo específico 7	1. La facilitadora introducirá el tema con una frase como: "Hoy vamos a descubrir cuántas cosas compartimos, incluso con personas que creemos 'diferentes'. Lo haremos en silencio, con respeto y con el corazón abierto." 2. Los/as participantes se colocarán en fila y la facilitadora dirá frases como: "Da un paso al frente si alguna vez te costó empezar algo que tenías que hacer." "Da un paso si alguna vez te han dicho que eras flojo/a, pero tú sabías que estabas abrumado/a." "Da un paso si te has sentido frustrado contigo mismo por olvidar algo importante." "Da un paso si te cuesta concentrarte cuando hay ruido." "Da un paso si alguna vez te sentiste diferente a los demás." Instrucciones clave: Nadie debe hablar ni juzgar. Después de cada frase, todos vuelven a la fila. El objetivo es ver cuántos sienten lo mismo en distintos momentos. 3. Se abrirá un espacio de diálogo (o escritura, si es más cómodo) con preguntas como: ¿Qué sentiste al ver que no estabas solo? ¿Te sorprendió descubrir que compartes cosas con personas que quizá juzgabas antes? ¿Qué aprendiste sobre cómo tratamos a quienes luchan con cosas que no vemos? 4. La facilitadora concluirá con la frase: "A veces juzgamos sin saber. Pero hoy vimos que muchas veces, lo que parece 'pereza' o 'desorden', es en realidad una lucha interna. Y todos la tenemos, en formas distintas."	Materiales: Papeles Lápices Humanos: Una educadora social Espaciales: Un aula grande	Una sesión de 75 minutos
---------------	---------------	--	---	--	--------------------------

Compañeros/as	La mente con mil pestañas abiertas	Relacionada con el objetivo general 3 y con el objetivo específico 7	1. La facilitadora comenzará con una pregunta: “¿Alguna vez sentiste que tu cabeza tenía mil cosas al mismo tiempo, y no podías enfocarte en ninguna?” Seguidamente, se explicará: “Eso es parecido a cómo se siente una persona con disfunción ejecutiva. No es falta de ganas o esfuerzo, sino que su cerebro tiene más dificultad para organizar, filtrar, iniciar, y mantenerse en una tarea.” 2. Los/as participantes pasarán por una experiencia dividida en 3 rondas: Ronda 1: multitarea simple A cada participante se le darán 2 “tareas” simultáneas para hacer (ej.: dibujar una figura mientras memorizan una palabra). Ronda 2: sobrecarga Recibirán 4 tareas distintas, ruidosas o contradictorias, con poco tiempo, distracciones (música, interrupciones), y cambios de instrucciones a mitad de camino. Ronda 3: con juicio externo Se repetirá la ronda 2, pero esta vez con comentarios en voz alta (ej.: “¡Rápido!”, “Eso es fácil, ¿por qué no lo haces?”, “¡Concéntrate ya!”). 3. Se les guiará con preguntas como ¿Qué sentiste en tu cuerpo? ¿Qué pasó con tus emociones? ¿Qué te ayudaba? ¿Qué te bloqueaba más? ¿Cómo crees que se siente vivir con ese tipo de presión todos los días? 4. Cada persona completará esta frase en un papel: “Desde hoy, cuando vea a alguien que parece desorganizado o lento, voy a recordar que...” Y, por último, lo compartirá con el grupo si lo desea.	<i>Materiales:</i> Hojas pequeñas con tareas simples escritas Cronómetro o temporizador Música o sonidos ambientales Cuaderno o ficha para reflexión final <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 90 minutos
---------------	------------------------------------	--	---	--	--------------------------

Compañeros/as	Mente enredada	Relacionada con el objetivo general 3 y con el objetivo específico 7	1. La facilitadora explicará: “La disfunción ejecutiva no se nota desde fuera, pero puede hacer que algo simple — como recordar la tarea o esperar el turno para hablar— se vuelva muy difícil. Vamos a ponernos por un momento en el lugar de alguien que vive esto todos los días.” 2. Se formarán grupos de 3-4 personas. A cada grupo se le asignará un guion corto que representa una situación típica (ej.: entregar una tarea, participar en clase, organizar materiales, seguir instrucciones en grupo). Una persona del grupo será quien represente a un adolescente con disfunción ejecutiva. Se le entregarán instrucciones extras para complicar la tarea (por ejemplo: olvidar partes del guion, recibir cambios de instrucciones a mitad de la escena, tener que realizar tareas simultáneas). El resto del grupo actuará normalmente, sin saber exactamente qué dificultades tendrá el compañero. 3. Después de la dramatización, se hará una ronda de preguntas: ¿Cómo te sentiste cuando no podías seguir el ritmo o recordar las instrucciones? ¿Cómo reaccionaron los demás? ¿Qué te habría ayudado? ¿Cómo puedes actuar diferente en la vida real si un compañero vive algo similar?	<i>Materiales:</i> Guiones breves de situaciones cotidianas Carteles con instrucciones contradictorias o cambiantes <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 90 minutos
---------------	----------------	--	---	---	--------------------------

Equipo educativo	Aprendiendo sobre las funciones ejecutivas y la disfunción ejecutiva	Relacionada con el objetivo general 3 y con el objetivo específico 7	1. Se realizará una conferencia presencial en la que un/a psiquiatra, un/a psicólogo/a y un/a educador/a social explicarán detalladamente qué son las funciones ejecutivas y qué es tener disfunción ejecutiva, cómo es el día a día de las personas con dicha afectación, qué pautas generales se deben seguir con ellos/as y cómo afecta positivamente en estas personas la adecuada inclusión de ellas en los centros educativos. 2. Finalmente, habrá una ronda de preguntas en la que los/as profesores/as podrán preguntar sus dudas sobre estas cuestiones.	<i>Materiales:</i> Sillas Mesas Proyector <i>Humanos:</i> Un/a psiquiatra Un/a psicólogo/a Un/a educador/a social <i>Espaciales:</i> Un salón de actos	Una sesión de 180 minutos
------------------	--	--	--	---	---------------------------

Equipo educativo	Conociendo vivencias	Relacionada con el objetivo general 4 y con el objetivo específico 9	1. Se llevará a cabo un encuentro en el que diferentes familiares de personas con disfunción ejecutiva, y estas mismas personas, contarán sus experiencias en los centros educativos y la importancia que tiene el fomentar como profesionales de la educación la inclusión de este colectivo y lo que puede afectar negativamente en ellos/as situaciones como, por ejemplo, el acoso escolar. 2. Finalmente, habrá una ronda de preguntas en la que los/as profesores/as podrán preguntar sus dudas sobre estas cuestiones.	<i>Materiales:</i> Sillas Mesas Proyector <i>Humanos:</i> Familiares de personas que tengan disfunción ejecutiva y personas con ese diagnóstico. <i>Espaciales:</i> Un salón de actos	Una sesión de 210 minutos
------------------	----------------------	--	---	--	---------------------------

Equipo educativo	Los Invisibles del Aula	Relacionada con el objetivo general 4 y con el objetivo específico 8	1. Pide a cada docente que piense en su grupo actual y anote en silencio: ¿Qué estudiantes suelen estar más solos? ¿Quién rara vez participa? ¿A quién casi no recuerdas cuando haces memoria del grupo? Seguidamente, se realizará una reflexión guiada: ¿Por qué crees que ocurre esto? ¿Cómo sabes que un alumno está integrado? ¿Puede alguien parecer “adaptado” pero sentirse solo? 2. Se entregarán tarjetas con situaciones reales o ficticias, como. “Martina es muy tímida. No participa verbalmente y el docente rara vez le pregunta directamente.” “A Omar le hacen bromas pesadas. Él se ríe, pero cada vez habla menos.” “Sara tiene discapacidad motriz. El aula no tiene espacio adaptado y a veces llega tarde por eso.” 3. Se escribirán preguntas en la pizarra para debatir: ¿Qué señales de exclusión hay? ¿Cómo podrías saber si esto está afectando emocionalmente al alumno? ¿Qué acciones simples podrías tomar como docente? 4. Se entregará un post-it a cada docente y pedirá: “Escribe una acción concreta que podrías hacer esta semana para favorecer la inclusión en tu clase.”	<i>Materiales:</i> Tarjetas de casos Pizarra Post-its Rotuladores <i>Humanos:</i> Una educadora social <i>Espaciales:</i> Un aula grande	Una sesión de 75 minutos
------------------	-------------------------	--	--	---	--------------------------

Equipo educativo	Caminar en sus zapatos	Relacionada con el objetivo general 4 y con el objetivo específico 7	1. Se explicará que van a vivir una experiencia para sentir cómo es tener disfunción ejecutiva, no para imitarla exactamente, sino para despertar empatía. "No vamos a aprender con definiciones hoy, sino con el cuerpo. Van a sentirse confundidos, frustrados o dispersos... justo como se siente un estudiante con disfunción ejecutiva en muchas clases." 2. Se distribuirá al equipo educativo en grupos y se les entregará una serie de tareas con estas condiciones: Una hoja con instrucciones desordenadas y contradictorias (ej. "Primero dibuja un triángulo en la esquina superior, pero no antes de escribir tu nombre con la mano no dominante. Si lo haces bien, tacha todo y empieza de nuevo"). Mientras resuelven otra hoja, se agrega: Ruido de fondo (música, conversaciones simuladas) Comentarios como "Apúrense", "Esto es fácil", "Faltan 2 minutos" Y, se escribirá un párrafo con reglas muy estrictas: No usar la letra "e" Cambiar de mano cada 10 segundos Borrar cada palabra mal escrita y empezar de nuevo. Seguidamente, se cerrará la simulación abruptamente sin terminar las tareas. 3. Se hará preguntas como: ¿Qué sentiste? ¿Te frustraste, te bloqueaste o te rendiste? ¿Cómo afecta esto tu motivación? ¿Qué tipo de apoyo te habría ayudado en ese momento? Relaciona estas sensaciones con lo que viven los estudiantes: "Muchos chicos con disfunción ejecutiva quieren hacerlo bien, pero su cerebro no siempre les permite organizar, priorizar o iniciar una tarea de forma eficaz." 4. Recalca la importancia de: Dar instrucciones claras, en pasos cortos Usar recordatorios visuales y apoyos Ser pacientes con la iniciación y el ritmo Valorar el esfuerzo, no solo el resultado final Puedes cerrar con una frase inspiradora, como: "La empatía no resuelve todo, pero abre la puerta para enseñar de forma más humana."	Materiales: Hojas de instrucciones confusas o contradictorias Cronómetro o temporizador Música de fondo, ruidos ambientales (pueden usarse desde el móvil) Humanos: Una educadora social Espaciales: Un aula grande	Una sesión de 75 minutos
Equipo educativo	Cambio de perspectiva: la inclusión empieza con la mirada	Relacionada con el objetivo general 4 y con el objetivo específico 7	1. Se distribuirán frases típicas que suelen escucharse en la escuela sobre estudiantes con disfunción ejecutiva, como por ejemplo: "Siempre se olvida todo, no le importa nada." "Es muy inteligente, pero vago." "No presta atención ni 5 minutos." "Le explico 10 veces y no hace nada." Cada grupo elegirá una frase y responderá: ¿Qué emoción genera esta frase en el estudiante que la escucha? ¿Qué prejuicio puede estar implícito? ¿Cómo podríamos resignificarla desde una mirada pedagógica inclusiva? Luego compartirán las frases transformadas. Ejemplo: "Tiene dificultades para organizarse. Necesita más apoyos visuales y tiempos diferenciados." 2. Cada grupo recibirá una ficha con un perfil breve de un estudiante con disfunción ejecutiva (ejemplo: "Martina, 14 años, cambia constantemente de tema, se olvida materiales, se frustra ante tareas largas..."). El grupo responderá: ¿Qué barreras encuentra este estudiante en la escuela? ¿Qué apoyos necesita? (ambientales, didácticos, vinculares) ¿Qué ajustes se podrían hacer sin modificar contenidos curriculares? 3. Cada docente completará la siguiente frase: "Una cosa que puedo empezar a hacer desde mañana para incluir mejor a mis estudiantes es..." Estas frases se compartirán en un mural (físico o digital) y se conservan como registro de compromisos colectivos. 4. Se compartirá una cita significativa para el cierre, como por ejemplo: "Cuando un niño no sabe caminar, lo ayudamos. Cuando no sabe leer, lo enseñamos. ¿Por qué, cuando no sabe comportarse o auto-regularse, lo castigamos?"	Materiales: Fichas de frases comunes en el aula Tarjetas o carteles con emociones Cuadro de reflexión Humanos: Una educadora social Espaciales: Un aula grande	Una sesión de 90 minutos

Equipo educativo	No es que no quiera	Relacionada con el objetivo general 4 y con el objetivo específico 9	1. La facilitadora abrirá con una reflexión: "Hoy vamos a hablar del alumno que mira al piso cuando se le olvida traer la tarea... Del que siempre llega tarde, pierde cosas, o se dispersa... Del que muchas veces escuchamos decir: 'Es que no quiere'. Hoy vamos a cambiar esa frase por: 'No es que no quiera. Es que no puede...' y se siente terrible por eso." 2. Se pedirá a los docentes cerrar los ojos y se les guiará con esta historia: "Imagina que tienes 13 años. Estás en clase. El profesor entrega una actividad. Tú no sabes por dónde empezar. Tu mente está en blanco. Te duele la cabeza. Te distraes con una mosca en la ventana. Alguien ya terminó. Tú ni siquiera entendiste la consigna. Te sientes torpe. Todos avanzan. Tú solo piensas: '¿Qué me pasa?' Quieres hacerlo bien. Lo intentas. Pero no puedes. Te gustaría explicarlo. Pero no sabes cómo. Sientes vergüenza. Miedo. Frustración. Y al final, cuando el profesor te dice con tono molesto: '¡Es que no te importa!, te rompes un poquito por dentro." 3. Se entregarán frases de jóvenes reales con disfunción ejecutiva, como: "Me esfuerzo todo el día por parecer normal, y luego a casa agotado." "No es que no quiera. Es que mi mente va por otro camino." "Me da miedo que piensen que soy flojo." "Solo quiero que un adulto vea cuánto me cuesta y aún así estoy aquí." 4. En una tarjeta pequeña, cada docente escribirá: "Una cosa que puedo empezar a hacer mañana para ser más comprensivo/a con estos estudiantes..."	Materiales: Papel y bolígrafos Reproductor de audio Frases impresas con testimonios de estudiantes Humanos: Una educadora social Espaciales: Un aula grande	Una sesión de 75 minutos
------------------	---------------------	--	--	---	--------------------------

Equipo educativo	Día tras día: la rutina invisible	Relacionada con el objetivo general 4 y con el objetivo específico 9	1. Se pedirá a los docentes imaginar esto: "Tienen 12 años. Suena el despertador, pero no saben si deben levantarse o no. No encuentran el uniforme. Olvidaron que hoy tenían prueba. Salen apurados, sin desayuno. Llegan tarde. Al entrar, alguien los mira mal. El profe ya empezó. No saben por dónde empezar. Y apenas es la primera hora." Se les dará una hoja con el encabezado: "Mi día escolar desde el caos". Pide que escriban o dibujen lo que va pasando a lo largo del día desde esa perspectiva: lo que sienten, lo que temen, lo que los abruma. 2. Se entregará al azar a los docentes tarjetas con microescenarios reales que viven estudiantes con disfunción ejecutiva. Ejemplos: "Tu mochila está hecha un caos. No encuentras la tarea que hiciste ayer." "Te olvidaste de anotar la tarea. Otra vez." "Te cuesta copiar del pizarrón antes de que lo borren. Te da vergüenza pedir que repitan." Pide que lean en silencio y escriban qué sentirían si les pasara eso todos los días. 3. En una pizarra, escribe al centro: "¿Cómo se siente vivir así día tras día?" Recoge palabras clave que los docentes digan: frustración, ansiedad, agotamiento, inseguridad, rabia, vergüenza, deseo de desaparecer. Seguidamente, se dirá la frase "Ahora imaginen que encima de todo esto, alguien dice: 'es que no se esfuerza'". Pide que cada docente escriba en una tarjeta: "Una actitud o gesto que puede ser una 'semilla de inclusión' para un estudiante con disfunción ejecutiva." Finalmente, pueden compartirlo voluntariamente	Materiales: Tarjetas con escenas escolares Papelógrafo/ pizarra Humanos: Una educadora social Espaciales: Un aula grande	Una sesión de 90 minutos
------------------	-----------------------------------	--	--	--	--------------------------

ANEXO B:
INSTRUMENTOS DE LA EVALUACIÓN INICIAL PARA LOS/AS MENORES CON
AFECTACIÓN DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Análisis DAFO:

Debilidades	Amenazas
Fortalezas	Oportunidades

Cuestionario:

	Sí	No
¿Te distraes fácilmente ante estímulos irrelevantes a tu alrededor?		
¿Te cuesta empezar tus tareas solo?		
¿Olvidas frecuentemente recados u objetos?		
¿Te resulta difícil organizar o secuenciar tus tareas?		
Cuando te dan instrucciones, ¿sólo eres capaz de recordar los primeros pasos?		
Cuando algo no sale según tus expectativas, ¿logras adaptarte fácilmente?		
¿Sientes que pierdes el control de tus emociones con facilidad?		
¿Te enfadas fácilmente cuando algo te sale mal?		
¿Te sientes orgulloso de ti cuando logras algo?		
¿Crees que haces cosas bien?		
¿Piensas que no haces nada bien a veces?		
¿Te dices cosas feas a ti mismo cuando algo te sale mal?		
¿Te sientes aceptado/a en tu grupo de amigos/as o clase?		
¿Te sientes querido/a e incluido/a por tus profesores/as?		
¿Te sientes querido/a por tu familia?		

ANEXO C:

INSTRUMENTO DE LA EVALUACIÓN INICIAL PARA LAS FAMILIAS DE LOS/AS MENORES CON AFECTACIÓN DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Entrevista semi-estructurada:

Aunque en una entrevista semi-estructurada se permite profundizar o reformular según lo que diga la persona entrevistada para fomentar una conversación fluida y comprender experiencias, percepciones, saberes y prácticas de las personas, sí se deben tener unas preguntas guía que orienten dicha entrevista. Estas preguntas son las siguientes:

Contexto familiar y vínculos

- ¿Cómo describirían la dinámica diaria en casa?
- ¿Cómo suelen organizarse como familia para las tareas cotidianas (escuela, alimentación, rutinas, descanso)?
- ¿Quién suele encargarse principalmente del acompañamiento escolar o conductual del niño/a?
- ¿Cómo suelen manejar los conflictos o desafíos en casa?

Conocimientos y percepciones sobre las dificultades

- ¿Cómo entienden ustedes las dificultades que presenta su hijo/a?
- ¿Tienen alguna idea de por qué ocurren?

Estrategias familiares

- ¿Qué hacen ustedes cuando el niño/a tiene dificultades para organizarse, concentrarse o controlar sus emociones? ¿Han encontrado alguna forma que les funcione para acompañarlo/a en esos momentos?
- ¿Qué tipo de ayudas (visual, oral, física, emocional) le ofrecen ustedes habitualmente?

Recursos y apoyos previos

- ¿Han participado en talleres, reuniones o terapias sobre estos temas?
- ¿Han recibido orientación desde la escuela u otros profesionales?
- ¿Tienen personas o espacios con los que puedan contar (familia, amigos, red de apoyo)?

Expectativas y disposición

- ¿Qué esperan de esta intervención?
- ¿Qué tipo de orientación o ayuda sienten que necesitan ustedes como familia?
- ¿Están dispuestos/as a participar activamente en actividades, encuentros o cambios de rutina?

Fortalezas familiares

- ¿Qué sienten que hacen bien como familia?
- ¿En qué momentos sienten que logran una buena conexión con su hijo/a?
- ¿Qué recursos personales o familiares creen que pueden potenciar?

ANEXO D:
INSTRUMENTO DE LA EVALUACIÓN INICIAL PARA LOS/AS COMPAÑEROS
Y COMPAÑERAS DEL CENTRO EDUCATIVO DE LOS/AS MENORES CON
DISFUNCIÓN EJECUTIVA

Cuestionario:

	Sí	No
¿Entiendes qué es la disfunción ejecutiva?		
¿Invitas a todos/as tus compañeros/as a participar en actividades?		
¿Te has puesto a pensar por qué algunos/as compañeros/a s actúan de forma distinta?		
¿Tratas con paciencia a compañeros/as que tardan más en hacer las tareas o entender algo?		
¿Alguna vez te burlaste de un compañero/a por distraerse, olvidar cosas o interrumpir?		
¿Has ayudado a algún compañero/a a organizarse o recordar una tarea?		
¿Sientes que los/as profesores/as promueven el respeto y la inclusión?		
¿Te gustaría aprender más sobre cómo ayudar a compañeros/as que lo necesitan?		

ANEXO E:
INSTRUMENTO DE LA EVALUACIÓN INICIAL PARA EL EQUIPO EDUCATIVO
DEL CENTRO DONDE ESTUDIAN LOS/AS MENORES CON AFECTACIÓN
EJECUTIVA

Cuestionario:

	Sí	No
¿Sabe qué significa tener disfunción ejecutiva?		
¿Reconoce cuándo un alumno necesita más estructura porque tiene dificultades para organizarse por sí mismo?		
¿Siente que tiene herramientas suficientes para abordar estas dificultades en clase?		
¿Piensa que algunos alumnos podrían estar siendo excluidos por sus dificultades ejecutivas?		
¿Ha reflexionado alguna vez sobre cómo la dinámica de aula puede favorecer o dificultar la inclusión?		
¿Fomenta activamente la cooperación entre compañeros, incluso cuando alguno tiene dificultades?		

ANEXO F:

INSTRUMENTO DE LA EVALUACIÓN FINAL PARA LOS/AS MENORES CON AFECTACIÓN DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Entrevista semi-estructurada:

Estas serán las preguntas guía de dicha entrevista:

Percepción del proceso

- ¿Cómo te sentiste participando en las actividades o sesiones?
- ¿Qué es lo que más te gustó de la intervención? ¿Y lo que menos?
- ¿Crees que te sirvieron para algo? ¿En qué lo notaste?

Cambios en habilidades y estrategias

- ¿Sientes que ahora te organizas mejor con tus tareas o actividades?
- ¿Te cuesta menos empezar o terminar lo que te propones?
- ¿Has aprendido a calmarte o pensar antes de actuar cuando algo te molesta?
- ¿Utilizas alguna estrategia nueva para concentrarte o no olvidar cosas?

Relación con los demás

- ¿Crees que te llevas mejor con tus compañeros desde que empezaste la intervención?
- ¿Te sientes más comprendido por tus profesores/as u otras personas?
- ¿Tu entorno ha observado cambios relevantes en tu conducta?

Autopercepción y autoestima

- ¿Te sientes más capaz de hacer cosas por tu cuenta?
- ¿Te sientes más seguro/a para pedir ayuda si la necesitas?

ANEXO G:

INSTRUMENTO DE LA EVALUACIÓN FINAL PARA LAS FAMILIAS DE LOS/AS MENORES CON AFECTACIÓN DE LAS FUNCIONES EJECUTIVAS

Entrevista semi-estructurada:

Estas serán las preguntas guía de dicha entrevista:

Percepción general de la experiencia

- ¿Cómo describiría la experiencia de participar en esta intervención como familia?
- ¿Sintieron que la intervención tuvo en cuenta sus necesidades como familia?
- ¿Qué aspectos les resultaron más útiles o valiosos para ustedes?
- ¿Hubo algo que no esperaban y les sorprendió positivamente?

Aprendizajes y herramientas adquiridas

- ¿Considera que ahora entiende mejor qué son las funciones ejecutivas?
- ¿Cree haber adquirido recursos para acompañar a su hijo/a desde casa?
- ¿Han cambiado su forma de actuar o comunicarse en algunas situaciones cotidianas?
- ¿Se sienten más seguros/as como familia para afrontar retos relacionados con la organización, rutinas o gestión emocional?

Cambio en la visión de la situación familiar

- ¿Ha cambiado su forma de ver las dificultades de su hijo/a desde que comenzó la intervención?
- ¿Han notado cambios en la dinámica familiar que consideren positivos?
- ¿Siente que ahora comprenden mejor por qué ocurren ciertos comportamientos o situaciones en casa?
- ¿La intervención les ayudó a sentirse menos solos/as o más comprendidos/as?

ANEXO H:
INSTRUMENTO DE LA EVALUACIÓN FINAL PARA LOS/AS COMPAÑEROS
Y COMPAÑERAS DEL CENTRO EDUCATIVO DE LOS/AS MENORES CON
DISFUNCIÓN EJECUTIVA

Cuestionario:

	Sí	No
¿Entiendes qué es la disfunción ejecutiva?		
¿Consideras que ahora entiendes mejor las dificultades que enfrentan los/as compañeros/as con disfunción ejecutiva?		
¿Has notado cambios positivos en la convivencia con los/as compañeros/as con disfunción ejecutiva tras la intervención?		
¿Te has sentido más empático/a hacia ellos/as?		
¿Has modificado alguna de tus actitudes o comportamientos hacia estos/as compañeros/as?		
¿Piensas que la intervención ha sido útil para mejorar la inclusión?		

ANEXO I:
INSTRUMENTO DE LA EVALUACIÓN FINAL PARA EL EQUIPO EDUCATIVO DEL
CENTRO DONDE ESTUDIAN LOS/AS MENORES CON AFECTACIÓN EJECUTIVA

Cuestionario:

	Sí	No
¿La intervención le ha permitido adquirir nuevos conocimientos sobre la afección ejecutiva?		
¿Le ha ayudado a comprender mejor las necesidades educativas específicas relacionadas con la disfunción ejecutiva?		
¿Considera que la intervención ha sido positiva para el equipo educativo?		
¿Cree que ha aprendido sobre cómo detectar casos de exclusión en el centro educativo?		
¿Considera que la intervención le ha permitido adquirir conocimientos para fomentar la inclusión de los/as menores con disfunción ejecutiva en el centro educativo?		

INCUMPLIMIENTO DE MEDIDAS JUDICIALES DE JÓVENES INFRACTORES EN UN CENTRO DE JUSTICIA JUVENIL

Alba Bolaños García

Resumen:

Los incumplimientos de medidas en jóvenes de en un Centro de Justicia Juvenil es algo que afecta a la sociedad en general. El objetivo principal es comprender cómo incide este fenómeno en un Centro de Internamiento Educativo para Menores (CIEM). Se han analizado datos sobre diversas variables, así como el tipo de incumplimiento más común, la nacionalidad y el sexo de los jóvenes, ofreciendo una comparativa entre los años 2023 y 2024, estimando los cambios más significativos. Entre los resultados obtenidos destacamos que los chicos españoles incumplen la medida en mayor proporción frente a los extranjeros. Por otro lado, se afirma estadísticamente que las chicas presentan un aumento de ruptura de medidas judiciales en el último año. En este contexto, también se analiza que la causa de incumplimiento de medida judicial más común es la salida educativa, existiendo una debilidad estructural significativa en este tipo de permisos.

Palabras clave: incumplimiento de medida, jóvenes, internamiento educativo, medidas judiciales, salida educativa.

Abstract:

Breaches of court-imposed measures by young people serving sentences in Juvenile Justice Centers t impacts society as a whole. The primary objective of this study is to understand how this phenomenon manifests within an Educational Juvenile Detention Center (CIEM). Data has been analyzed across various variables, including the most common types of violations, the nationality and gender of the youth involved, offering a comparison between the years 2023 and 2024 to estimate the most significant changes. Among the findings, it is notable that Spanish boys are more likely to violate the imposed measures compared to their foreign counterparts. Moreover, statistical evidence shows that there has been a rise in judicial measure violations among girls over the past year. In this context, the most frequent cause of non-compliance has been identified as educational leave, revealing a significant structural weakness in the management of this type of authorization.

Key words: breach of a court-ordered measure, youth, juvenile educational detention center, judicial measures, educational leave.

1. INTRODUCCIÓN

Los Centros de Internamiento de Justicia Juvenil, en este caso, se prioriza abordar todas aquellas necesidades que posea un/a menor o joven, tratando de mejorar sus dimensiones como persona y que, tras acciones socioeducativas se priorice regenerar la conducta para una correcta y eficaz integración en la comunidad. En este contexto, existe gran cantidad de obstáculos que muchas de las veces, son imposibles de controlar, así como el incumplimiento de medidas impuestas de los/as jóvenes, obteniendo como resultado la omisión de responsabilidades establecidas y, en la mayoría de los casos, la reincidencia de estos.

En esta investigación se hará alusión a las causas de la ruptura judicial en base a ciertas variables influyentes, por lo que el estudio de esta población tendrá la finalidad de reflejar los datos reales que hacen referencia a los desafíos a los que nos enfrentamos cada día de cara a la reinserción de adolescentes y jóvenes que han infringido la ley, tratando de reducir los índices que apuntan a la reincidencia juvenil y estudiar posibles opciones que puedan mejorar el cumplimiento de estas medidas.

Según afirman algunos estudios, el incumplimiento de medida está asociado a sintomatologías psicológicas que los jóvenes sufren y que son observables durante el cumplimiento de la medida, así como altos niveles de ansiedad o depresión que conllevan a los/as adolescentes a autolesionarse, muy común en el centro estudiado. Todo ello apunta a que este colectivo tenga más posibilidades de no regresar de las salidas autorizadas por el centro y quebranten dicha medida. (Fernández et al., 2011).

Todos aquellos jóvenes que están cumpliendo una medida de internamiento en este Centro, como consecuencia de haber cometido un acto delictivo, cuando se fugan del mismo están cometiendo un quebrantamiento de condena del artículo 468 del Código Penal, al que se le sumarán consecuencias

según rige la normativa de régimen interno. Las sanciones no son las mismas para todo el que se fuga, ya que en este trabajo se muestran los diferentes escenarios de quebrantamiento, siendo diferente la medida que se le impone al que se fuga desde el interior que al que lo hace en el hospital o en una salida educativa (no retorno).

Este es un tema con demasiada controversia puesto que, en muchos de los casos, los jóvenes suelen infringir la ley como resultado del medio social que les rodea, al carecer muchos de ellos de figuras parentales e influencias sociales. Además, cuando los/as jóvenes quebrantan la medida se inicia un proceso de búsqueda y captura por parte de las Fuerzas y Seguridad del Estado, por lo que ello conlleva a que el menor se encuentre en una situación de ilegalidad que le lleve a moverse por entornos marginales que le oculten de la acción de la justicia. (Arranz, Maneiro, Cutrín y Gómez-Fraguela, 2023).

Por último, esta investigación tiene como finalidad examinar y comparar los dos años consecutivos en los que se han producido quebrantamientos de condena por parte de los/as menores y jóvenes para incidir en la mejora del sistema, así como en los patrones de cambio y en la diversidad de continuos desafíos en la ejecución de medidas judiciales, buscando soluciones aptas para avanzar en su gestión y prevención.

2. MARCO TEÓRICO

Todo menor dispone de una serie de derechos que quedan recogidos en el artículo 1 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989, p.10) por la Asamblea General de las Naciones Unidas, que adjunta estos principios éticos y jurídicos. Este instrumento internacional afirma que “niño es todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”. El Consejo de Europa (1996) reconoce a los niños a través de esta Asamblea como

titulares de derechos con la finalidad de promover su participación en todo aquel proceso judicial que le afecte, además de la participación ante cualquier abuso o negligencia. De este modo, a nivel europeo se afirma que los derechos de los niños quedan recogidos en el marco jurídico de la Unión Europea y del Consejo de Europa. Todo ello da lugar al compromiso global con respecto a la protección de la infancia (Naciones Unidas, 1989).

Los derechos de los jóvenes son protegidos en todas las etapas del proceso penal mediante la Sección de Litigios recibiendo un trato justo y proporcional, derecho a la asesoría legal, protección frente a tratos intolerables y promoviendo el acceso a la educación y la salud. Todo ello tiene como finalidad eliminar un sistema donde predomina el modelo punitivo, siendo sustituido por el modelo rehabilitador, que está enfocado en reeducar a los jóvenes y desarrollar medidas que puedan prevenir la reincidencia del menor infractor (Department of Justice -USA-, n.d.).

De este modo, a nivel nacional, más específicamente en nuestro país, existe una ley a través de la que entendemos que los jóvenes mayores de catorce años y menores de dieciocho son aquellos que se declaran como penalmente responsables, que es la llamada Ley de responsabilidad penal del menor que configura el régimen jurídico de los mismos. Esta normativa está adscrita en la Ley Orgánica Reguladora de Responsabilidad Penal de los Menores 5/2000 de 12 de enero (LORPM), aclarándose en la misma el tipo de conducta ilícitas y la medida correspondiente. Todo ello figura por la vía penal, pero presentándose como sancionadora-educativa, con la finalidad de promover la reinserción social y prevenir la reincidencia fomentando programas de tratamiento psicoeducativos individualizados (Gómez-Fraguela et al., 2021).

Existen diversas diferencias cuando comete un delito un menor de edad a cuando lo hace una persona mayor de dieciocho años, ya que el tratamiento legal es totalmente diferente en cuanto a responsabilidad, resal-

tando que el grado de madurez no es el mismo. El principal objetivo de esta LORPM es fortalecer la mediación con el menor infractor, posibilitando la protección y los modelos de justicia (Cos y Sánchez, 2005).

En lo que respecta a los quebrantamientos de medida por parte de los jóvenes que interrumpen la medida privativa de libertad, quedará adjuntada en el artículo 50 de la LO 5/2000 y se estandariza como quebrantamiento de la ejecución, por lo que existirán dos tipos de consecuencias tipificadas como vías sancionadoras: la vía disciplinaria y la vía judicial. Respecto a la primera, se implementarán todas aquellas sanciones adjuntas en el artículo 60 sobre el Régimen Disciplinario de la LO 5/2000 por parte del centro y, con relación a la segunda, será la Fiscalía quien sancionará dicho acto. (Arranz et al., 2023). Además, esta marcha ilegal (fuga, quebrantamiento de medida) del centro de internamiento en el que cumple condena conlleva un delito de quebrantamiento de condena del artículo 468 del Código Penal, que será sancionado por dicho centro cuando el joven reingrese mediante la separación de grupo y la privación de salidas (Molina Blázquez, 2004).

En el presente trabajo se muestran diversas formas de quebrantamiento, por lo que según indican los datos extraídos y analizados, se destaca el no retorno del joven, consistiendo en tener autorizada una salida en el exterior del centro y se escapa o incumple la hora de llegada al mismo.

Algunas de las principales diferencias del sistema de responsabilidad penal entre una persona adulta y un menor podría ser el sistema de justicia (menos punitivo), los objetivos del sistema son totalmente diferentes, teniendo un enfoque más educativo y de reinserción y, por último, se resalta una mayor flexibilidad en cuanto a sanciones y medidas impuestas.

La Carta de los Derechos Fundamentales adjunta un artículo, concretamente el 24, enfocado al derecho al bienestar del menor, así

como el derecho a que posea su propia libertad de expresión, teniendo en cuenta todo aquel asunto que le preocupe o le afecte. Por tanto, la protección a la infancia es un aspecto que se pretende fortalecer para incidir en la mejora de la integración y educación inclusiva, protección y prevención ante la violencia y la pobreza infantil. (Unión Europea, 2012).

Por consiguiente, en lo que respecta a Canarias, los Centros de Ejecución de Medidas Judiciales adquieren el nombre de “Centro de Internamiento Educativo para Menores Infractores” (CIEM), se regirán por la ya nombrada Ley 5/2000 de Responsabilidad Penal del Menor en base a las Normas de Organización y Funcionamiento interno aprobadas por Orden de la Consejería de Bienestar Social, Juventud y Vivienda de 1 de marzo de 2011 en su exposición de motivos, apartado III, disposición 16, se adjunta que el principal propósito estará basado en abordar todas aquellas conductas antisociales que han llevado al menor a tener un comportamiento poco ilícito mediante acciones educativas que las abordan y las prevengan. (Fundación Canaria de Juventud Ideo, 2025).

En cuanto al Ámbito de Justicia Juvenil, el enfoque moderno debe basarse en la rehabilitación del menor mediante medidas que sean individualizadas, graduales y proporcionales, quedando la institucionalización relegada en un segundo plano y fomentando un enfoque más restaurativo. Con todo ello, cabe resaltar que para mejorar eficacia de las respuestas judiciales a las violaciones de libertad debe existir una intervención mínima, siempre respetando y protegiendo los derechos juveniles y promoviendo el desarrollo del menor (National Council of Juvenile and Family Court Judges, 2018).

Según la NCJFCJ (2018), cuando un joven o menor viola la medida impuesta se debe valorar las circunstancias individuales que le han llevado a incumplir dicha condición, realizando una valoración sobre los hechos y proporcionando una serie de medidas a implementar de modo gradual, evitando la reclusión del menor infractor. Además, se

destaca que los incentivos son más efectivos para cambiar el comportamiento de los menores infractores, evitando la sanción siempre que se pueda. Existen posibles medidas comunitarias como respuesta a la infracción cometida y que, si se siguen repitiendo, se agravan progresivamente, pero también se deben maximizar los incentivos cuando las pautas están siendo cumplimentadas, así como la reducción de reuniones presenciales en el centro, entre otras. Por lo que se acentúa la necesidad de garantizar una intervención que promueva un proceso objetivo y no discriminatorio hacia el menor.

La detención de jóvenes en centros de internamiento similares a una cárcel puede ocasionar efectos negativos en el menor infractor y en su salud mental, además de aumentar la probabilidad de reincidencia y afectar a la educación de los jóvenes, por lo que los centros justicia juvenil deben emplear métodos preventivos y rehabilitadores que fomenten una intervención educativa beneficiosa. En este contexto, los menores deben ser desviados hacia tribunales de salud mental y drogas, siendo el consumo un factor de riesgo muy común en la adolescencia. (Mayer, 2021).

Según Mayer (2021) las normas restrictivas y rutinarias que un menor debe cumplir en un Centro de Justicia Juvenil impiden su desarrollo en el contexto social cuando cumplen medida, considerando que el mundo exterior tiene menos patrones estructurales que dichos centros de detención. Como posible solución preventiva se deben promover programas escolares que reduzcan la delincuencia, abogando por alternativas comunitarias como la justicia restaurativa, que proporcionan resultados más eficaces a largo plazo y transformando el sistema en políticas más compasivas y eficaces.

Comúnmente existen ciertas prácticas punitivas que influyen en el bienestar del menor, así como los periodos abusivos en aislamiento, desatención médica y psicológica, la falta de programas de rehabilitación y de

educación especial. (Department of Justice – USA- n.d., párr. 12).

Por último, se debe resaltar que el concepto “ne bis in idem” prohíbe que una persona sea juzgada o sancionada penalmente más de una vez por los mismos hechos cuando ya ha sido objeto de un proceso con sentencia firme. De este modo, el Tribunal Constitucional valoró que, en todas aquellas sanciones adscritas a la sujeción penitenciaria, está justificado el ejercicio de la potestad sancionadora, llamada “ius puniendi” (Molina Blázquez, 2004). Por ello, se afirma que el quebrantamiento de medida no vulnera el principio de “ne bis in idem” porque no se está sancionando el mismo delito dos veces, sino un nuevo incumplimiento que posee autonomía jurídica.

3. MARCO METODOLÓGICO

El estudio que hemos desarrollado es de tipo descriptivo, con metodología de carácter cuantitativo. Los objetivos planteados están basados en los diferentes patrones predisponentes que inciden en la ruptura de la medida judicial impuesta a jóvenes en un Centro de Internamiento Educativo de Justicia Juvenil y en el análisis de estos, así como diferencias de sexo, nacionalidad y años en los que incumplen la sentencia judicial.

3.1. Objetivos

Objetivo general:

Analizar la ruptura de la medida judicial en los adolescentes y las/os jóvenes que se encuentran cumpliendo una medida judicial en un Centro de internamiento semiabierto de Justicia Juvenil (CJJ).

1. (Objetivo específico 1º). Averiguar si la nacionalidad, el sexo y el año tiene alguna relación con la ruptura de la medida judicial de los/as adolescentes y jóvenes del Centro de Justicia Juvenil (CJJ).

2. (Objetivo específico 2º). Estudiar las causas de la ruptura judicial teniendo presente el año y el sexo de los/as adolescentes y jóvenes del Centro de Justicia Juvenil (CJJ).

3.2. Participantes

Los participantes en la presente investigación son aquellos adolescentes y jóvenes que han llevado a cabo la ruptura judicial en los años 2023 y 2024 en un Centro de Justicia Juvenil (CJJ) de medio abierto y se refleja en la siguiente tabla.

Tabla 1

Chicos y chicas presentes en el Centro de Justicia Juvenil (CJJ) que han participado en el estudio según el sexo.

		Sexo		
		Chicos	Chicas	Total
Total	Recuento	59	18	77
	% del total	76,6%	23,4%	100,0%

De la tabla anterior se puede observar que el mayor porcentaje de internos son los chicos.

3.3. Hipótesis y principales variables del estudio

La hipótesis está centrada en averiguar si la variable sexo tiene alguna significación en las diferentes causas de ruptura de medida judicial en los adolescentes y jóvenes del CJJ.

Las variables estudiadas han sido:

Sexo (chico, chica)	Año (2023, 2024)
Nacionalidad (española, extranjera)	Causa de ruptura (salida a hospital, educativa o salida a gestiones)

3.4. Técnicas de análisis de datos

El análisis se basó en estadística descriptiva y en las pruebas no paramétricas de Chi-cuadrado siendo el programa utilizado para analizar los datos el paquete estadístico SPSS versión 25.

3.5. Resultados

Se desarrollan teniendo presente el orden de los objetivos de la investigación

Tabla 2

Nacionalidad, sexo y año en el que se ha habido ruptura de la medida judicial.

				Sexo		
Nacionalidad				Chicos	Chicas	Total
Española	Año	2024	Recuento	17	11	28
			% del total	28,8%	18,6%	47,5%
		2023	Recuento	26	5	31
			% del total	44,1%	8,5%	52,5%
	Total		Recuento	43	16	59
			% del total	72,9%	27,1%	100,0%
Extranjera	Año	2024	Recuento	7	1	8
			% del total	38,9%	5,6%	44,4%
		2023	Recuento	9	1	10
			% del total	50,0%	5,6%	55,6%
	Total		Recuento	16	2	18
			% del total	88,9%	11,1%	100,0%
Total ambas nacionalidades	Año	2024	Recuento	24	12	36
			% del total	31,2%	15,6%	46,8%
		2023	Recuento	35	6	41
			% del total	45,5%	7,8%	53,2%
	Total		Recuento	59	18	77
			% del total	76,6%	23,4%	100,0%

En la Tabla 2 se observa una tendencia clara en mayor porcentaje del sexo masculino frente al femenino en los años estudiados 2023 y 2024 ya sea la persona de nacionalidad española o extranjera la que ha quebrantado la medida judicial.

Tabla 3

Prueba de chi-cuadrado para nacionalidad, sexo y año en el que se ha quebrantado la medida judicial.

Nacionalidad	Valor	d f	Significación asintótica (bilateral)	Significación exacta (bilateral)	Significación exacta (unilateral)
Española	3,991	1	,046		
Extranjera	,028		,867		
Total Chi-cuadrado	3,742		0,53		

En la Tabla 3 la nacionalidad española, tiene un valor de 0,046 lo que nos indica que hay significación estadística en los datos con mayor porcentaje de chicos frente a chicas que lle- van a cabo la ruptura de la medida judicial y, para la nacionalidad extranjera, el valor de chi- cuadrado es mayor a 0,05 lo que nos indica que no hay significación estadística en los datos estudiados. Por otro lado, y a nivel general (sin tener presente la nacionalidad de los chicos y chicas), podemos observar que el valor p-valor es 0,053 algo mayor que 0,05. Lo que nos indi- ca que no podemos rechazar la hipótesis nula y por lo tanto no hay una relación significativa entre la nacionalidad y el sexo en los años estudiados (2023 y 2024).

Tabla 4

Causas de la ruptura de la medida judicial según año y sexo.

Causas				Sexo		
				Chicos	Chicas	Total
Salida a hospital	Año	2024	Recuento	10	2	12
			% del total	45,5%	9,1%	54,5%
		2023	Recuento	9	1	10
			% del total	40,9%	4,5%	45,5%
	Total		Recuento	19	3	22
			% del total	86,4%	13,6%	100,0%
Salida educativa	Año	2024	Recuento	12	10	22
			% del total	23,1%	19,2%	42,3%
		2023	Recuento	25	5	30
			% del total	48,1%	9,6%	57,7%
	Total		Recuento	37	15	52
			% del total	71,2%	28,8%	100,0%
Salida a gestiones	Año	2024	Recuento	2	0	2
			% del total	66,7%	0,0%	66,7%
		2023	Recuento	1	0	1
			% del total	33,3%	0,0%	33,3%

			Total	Recuento	3	0	3
				% del total	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Año	2024	Recuento	24	12	36	
			% del total	31,2%	15,6%	46,8%	
		2023	Recuento	35	6	41	
			% del total	45,5%	7,8%	53,2%	
	Total		Recuento	59	18	77	
			% del total	76,6%	23,4%	100,0%	

Según los datos de la Tabla 4 se observa que en el año 2023 ha habido mayor porcentaje (53,2%) de ruptura de la medida judicial frente al 2024 (46,8%) y que los chicos el 2023 con un 45,5% frente a los chicos del 2024 (31,2%) han tenido mayor porcentaje. En cambio, en el año 2024 las chicas con un 15,6% han obtenido mayor porcentaje frente al 7,8% del 2023.

Tabla 5

Pruebas de asociación para las causas de la ruptura de la medida judicial según año y sexo de los chicos y chicas del CJJ.

Causas		Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Salida hospital	Chi-cuadrado de Pearson	,206	1	,650
Salida educativa	Chi-cuadrado de Pearson	5,125	1	,024
Salida gestiones	Chi-cuadrado de Pearson	e		
Total	Chi-cuadrado de Pearson	3,742	1	,053
N de casos válidos		77		

e. No se han calculado estadísticos porque Sexo es una constante.

Según la tabla anterior, la única causa que presenta una asociación significativa con valor $p < 0,05$ en la Salida educativa y esto nos viene a decir, que por cada 10 chicos que se marchan en la salida educativa y no vuelven al centro hay aproximadamente 4 chicas que no volverían al CJJ.

4. DISCUSIÓN

En cuanto al primer objetivo específico, hemos observado que en CIEM el sexo masculino destaca por su alta frecuencia de incumplimiento, especialmente, en todos aquellos jóvenes de nacionalidad española, lo que remite a una mayor vulnerabilidad de este colectivo a quebrantar la medida impuesta por el centro o a reincidir en el mismo. Por el contrario, en la población extranjera no se han identificado que las diferencias entre sexos sean relevantes, quizá por no poseer vínculos en la comunidad social exterior al CIEM.

Por otro lado, en lo que respecta a la evolución temporal, se ha estimado que el número de incumplimientos (quebrantamientos) totales es mayor en el año 2023, por lo que hubo un considerable “avance” en el año 2024. En este contexto, se observa un cambio relevante respecto al porcentaje de chicas, que aumentan en el año 2024, sin descartarse que pueda ser por el cambio de perfil, por lo que todo ello conlleva a maximizar la atención del comportamiento femenino en contextos judiciales (más invisibilizado) y requiere la necesidad de aplicar enfoques con perspectiva de género que aborden también su realidad en el Sistema Judicial Juvenil.

En lo que respecta al segundo objetivo específico, la causa de ruptura de la medida más común que se ha identificado en este estudio es la salida educativa, además de ser la única que refleja una relación estadísticamente significativa con el sexo y el año. Por ello, ha de considerarse la debilidad estructural en este tipo de permisos, requiriendo mejorar la gestión de los mismos y/o adaptar el perfil de riesgo de algunos/as jóvenes, especialmente el sexo masculino ya que tienen mayor prevalencia de conductas disruptivas.

Además, la hipótesis planteada se cumple ya que se ha podido comprobar mediante este estudio que el sexo es bastante relevante en lo referente a las causas de ruptura judicial, siendo el sexo masculino el que representa un mayor porcentaje de incum-

plimiento. Por último, esta muestra no representativa, siendo una limitación de nuestra investigación nos ha ayudado a verificar los objetivos propuestos.

5. REFERENCIAS

- Arranz, M., Maneiro, L., Cutrín, O., y Gómez Fragueta, X. A. (2023). Factores de riesgo de quebrantamiento de medidas privativas de libertad en jóvenes infractores. *Revista Española de Investigación Criminológica*, 21(1), 45-56
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. Resolución 44/25. Noviembre, 20, 1989.
- Bravo, A., Sierra, M. J., y Del Valle, J. F. (2009). Evaluación de resultados de la ley de responsabilidad penal de menores. Reincidencia y factores asociados. *Psicothema*, 23(4), 615-621.
- Campo López, T. (1997). La conducta antisocial en el contexto familiar. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología e Educación*, (1), 489-499.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OHCHR). <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Cos, M. I. A., y Sánchez, J. I. R. (2005). La Ley de Responsabilidad Penal del menor y el papel del psicólogo y la mediación en la ley 5/2000. *Psicopatología Clínica Legal y Forense*, 5(1), 31-56.
- Gómez-Fraguela, J. A., Cutrín, O. y Maneiro, L. (2019). *Valoración del Riesgo en Adolescentes Infractores (VRAI): Evaluación estructurada para la gestión del riesgo*. Andavira.

De la Fuente, V. D. (2012). ¿Qué es la Justicia Restaurativa? *Criminología y Justicia*, (4), 6-11.

Diario Oficial de las Comunidades Europeas (2000) *Carta de los derechos fundamentales de la Unión Europea*. https://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_es.pdf

Fernández, A., Rodríguez, F. J., Bringas, C. y Pérez, B. (2011). La realidad del menor infractor en el principado de Asturias. Infracciones, medidas y salud mental. En R. González, R. Fernández, R. Arce, M. M. Ferradás y C. Freire (Coords.), *Psicología y Salud II. Salud física y mental* (pp. 39-49). GEU Editorial.

Fundación Canaria de Juventud Ideo. (2025). *Programa de Justicia Juvenil 2025*. Consejería de Derechos Sociales, Igualdad, Diversidad y Juventud del Gobierno de Canarias.

Mayer, A. (2021, 11 de noviembre). *They're Only Kids: The Dangers of Detention and Alternatives to Incarcerating Youth*. Criminal Law Brief. <https://studentbriefs.law.gwu.edu/clb/2021/11/11/theyre-only-kids-the-dangers-of-detention-and-alternatives-to-incarcerating-youth/>

Molina Blázquez, M. C. (2004). *El quebrantamiento de las medidas impuestas en virtud de la ley de responsabilidad penal de los menores: ¿un problema de bis in idem?* Comunicación presentada en la 1ª Conferencia Internacional de Justicia Juvenil: "Justicia Juvenil y Prevención de la Delincuencia Juvenil en un Mundo Globalizado". Universidad Pontificia Comillas. <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/33253>

National Council of Juvenile and Family Court Judges. (2018). *Enhanced Juvenile Justice Guidelines: Improving Court Practice in Juvenile Justice Cases*. Reno, NV: National Council of Juvenile and Family Court Judges. https://www.ncjfcj.org/wp-content/uploads/2019/01/NCJFCJ_Enhanced_Juvenile_Justice_Guidelines_Final.pdf

Rodríguez, A. (1976). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. *Revista española de la opinión pública*, (44), 2003-207

Sexton, T. L., y Alexander, J. F. (2000). Functional family therapy. En D. S. Elliott (Ed.), *Blueprints for violence prevention series* (Book 3). Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado Boulder. <https://www.ojp.gov/pdffiles1/ojdp/184743.pdf>

U.S. Department of Justice. (n.d.). *Rights of juveniles*. Civil Rights Division. <https://www.justice.gov/crt/rights-juveniles>

LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN EL ALUMNADO DE PRIMARIA

Daniel Medina Cazorla

RESUMEN

La convivencia escolar es un término que define la relación entre los miembros de la comunidad educativa. Por ello, el presente estudio se centra en analizar la convivencia escolar en el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria de dos colegios diferentes y en investigar acerca de la educación en valores y resolución de conflictos, el consenso de las normas de aulas y la difusión de normas y sanciones entre el alumnado. Respecto a los resultados obtenidos, se puede establecer que existe mayor capacidad en "Educación en Valores y Resolución de Conflictos" y en "Consenso de Normas de Aula" en CEIP nº2, aunque la "Difusión de Normas y Sanciones entre el Alumnado" no presente diferencias significativas en ambos Centros. Con estos resultados, se concluye que la convivencia escolar en ambos colegios no es mala.

Palabras clave: Convivencia escolar, normas de convivencia, educación en valores, resolución de conflictos, normas de aula, difusión de normas y sanciones.

ABSTRACT

Nowadays, Coexistence in Primary School is a very important topic that defines the relationship between members of the educational community. This research is focused in coexistence of pupils in 5th and 6th grade from two different schools, and in education in emotional skills and solving problems, classroom rules, and diffusion of classroom rules and punishments. The results show that exists more difference in "Education in emotional skills and solving problems" and "Classroom rules" in CEIP nº2 than the CEIP nº1, but "Diffusion of classroom rules and punishments" reveals the same results approximately. Finally, we can say that the coexistence in both schools is not bad.

Keywords: Coexistence, rules of coexistence, education in emotional skills, solving problems, classroom rules, diffusion of classroom rules and punishments.

1. INTRODUCCIÓN¹

Es notable la preocupación por parte de los miembros de la comunidad educativa en lo que respecta a conseguir un correcto clima de convivencia dentro de las aulas y en el Centro, en general. Por ello, el presente trabajo está centrado en cómo los alumnos y alumnas conocen las normas de convivencia de sus respectivos colegios. Se ha decidido aplicar una metodología de investigación cuantitativa que consiste en la utilización de un cuestionario anónimo para la obtención de los datos por parte de los alumnos, donde deberán escoger una de las cuatro opciones de respuesta que ofrece cada pregunta del cuestionario en base a sus conocimientos sobre las normas de convivencia.

Resulta de vital importancia entender el contexto en el que nos movemos dentro de las aulas y de los Centros. Tal y como afirma Morales Carrero et al. (2024, p. 62), existe una gran diversidad de alumnos en las aulas, cada uno con sus respectivas características (pertenencia a una cultura u otra, características físicas, psicológicas y morales, etc.). Por ello, y por más motivos que veremos a lo largo del presente trabajo, existe una gran cantidad de diferencias entre los miembros de la comunidad educativa que ocasionan conflictos y que derivan en situaciones más graves como un mal clima de convivencia escolar.

Es necesario entender que la violencia o el acoso escolar nunca estará ni debe estar justificado bajo ningún concepto. La diversidad de cuerpos, razas, etnias, culturas, etc., debe verse con buenos ojos desde el respeto y la tolerancia, y no como un conflicto o un motivo de burla, acoso o maltrato, todo ello para obtener un favorable ambiente de convivencia.

Resulta fundamental tener siempre presente la necesidad de erradicar las posibles diferencias en cualquier ámbito para poder obtener un correcto y favorable clima de convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa, incluidas las familias.

Para ello, se debe preparar tanto a los futuros docentes como a los propios alumnos en una serie de características y formaciones que conduzcan al deseado ambiente favorable de respeto, teniendo en cuenta que el colegio no es un sitio donde únicamente se impartan conocimientos, sino también valores. Por supuesto, esta formación no debe tratarse únicamente de impartir los conocimientos y valores sobre cómo aprender a convivir con los demás miembros de la escuela, sino que, además, deberá cimentarse en transmitir la motivación de querer aprender acerca de este tema, favoreciendo la participación activa de todos los implicados en pro de asegurar que todos ellos posean los conocimientos y la motivación necesarios.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La convivencia escolar

Existe una serie de definiciones que ofrecen los autores respecto a este término. Por su lado, la Real Academia Española ofrece la siguiente definición sobre el término *convivir*: “Coexistir en armonía” (Real Academia Española, s.f., definición 2).

Por otra parte, el Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias aporta una valiosa definición en su Artículo 2: “*Interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa que tienen una significativa incidencia en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual del alumnado*”. (p. 14386).

1 En el presente trabajo de investigación, se reconoce que ambos géneros, tanto masculino como femenino, están representados. Para ello, se emplean términos a modo de inclusividad. De manera práctica, se ha decidido tomar el masculino como elemento de inclusión de ambos sexos.

Además, Serey y Zúñiga (2020, en Valbuena-Núñez, 2022, p. 143) establecen una brillante explicación para definir la convivencia escolar: *“...un espacio relacional de cooperación y crecimiento, donde también se construye y reconstruye en la vida cotidiana a través del cual diferentes miembros de un establecimiento educacional se relacionan”*.

Por su parte, según el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s.f.), el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar es un órgano colegiado que define la convivencia escolar como “el hecho de aprender a vivir en armonía con los demás sujetos, asumiendo el respeto que cada uno se merece, independientemente de su raza, ideología, sexo, etc., siendo una tarea que debe ser cumplida por todos los miembros de la comunidad educativa” (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f., párr. 2). Además, también establece la transmisión de valores que potencien y fomenten la libertad individual, la igualdad y el respeto, entre otros varios, a la par que le corresponde a este órgano las diferentes líneas de actuación para favorecer la convivencia en los Centros:

1. Obtener los datos de la convivencia en cada territorio para su posterior análisis.
2. Llevar a cabo propuestas para mejorar la convivencia escolar.
3. Plan de Convivencia: Plantear metodologías que lo potencien.
4. Cualquier tipología cuyo carácter sea general.

Como última instancia, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s.f.) establece una definición de convivencia escolar similar al Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, donde la define como “un acto que se construye positivamente en base de respeto, armonía, resolución pacífica de conflictos e igualdad” (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s.f., párr. 1). Además, también

establece la promoción de valores en los niños desde las edades más infantiles para una formación basada en la ciudadanía, de tal modo que todos los sujetos se sientan integrados, queridos y respetados, y lograr así un correcto clima de convivencia. El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (s.f.) lleva esta definición un paso más allá y establece la necesidad de presentar esta formación de tal manera que también abarque el entorno digital de la escuela y la sociedad, todo ello en base a la transformación digital de la actualidad.

Tal y como podemos observar, y para establecer una definición común, todos los autores coinciden en un mismo punto: la convivencia de forma pacífica entre sus miembros cuyo fin debe asegurar un correcto desarrollo de las actividades diarias dentro del ámbito educativo, garantizando cumplir y respetar los derechos humanos en pro de un clima adecuado de convivencia entre sus componentes, potenciando una cultura de paz e igualdad, siendo la escuela el lugar idóneo para llevar a cabo y potenciar dicha convivencia (Banz, 2008, p. 3, en Montenegro Ruano, 2021, p. 60). Siguiendo a Ascorra y Morales (2020, en Valbuena-Núñez, 2024, p. 144), la instalación de las habilidades y competencias en el entorno escolar construirá una ciudadanía que mejore sus relaciones y se consolide un ámbito favorable para llevar a cabo una convivencia pacífica en un entorno seguro.

Para entender la literatura que se relaciona con el concepto de convivencia escolar, seguimos a Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019, en Cerviño Abaledo, 2021, p. 219), los cuales proponen que, a lo largo de dicha literatura, se exponen dos enfoques:

1. Por un lado, encontramos un enfoque mayoritario que engloba la prevención de conflictos y el acoso escolar, y que resulta ser un enfoque más tradicional y mayoritario, donde la violencia escolar

es fijada como un aspecto contrario a la convivencia.

2. Por otro lado, respecto al enfoque más minoritario, podemos destacar a la convivencia escolar como eje principal para regular la vida escolar. Recibe diferentes nombres, como “perspectiva analítica”, “convivencia democrática” o “peacebuilding”.

2.1.1. Interculturalidad y convivencia escolar

Una vez establecidas las definiciones de convivencia escolar, es necesario destacar el papel de la interculturalidad en este ámbito. Siguiendo a Leiva (2011, en Cerviño Abaledo, 2021, p. 222), se establece un nuevo ámbito donde se integra la diversidad de las culturas dentro del ámbito escolar, todo ello con el fin de aceptar a los sujetos migrantes, sus culturas, religiones y tradiciones mediante una educación integradora que se lleva a cabo en los Centros. Por su parte, González-Arismendi et al. (2024) también coinciden en lo anterior expuesto al afirmar que, para poder llevar a cabo una correcta convivencia escolar dentro del aula entre culturas que coexisten, es necesaria la aceptación de esta premisa. Además, estos autores establecen que la lectura es una manera idónea para conocer las diferentes culturas debido a las grandes posibilidades que ofrecen, tales como la representación de personajes, de escenarios, etc.

2.2. Relación entre convivencia escolar y rendimiento académico

Según Meza Arguello et al. (2021), existe un gran porcentaje de abuso escolar alrededor del planeta. Para situarnos en contexto, el 32% de los estudiantes a nivel mundial ha sufrido algún tipo de intimidación. Este tipo de agresión se produce debido a diferentes factores internos (falta de empatía, personalidad, etc.) o externos (cultura en la que ha crecido, familia desestructurada, etc.)

del agresor, según Barahona & Castillo (2013, en Meza Arguello et al., 2021, p. 111).

Siguiendo a Pérez (2022, en Alturo Mendiñaga et al., 2024, p. 330) las situaciones de acoso escolar o agresiones puede afectar de manera muy negativa a la convivencia escolar, viéndose alterado el rendimiento académico del discente que sufre tales agresiones. También, las situaciones de acoso son debidas a los diferentes síntomas que presenta este tipo de situaciones y que pueden causar estragos en las víctimas, desde depresión o ansiedad, hasta inseguridad o miedo al colegio (Romero, 2016, en Meza Arguello et al., 2021, p. 111).

Por el contrario, también es necesario destacar el papel de un clima favorable de convivencia escolar. Siguiendo a García Bacete et al. (2013, en Cervero et al., 2020, p. 197), al igual que un clima negativo produce las consecuencias ya mencionadas, un ambiente positivo, basado en el respeto, la tolerancia y alejado de las actitudes negativas radica en una notable mejora del rendimiento académico. Además, cuando los discentes se encuentran en un espacio donde el respeto y el buen ambiente predomina, de tal manera que su interés por asistir al Centro y priorizar sus estudios aparece; se incrementa de manera potencial y se asegura el éxito escolar, según Cerda et al. (2019, en Cervero et al., 2020, p. 197) y Escarbajal Frutos et al. (2019, en Cervero et al., 2020, p. 197). Por su parte, Arbués et al. (2023) también establecen unas conclusiones a favor de lo anterior expuesto cuando exponen que el desarrollo de una buena práctica educativa teniendo en cuenta el bienestar y la salud de los estudiantes radica en una mejora del rendimiento escolar, un descenso de los casos de violencia y una disminución del número de casos de abandono escolar.

A todo lo anterior, es necesario asumir el papel de las familias como elemento clave para una correcta convivencia escolar. Son pioneros en la educación de sus hijos, en inculcarles valores de respeto y convivencia

en armonía en complementación con la escuela, tal y como afirma García Cantó et al. (2011). Siguiendo a estos autores, las familias poseen un papel esencial en la educación de sus hijos, tanto a nivel escolar como a nivel social. Su participación en la comunidad educativa resulta en un acto favorable para abarcar diferentes aspectos como culturales y de educación, de tal manera que se puedan beneficiar recíprocamente junto a la escuela.

2.3. Prevención de conflictos y mediación

Tal y como exponen Ance Zeballos y Apaza Vásquez (2024), los conflictos pueden surgir en el ámbito escolar motivado por una incorrecta o inexistente gestión emocional y control de las emociones. Siguiendo a estos autores, se cita textualmente *“que una adecuada gestión emocional previene la violencia, generando un impacto positivo en las actitudes y conductas de los estudiantes”* (p. 24). Por su parte, Díaz Prieto y Martínez Trujillo (2022) coinciden en esta misma formación de valores al establecer que deben ser creados y aprendidos dentro del ámbito de la interacción con los demás sujetos, teniendo en cuenta el hecho de poder cambiar con el tiempo. Dicha transformación resulta de una adaptación al contexto social del momento.

Seguimos a Merino Trigueros (2021) al especificar que, en relación con la legislación vigente, el Plan de Convivencia es el encargado de recoger las actuaciones de mediación acorde a cada Centro, cuyo fin velará por un correcto espacio de convivencia en la escuela, obtención de valores, y formación de estudiantes para una vida democrática y ciudadana. Siguiendo a Montenegro Ruano (2021), cabe destacar que la redacción de las normas se llevará a cabo de una manera alejada del “no”, es decir, que el estudiante no considere dichas normas como algo negativo. Por ello, esta autora plantea la posibilidad de redactar las normas desde un punto de vista positivo.

Por todo ello, es necesaria una formación en educación emocional y prevención de conflictos desde temprana edad con objeto de inculcar estos valores en la mente de los discentes, debido a que el origen de muchas de estas situaciones problemáticas radica en no controlar emociones como la rabia, ira o enfado (Ance Zeballos y Apaza Vásquez, 2024). Con relación a esto, y siguiendo a Crismatt Romero (2024) las familias junto a la escuela conforman un ambiente idóneo para llevar a cabo dicha transmisión de valores y de conocimientos científicos.

Por otra parte, tal y como exponen estos autores, no solamente es necesaria una educación emocional basada en el control de las emociones para prevenir el conflicto escolar. Es también necesario aplicar otro tipo de medidas como las expuestas por García Prieto et al. (2024) para prevenir dichos conflictos y potenciar un clima favorable de convivencia escolar. Siguiendo a estos autores, uno de ellos radica en el aprendizaje cooperativo entre alumnos, debido a que esta acción conseguirá un trabajo en equipo para obtener resultados beneficiosos, potenciando sus valores de solidaridad y respeto. De este modo, este autor destaca que el ambiente del aula se ve mejorado y favorecido gracias a este tipo de dinámicas de trabajo, donde los valores juegan un papel fundamental.

Por su parte, Ozcan (2023, p. 157) establece la importancia de la educación en valores en la escuela, donde hace especial hincapié en la opinión de los docentes debido a que son los encargados de transmitir dicha educación en valores a sus alumnos. Además, este autor establece una clara afirmación donde la educación en valores en el ámbito escolar no depende de si el discente es niño o niña, sino que depende mayoritariamente de la opinión de los docentes en dicho ámbito (los nuevos profesores más jóvenes tienen tendencia a tener una visión más positiva respecto a este tema).

Además, investigaciones llevadas a cabo como las de Domínguez-Rodríguez et al. (2020, en Arbués et al., 2023, p. 295), exponen una metodología muy acertada al introducir cuestionarios y encuestas para tener en cuenta los diferentes puntos de vista en que los alumnos y el resto de la comunidad educativa perciben el clima escolar.

Otra metodología que puede y debe ser empleada radica en la establecida por Álvarez-García et al. (2012), los cuales exponen un consenso de las normas de aula, de tal manera que todos los alumnos puedan participar en la elaboración de las mismas y conozcan cada una de dichas normas, sin olvidar las sanciones que se pueden llegar a imponer en caso de incumplirlas. En relación a lo expuesto, Ávalos Díaz y Berger Silva (2021) aportan una metodología basada en la generación de diferentes espacios de diálogo donde la comunidad educativa pueda establecer las normas de convivencia entre sus componentes, de tal manera que las decisiones tomadas ayuden en la resolución de conflictos y potencien la prevención de situaciones adversas o de acoso.

En cualquier caso, siguiendo a Núñez Escobar (2023) existe un rol denominado “docente mediador” que vela por una adecuada convivencia escolar y la educación en valores éticos y cívicos. Tal y como expone este autor, la interacción del docente mediador con la convivencia escolar es vital debido a las funciones que desempeña y debe tener en cuenta. Acciones tales como la planificación en conjunto con las familias y la escuela para la formación de nuevos sujetos en los valores mencionados anteriormente, hacen de este rol un elemento de suma responsabilidad (Báxter, 2007, en Núñez Escobar, 2023, p. 188).

Por supuesto, y siguiendo con Núñez Escobar (2023), una de las características principales de este rol contempla la resolución de conflictos en pro de una adecuada convivencia escolar, tanto dentro del aula como en cualquier espacio de aprendizaje

escolar mediante diferentes métodos y técnicas pedagógicas. Se convierte en un modelo a seguir para los discentes, que tomarán como referencia sus actuaciones y metodologías para impulsar una convivencia escolar sana en cualquier espacio educativo y que podrán aplicar en su vida cotidiana.

Por otro lado, seguimos a Ortuño e Iglesias (2015, p. 48, en Merino Trigueros, 2021, pp. 38-39) al expresar los objetivos que persigue la mediación escolar a favor de una adecuada convivencia, tales como otorgar a los alumnos los conocimientos necesarios para obtener una formación en mediación, otorgar la posibilidad de ejercer como mediador a aquellos alumnos interesados, o enseñar los ejercicios y funciones que desempeñan los mediadores.

2.4. Legislación vigente de convivencia escolar

Las pautas de convivencia escolar a nivel nacional vienen reguladas en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Dicha Ley otorga autonomía a los propios Centros para establecer sus propias normas de convivencia y el Consejo Escolar propondrá medidas para reforzar la convivencia en el Centro.

A nivel de Comunidad Autónoma tenemos el Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Además, también en dicho Decreto “se instaure el compromiso de los diferentes miembros de la comunidad educativa en pro de mantener un adecuado clima escolar y que favorezca la convivencia entre dichos miembros en colaboración con las familias” (p. 14385). En esta línea, según el Artículo 17 del presente Decreto 114/2011, “los alumnos tienen el deber de conocer y respetar las normas de convivencia establecidas en

el Centro mediante la colaboración para obtener un correcto clima de convivencia, correcta utilización de las instalaciones, respetar las normas establecidas, etc.” (p. 14390).

2.4.1. Normas de convivencia y su promoción

El Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias establece dentro del Capítulo I del Título III las normas de convivencia, además de su elaboración y aprobación. Por un lado, dentro del Artículo 40, se especifica que son aquellas reglas por las que la convivencia escolar se lleva a cabo de una manera efectiva y positiva, preocupándose por una correcta integración y respeto de todos los miembros de la comunidad educativa.

Para poder promover dichas normas, se establece una serie de instrumentos: se establece el Proyecto Educativo, cuya finalidad es orientar y darle forma a las actividades y actuaciones del Centro, además de recoger las normas de convivencia. (pp. 14393-14394). En el Artículo 43 se recoge el Plan de Convivencia, el cual resulta el eje principal de la convivencia escolar. Será elaborado por el equipo directivo y la comunidad educativa, y deberá recoger los procedimientos que procedan a la resolución pacífica de conflictos. El Artículo 44 establece las normas de aula, las cuales recogen aquellas actuaciones del aula en base de convivencia. Cada año, el profesorado deberá establecer y revisar las normas de cada aula propia. El Artículo 45 recoge las Aulas de convivencia, cuyo fin radica en su utilización para la resolución pacífica de conflictos. (p. 14394). El Artículo 46 recoge el Plan de acción tutorial, donde se fomentará el papel de las familias y de aquellos sujetos enfocados en la prevención o resolución de conflictos. (pp. 14394-14395). El Artículo 47 trata acerca de los equipos de mediación para tratar conflictos y mediar en base al Plan

de Convivencia. Por su parte, el Artículo 48 establece la Junta de delegados y delegadas que representa a todo el alumnado del Centro, cuya singularidad radica en poder proponerle al Consejo Escolar medidas para mejorar y fomentar la convivencia. Por otro lado, el Artículo 49 habla de las asociaciones de alumnado y familias, que tendrán la misma singularidad que la propuesta en el Artículo 48 para la Junta de delegados y delegadas. Como última instancia, el Artículo 50 establece la innovación y formación, que radica en implantar diferentes metodologías, recursos novedosos y planes de formación específicos para la mejora de la convivencia escolar. (p. 14395).

Siguiendo a Emmer et al. (1980, en Basal et al., 2023, p. 436), estos autores afirman que una manera efectiva de que los alumnos interioricen las normas del aula es mediante la participación activa en la creación de estas. Determinan que dichas normas serán más efectivas si los discentes toman un rol activo en su establecimiento. Además, Basal et al. (2023, p. 436-437), añaden que las normas del aula deberían ser compatibles con las normas establecidas en el propio Centro. También establecen que el cumplimiento o incumplimiento de estas conllevan una serie de recompensas o castigos, respectivamente.

Por último, en lo que respecta a la difusión de las normas de convivencia dentro del aula y el tipo de metodología que se va a utilizar para el manejo del aula, se establece que cada profesor utilizará la que más considere necesaria en base a su experiencia profesional y que podrá afectar a diferentes ámbitos como su tipología educativa o su comunicación con los estudiantes en el proceso de enseñanza dentro del aula (Aslan, 2022, p.957). Además, Bosworth (1997, en Aslan, 2022, p. 957) establece las cuatro vías para el manejo del aula mediante las cuales se creará un entorno adecuado de convivencia de aula: “modelo autoritario, modelo autoritativo, modelo laissez-faire, y modelo indiferente”.

2.4.2. Incumplimiento de las normas de convivencia

Las conductas contrarias a la convivencia en la Comunidad Autónoma de Canarias se recogen en el Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias, concretamente dentro de su Título IV. En su Artículo 56 (p. 14396) encontramos tres niveles de incumplimiento de las normas:

1. De carácter leve. “En el Artículo 62 se establece que son aquellas que engloban la falta de puntualidad sin justificación, malas conductas, y malos gestos o palabras. Su plazo de prescripción es de 15 días” (p. 14398).
2. De carácter grave. “En el Artículo 63 se establece que son aquellas que implican desobediencia a algún docente o miembro del equipo directivo, insultos y amenazas contra los compañeros o docentes, faltas de respeto, alterar el orden público en cualquier momento dentro del entorno escolar, discriminación por cualquier motivo, y grabación de imágenes sin autorización. Su plazo de prescripción es de un mes” (p. 14398).
3. De carácter muy grave. “En el Artículo 64 se establece que son aquellas que implican comportamientos no disciplinarios, palabras o actos muy graves contra cualquier sujeto del entorno escolar, vejaciones contra cualquier compañero, maestro o miembro de la comunidad educativa, acoso escolar, agresiones físicas, cometer actos perjudiciales para la salud, cualquier tipo de altercado, producir actos que causen desperfectos al Centro, alterar el orden público, grabación no autorizada de imágenes, suplantar la identidad, y cualquier tipo de daño o modificación de documentos oficiales. (p. 14399).

Por su parte, en lo que respecta a la difusión de las normas y concretamente

a las sanciones, no respetar las normas establecidas conlleva una serie de sanciones y consecuencias (Laurijssen et al., 2024, p. 368). Además, siguiendo a estos autores, remarcar las sanciones resulta un método muy efectivo para evitar en ciertos discentes comportamientos alejados de las normas que se establezcan en el aula. Por otra parte, unas normas y reglas mal planteadas o con dificultades de entendimiento favorecen que las sanciones sean poco efectivas entre los propios alumnos debido a la poca claridad que ofrecen (Cohen, 2016, en Laurijssen et al., 2024, p. 369, y Mulder et al., 2015, en Laurijssen et al., 2024, p. 369).

2.4.3. Medidas correctoras frente a una mala convivencia

Observamos en los Artículos 65, 66 y 67 (pp. 14399-14401) del Decreto 114/2011, las medidas correctoras que se pueden aplicar en cada caso. Algunos ejemplos de estas son:

1. En casos leves: Hacer reflexionar al alumno en algún lugar apartado dentro del aula acerca de su comportamiento; reconocimiento de la actitud errónea que ha llevado a cabo; realización de alguna tarea relacionada a corregir su actitud errónea.
2. En casos graves: Cambio temporal de grupo o de aula; suprimir su asistencia a clases en una o varias materias durante un tiempo limitado; suprimir su derecho a llevar a cabo una actividad extraescolar durante un tiempo limitado.
3. En casos muy graves: Suprimir su asistencia al Centro por un período de 11 a 20 días lectivos; penalización de continuar sus estudios en el Centro en el que produjo el comportamiento muy grave (hasta que finalice el curso, o de manera indefinida).

Establecen Alonso-Rodríguez et al. (2023, p. 10) que, como medidas correctoras frente a un conflicto escolar, los expertos han diseñado una serie de programas para potenciar un ambiente escolar favorable

basado en la generación de oportunidades y tratados entre los sujetos implicados en dicho conflicto, cuyo objetivo principal de los mencionados programas radica en la resolución pacífica de conflictos mediante la comunicación y la cooperación entre los discentes. Además, estos autores también expresan otra serie de acciones a favor de la resolución de conflictos, tales como relaciones sanas de amistad, mejora de la cultura de la tolerancia, y otorgarle la importancia necesaria a la paz y a la no violencia.

2.5. Las familias y la comunidad educativa en la convivencia escolar

Como se ha comentado a lo largo del presente trabajo, la presencia de las familias resulta fundamental en lo que a participación en la educación e inculcar valores se refiere (García Cantó et al., 2011) cuyo fin pretende aportar una mejora en la convivencia escolar. Con relación a lo anterior, y en palabras de Crismatt Romero (2024), las familias resultan un eje fundamental para potenciar las emociones de sus hijos e hijas, siempre con el objetivo de éxito en la convivencia escolar, pues son las principales encargadas de producir estos cambios en los discentes en conjunto con la escuela.

Siguiendo a Cervero et al. (2020), generalmente las familias poseen una percepción óptima frente a la convivencia dentro de la escuela, pues consideran que los posibles conflictos existentes no son de gravedad ni elevados en número.

Siguiendo el Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias, las familias poseen una serie de derechos y deberes en pro de una correcta y favorable convivencia escolar, contemplados en los Artículos 20, 21 y 24 en las secciones 1ª y 2ª del Capítulo II. En el Artículo 20, el Decreto establece el derecho

a ser escuchados y atendidos en lo que a decisiones sobre las posibles soluciones tomadas por parte del equipo directivo acerca de las conductas de sus hijos e hijas se refiere. De esta manera, las familias tendrán la opción de que su opinión se tenga en cuenta en pro de una correcta convivencia escolar frente a situaciones o conflictos que puedan perjudicarla gravemente.

En lo que respecta al Artículo 21 de dicho Decreto 114/2011, se establece que las familias pueden participar en la organización y gestión y evaluación del Centro, todo ello en vistas a una mejora de su funcionamiento y de favorecer el clima escolar con las decisiones y propuestas que puedan ser planteadas.

Por último, según el Artículo 24 del Decreto 114/2011, las familias tienen el deber de cumplir y respetar las normas que se plantean en el Centro, las orientaciones e indicaciones aportadas por el profesorado y de inculcar valores tales como el respeto para garantizar y asegurar los derechos de todos los miembros restantes de la comunidad educativa.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Objetivos

Objetivo general:

Estudiar la Convivencia escolar entre los niños y niñas de Educación Primaria:

1. (Objetivo específico 1º). Investigar la Educación en valores y resolución de conflictos en el alumnado del Ciclo Superior de Primaria del Colegio de Educación Infantil y Primaria CEIP nº1 y del CEIP nº2.
2. (Objetivo específico 2º). Detectar el Consenso de normas de aula en el alumnado del Ciclo Superior de Primaria del CEIP nº1 y del CEIP nº2.

3. (Objetivo específico 3º). Analizar la Difusión de normas y sanciones entre el alumnado del Ciclo Superior de Primaria del CEIP nº1 y del CEIP nº2.

3.2. Participantes

El alumnado participante en la investigación es una muestra incidental del Ciclo Superior de Primaria y se refleja en la tabla siguiente.

Tabla 1

Niños y niñas de los dos Colegios de Educación Primaria (CEIP) del Tercer Ciclo que han participado en el estudio.

			Sexo		
			Niños	Niñas	Total
Tercer Ciclo	CEIP nº1	Recuento	40	42	82
		% del total	30,3%	31,8%	62,1%
Primaria	CEIP nº2	Recuento	29	21	50
		% del total	22,0%	15,9%	37,9%
Total		Recuento	69	63	132
% del total		52,3%	47,7%	100,0%	

En base a la Tabla 1, si tomamos la variable sexo en el Tercer Ciclo de Primaria, existe mayor número de niñas que de niños en el CEIP N°1, mientras que en el CEIP N°2 encontramos lo contrario, mayor número de niños que de niñas. Comparando el recuento total de ambos CEIP, en general existe un mayor número de niños que de niñas que participaron en los cuestionarios.

3.3. Variables en el estudio

Tabla 2

Resumen de las variables del presente estudio.

INSTRUMENTO	VARIABLES
Sociodemográfico	Sexo.
Cuestionario de Clima Escolar	Educación en valores y resolución de conflictos (EVRC), Consenso de normas de aula (CNA), Difusión de normas y sanciones entre el alumnado (DNSA).

3.4. Instrumento

El instrumento de recogida de datos ha sido el Cuestionario de Medidas para la Mejora de la Convivencia en Educación Primaria (Álvarez-García et al., 2012) con los factores Educación en valores y resolución de conflictos (EVRC), Consenso de normas de aula (CNA), Difusión de normas y sanciones entre el alumnado (DNSA); siendo los ítems medidos de forma escalar (1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Totalmente de acuerdo) (Anexo).

3.5. Análisis de datos

La información recogida fue analizada a través de procedimientos no paramétricos dado que los datos no cumplieron el supuesto de normalidad. El análisis se basó en el estadístico U de Mann-Whitney y en estadística descriptiva, siendo el programa utilizado para analizar los datos el paquete estadístico SPSS versión 25.

3.6. Resultados

Se desarrollan teniendo presente el orden de los objetivos de la investigación:

Relacionados con el objetivo específico 1

Tabla 3

Educación en Valores y Resolución de Conflictos (EVRC).

	Centro	N	Rango promedio	Md	M	U	Sig.
EVRC	CEIP nº1	82	55,81	3,0000	3,0348	1173,500	,000
	CEIP nº2	50	84,03	3,3571	3,3600		
	Total	132					

Nota: Valores de la escala: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Totalmente de acuerdo; Md= mediana; M = media; U = U de Mann-Whitney.

En la Tabla 3 se observa que el CEIP nº2 tiene un mayor rango promedio y la significación estadística es significativa ya que el p-valor es < 0,05 para el valor de la U de Mann-Whitney (0,000).

Relacionados con el objetivo específico 2

Tabla 4

Consenso de Normas de Aula (CNA).

	Centro	N	Rango promedio	Md	M	U	Sig.
CNA	CEIP nº1	82	60,55	2,7500	2,7988	1562,500	,021
	CEIP nº2	50	76,25	3,0000	3,0250		
	Total	132					

Nota: Valores de la escala: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Totalmente de acuerdo; Md= mediana; M = media; U = U de Mann-Whitney.

En la Tabla 4 vemos que el CEIP nº2 tiene un mayor rango promedio en el Consenso de las normas del aula y el valor d la U de Mann-Whitney es de 0,021 y significativo ya que es menor al p-valor 0,05.

Relacionados con el objetivo específico 3

Tabla 5
Difusión de normas y sanciones entre el alumnado (DNSA).

	Centro	Rango promedio		Md	M	U	Sig.
DNSA	CEIP nº1	82	64,30	3,0000	2,8984	1870,000	,389
	CEIP nº2	50	70,10	3,0000	2,9600		
	Total	132					

Nota: Valores de la escala: 1 = Totalmente en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; 4 = Totalmente de acuerdo; Md= mediana; M = media; U = U de Mann-Whitney.

En la tabla anterior se observa que no hay diferencias significativas entre los dos CEIP ya que el valor de la U de Mann-Whitney es 0,389 > 0,05, teniendo los dos centros una mediana de valor 3.

4. CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos del primer objetivo específico, podemos observar que el valor de la U de Mann-Whitney es significativa, indicándonos una mayor tendencia en valores y resolución de conflictos el CEIP nº 2 frente al CEIP nº 1. Siguiendo el estudio de Ozcan (2023), los resultados de nuestro estudio difieren de las conclusiones de dicho autor debido a que, tal y como se comentó, el CEIP Nº2 presenta una mayor tendencia en la educación en valores, donde se puede comprobar cómo el número de niños es mayor que el de niñas, por ende, se puede concluir que dicha educación en valores también depende del género de los discentes. En lo que respecta a la resolución de conflictos, se puede afirmar que el CEIP Nº2 también muestra una mayor capacidad en resolución de conflictos respecto al primero, siguiendo la línea de Alonso-Rodríguez et al. (2023).

En lo que respecta al segundo objetivo específico, obtenemos que existe un mayor

consenso en las normas del aula del CEIP nº2 frente al CEIP nº1 indicado por el nivel de significación que es menor que 0,05; los valores del Rango promedio, Mediana y Media y siguiendo a Basal et al. (2023), se puede comprobar cómo el CEIP nº2 se aplica de manera más efectiva la elaboración de las normas del aula mediante un consenso democrático entre los discentes y el docente.

Como última instancia dentro de los objetivos específicos, el objetivo específico 3, refleja una no significación de la U de Mann-Whitney lo que nos indica que no hay diferencias en cuando a la Difusión de normas y sanciones entre el alumnado en los dos CEIP; centrándose el resultado de las dos medianas en el valor de acuerdo que es un valor alto si tenemos en cuenta que la escala es de cuatro puntos y podemos decir que existen bastante transparencia en los dos CEIP a la hora de aplicar las normas y las sanciones entre los niños y niñas. Ante estos resultados podemos indicar que la difusión de normas de convivencias y la metodología

que aplica cada profesor van en la línea propuesta por Aslan (2022).

Además, en base a lo establecido por Cohen (2016, en Laurijssen et al., 2024, p. 369) y Mulder et al. (2015, en Laurijssen et al., 2024, p. 369), se puede considerar que las sanciones en ambos CEIP son bastante conocidas por los discentes tal y como muestran los resultados a pesar de la no significación estadística.

Con todo lo anterior y los resultados obtenidos, se puede afirmar a modo de resumen que ambos CEIP presentan unas normas y un ambiente de convivencia escolar adecuados, a pesar de la significación de los objetivos específicos 1 y 2; junto a la no significación del objetivo específico tres, cuyos miembros son partícipes y conocedores de las mismas. A pesar de ello, resulta favorable destacar que las actuaciones siempre deben ir a mejor para favorecer y potenciar un clima de convivencia aún más adecuado, cuyas pautas sean conocidas por los nuevos sujetos que ingresen al ámbito académico y por los miembros ya presentes en el mismo. Con relación a ello, cualquier tipo de actuación en pro de favorecer este ámbito siempre será bienvenida, bien sea implementar talleres, ofrecer discursos de expertos en la materia (psicólogos, sociólogos, etc.), o establecer actividades para que las familias puedan ser partícipe de las normas de convivencia y de la propia convivencia, entre otras muchas. El respeto, la disciplina y la tolerancia resultan tres factores fundamentales si se pretende conseguir un clima adecuado de convivencia escolar dentro de las instalaciones educativas o en cualquier tipo de ámbito o actividad relacionada a la escuela.

Por su parte, la familia, como se ha comentado a lo largo del presente trabajo, juega un papel fundamental en formar a las nuevas generaciones de estudiantes y prepararlos junto a la escuela para el futuro, garantizando la adquisición de los valores y el respeto necesarios para la vida en sociedad. Si recordamos a Crismatt Romero (2024),

la relación familia-escuela es fundamental para obtener los valores mencionados en los discentes. Deberán encontrarse en un ambiente favorable de convivencia tanto en la escuela como en el hogar para lograr dicho objetivo.

En lo que respecta a los sujetos implicados en estudio, existe una serie de límites y limitaciones que estuvieron presentes en el estudio. Por ello, a modo de solución, es necesario destacar las características que posee el alumnado, pues se encuentran en un rango de edad (10-12 años) en el que la influencia externa está muy vigente. Son muy influenciables y pertenecen a un grupo que, en varias ocasiones, determina la actitud y formas de actuar de cada sujeto. A nivel interno de cada uno, también presentan elementos que pueden influenciar en la toma de decisiones. Si aplicamos esto último a las respuestas obtenidas en los cuestionarios realizados, algunos sujetos se han podido sentir con temor de responder con sinceridad debido al nivel de inseguridad intrínseca que cada uno pueda llegar a poseer o por miedo a posibles represalias que puedan obtener en base a sus respuestas. Por otra parte, cabe destacar que la diferencia entre el número de niños y el número de niñas de cada clase a la que se le ha entregado el cuestionario no difiere de manera excesiva. Las diferencias de número entre ambos géneros son muy pequeñas (entre 1 y 3 alumnos más respecto al otro género).

Si tenemos en cuenta las normas de convivencia, podemos observar, en base a los resultados obtenidos, un adecuado consenso para las mismas en ambos CEIP, donde los estudiantes participan en su elaboración y son sujetos activos en su planteamiento y cumplimiento. Respecto a cómo se van a establecer dichas normas y su difusión, el docente deberá tomar la decisión más acertada para cada grupo teniendo en cuenta las características de este y su experiencia profesional, siempre elaborándolas en base a las normas establecidas por el Centro.

Para finalizar, cabe resaltar que la convivencia escolar es un tema que abarca a todos los sujetos implicados en la comunidad educativa, y no solamente a los docentes. Las familias, el equipo directivo, los profesores, y por supuesto, los propios alumnos, son los elementos que deben participar activamente en la mejora de un clima favorable de convivencia, cuyos resultados de sus propias acciones se verán reflejados en el futuro gracias a las aportaciones que cada sujeto pueda establecer desde su rol. Es un tema que debe tratarse con especial entusiasmo y que no debe abandonarse bajo ningún concepto, pues requiere de una renovación constante que se adapte a las características de todos los sujetos pertenecientes a la comunidad educativa.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso-Rodríguez, I., Ariño-Mateo, E., Arriagada-Venegas, M., y Pérez-Jorge, D. (2023). Restorative methods as a strategy for the prevention of violence and bullying in primary and secondary schools in Mexico: An exploratory study. *Heliyon*, 9(7), 1-14. [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(23\)05475-0](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(23)05475-0)

Alturo Mendiñaga, S. M., Ojeda Pertuz, D. C., y Reinoso Pérez, Y. (2024). Bullying y convivencia escolar en las instituciones públicas del distrito especial turístico y cultural de Riohacha-Colombia. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(10), 325-338. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9770731>

Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Dobarro, A., y Rodríguez, C. (2012). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Medidas para la Mejora de la Convivencia en Educación Primaria (Cuestionario M-EP). *Revista Electrónica de Metodología Aplica-*

da, 17(2), 1-17. <https://reunido.uniovi.es/index.php/Rema/article/view/9803>

Ance Zeballos, J. L., y Apaza Vásquez, M. C. (2024). Programa educativo de gestión emocional para la prevención de la violencia en estudiantes de primaria. *Revista Propuestas Educativas*, 6(11), 9-27. <https://doi.org/10.61287/propuestaseducativas.v6i11.1>

Arbués, E., Azqueta, A., y Merino-Arribas, A. (2023). Análisis del discurso de las Estrategias para la mejora de la convivencia escolar de las comunidades autónomas españolas. *Aula Abierta*, 52(2), 289-296. <https://reunido.uniovi.es/index.php/AA/article/view/19057>

Aslan, S. (2022). An analysis of the primary school teachers' classroom management styles in terms of some variables. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(2), 955-970. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1627>

Ávalos Díaz, A., y Berger Silva, C. (2021). Normas de convivencia escolar: Descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 409-429. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000100409&script=sci_arttext

Basal, A., Demir, I., Karaboga, H. A., y Sener, E. (2023). Expectations of Students from Classroom Rules: A Scenario Based Bayesian Network Analysis. *Participatory Educational Research*, 10(1), 424-442. <https://dergipark.org.tr/en/pub/per/issue/73392/1116652>

Cervero, A., Tuero, E., y Urbano Contreras, A. (2020). Convivencia y violencia en educación primaria: percepción del alumnado y sus familias. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 191-198. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n1.v1.1775>

Cerviño Abaledo, I. (2021). El reto de la convivencia intercultural en Andalucía y Catalunya: una investigación en educación primaria. *Educacione Interculturale*, 19(2),

- 216-231. <https://educazione-interculturale.unibo.it/article/view/13918>
- Crismatt Romero, D. (2024). Educación positiva, una sinergia entre la escuela y la familia hacia el éxito y el bienestar. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(1), 4386-4407. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9430197>
- Decreto 114/2011, de 11 de mayo, por el que se regula la convivencia en el ámbito educativo de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, núm. 108, de 2 de junio de 2011, 14385-14406. <https://www.gobiernodecanarias.org/boc/2011/108/001.html>
- Díaz Prieto, Y., y Martínez Trujillo, N. E. (2022). Educación en valores para la convivencia escolar. *Horizontes*, 6(26), 2279-2295. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/749>
- García Cantó, E., López Mirraño, P. A., Martínez Martínez, A., Rodríguez García, P. L., y Sánchez López, C. (2011). Análisis de la convivencia escolar en aulas de educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-12. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1599>
- García Prieto, F.J., Moreno García, L., y Pozuelos Estrada, F.J. (2024). Prevención del acoso escolar en los centros de educación primaria. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (42), 1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9580448>
- González-Arismendi, S., Leiva-Miranda, P. A., y Rambao-Almanza, M. C. (2024). El aprendizaje significativo de la competencia intercultural a partir de la pedagogía para el encuentro. *Praxis*, 20(1), 88-107. <https://umapp002.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/5200>
- Laurijssen, L. M., Sanders, S., Sleenbos, E., y Wisse, B. (2024). How to Neutralize Primary Psychopathic Leaders' Damaging Impact: Rules, Sanctions, and Transparency. *Journal of Business Ethics*, 189(2), 365-383. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10551-022-05303-x>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm.106, de 4 de mayo de 2006, 1-112. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2020-17264>
- Merino Trigueros, M. T. (2021). La mediación escolar: alternativa para la resolución de conflictos. *Revista Cognosis*, 6(2), 33-52. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/2669>
- Meza Arguello, H. L., Obaco Soto, E., y Sabando García, A. (2021). El acoso escolar y rendimiento académico: una relación negativa para el aprendizaje y la convivencia escolar. *Revista Cognosis*, 4(3), 107-122. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/view/4316>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s.f.). *Convivencia Escolar*. Recuperado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s.f.). *Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar*. Recuperado de <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/convivencia-escolar/observatorio.html>
- Montenegro Ruano, A. P. (2021). Las normas y su impacto en el clima escolar. *Runin*, 8(11), 59-64. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/download/6728/7428>

- Morales Carrero, J. A. (2024). Miradas teóricas y aportaciones prácticas a la convivencia escolar en tiempos de conflictividad multifactorial. *Revista de Filosofía*, 41(107), 52-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9605520>
- Núñez Escobar, V. J. (2023). El maestro como mediador en valores para mejorar la convivencia escolar en la básica primaria. *Revista Varela*, 23(66), 184-191. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9102925>
- Ozcan, S. (2023). Opinions of classroom teachers on values education in primary school curriculum. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 11(2), 153-160. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jegys/issue/76288/1300101>
- Real Academia Española. (s.f.). Convivir. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 20 de enero de 2024. <https://dle.rae.es/convivir>
- Valbuena-Núñez, C. H. (2021). La convivencia escolar y la calidad educativa en educación primaria. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(10), 141-151. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8509014>

6. ANEXO

6.1. Anexo 1. CUESTIONARIO DE CONVIVENCIA

CUESTIONARIO CONVIVENCIA (CC)

NIÑO:

NIÑA:

CURSO:

Instrucciones: Señala con una cruz (X) en qué medida consideras que es cierto que ocurran **en tu clase** los hechos que a continuación se presentan. Por favor, en cada enunciado elige sólo una de las cuatro opciones ofrecidas. No dejes sin contestar ningún enunciado.

1. El alumnado conoce las sanciones a aplicar en caso de no respetar las normas de convivencia en el aula.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	------------	-----------------------

2. Cuando hay conflictos entre el alumnado, el profesorado se esfuerza en ayudarles a que lo resuelvan, mediando entre ellos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	------------	-----------------------

3. Cada cierto tiempo profesorado y alumnado revisan las normas y su grado de cumplimiento.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	------------	-----------------------

4. Se hacen actividades en clase para aprender a resolver conflictos adecuadamente.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	------------	-----------------------

5. Algunos contenidos que se trabajan en clase tienen que ver con el respeto a las diferencias étnicas, culturales y religiosas.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	------------	-----------------------

6. Las normas de convivencia en el aula han sido elaboradas con la participación del alumnado.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	------------	-----------------------

7. El profesorado realiza actividades que favorecen la participación y el conocimiento entre el alumnado.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	------------	-----------------------

8. Se valora la opinión del alumnado para cambiar ciertas normas de clase.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	------------	-----------------------

9. Los problemas diarios que afectan a la clase se tratan de solucionar entre todos y todas, de manera dialogada.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	------------	-----------------------

10. Valores, como la convivencia, se fomentan en clase o tutoría.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	------------	-----------------------

11. El alumnado conoce las normas de convivencia del centro, contenidas en el Reglamento de Régimen Interior.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	------------	-----------------------

12. Se enseñan estrategias para resolver los conflictos de manera no violenta, a través del diálogo y el respeto.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	------------	-----------------------

13. Se fomenta el respeto por la diversidad de las personas.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	------------	-----------------------

14. El alumnado conoce las sanciones incluidas en el Reglamento de Régimen Interior, por incumplimiento de las normas de centro.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
--------------------------	---------------	------------	-----------------------

Muchas gracias por tu participación:

.....
.....
.....

LA PREVENCIÓN

DEL ACOSO ESCOLAR: UNA
REVISIÓN DE LA LITERATURA.

CARLA DÍAZ GARCÍA PÁG. 11

MÁS ALLÁ DEL AULA: LA

INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA EN
POBLACIÓN INFANTO-JUVENIL CON

DISFUNCIÓN EJECUTIVA. ISABEL

SÁNCHEZ GONZÁLEZ PÁG. 33

INCUMPLIMIENTO DE MEDIDAS

JUDICIALES DE JÓVENES

INFRACTORES EN UN CENTRO DE

JUSTICIA JUVENIL. ALBA

BOLAÑOS GARCÍA..... PÁG.

69 LA CONVIVENCIA

ESCOLAR EN EL

ALUMNADO DE

PRIMARIA. DANIEL

MEDINA

CAZOLA...

PÁG. 79