

Proyecto de innovación para la prevención e intervención en el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal

Sara Elizabeth Sandoval Vásquez

Máster en Formación del Profesorado de

Educación Secundaria y Bachillerato

Especialidad Orientación Educativa



MÁSTERES
DE LA UAM
2019 – 2020

Facultad de Formación
de Profesorado y Educación



**MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO
ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA**

**PROYECTO DE INNOVACIÓN PARA LA PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN EN
EL ACOSO ESCOLAR DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOGRUPAL**

Autora: Sara Elizabeth Sandoval Vásquez

Tutora: Charo Cerrillo

Trabajo de Fin de Máster

Curso académico 2019/2020

Resumen

Se presenta una propuesta de innovación para la prevención e intervención en el acoso escolar mediante una perspectiva sociogrupal. Este proyecto parte de la detección de una serie de necesidades por parte del departamento de orientación, docentes y estudiantes de un Instituto de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid y tiene como objetivo principal empoderar a los/as estudiantes espectadores para intervenir en las dinámicas de acoso. Además, la propuesta incluye la participación activa de todos los agentes que forman parte del centro escolar, docentes, familias e instituciones externas colaboradoras. El proyecto estará liderado por el departamento de orientación del centro y se implementará durante cuatro años.

Palabras clave: acoso escolar, espectadores, educación secundaria, conducta prosocial.

Abstract

An innovation proposal for the prevention and intervention in bullying is presented through a social group perspective. This project is based on the detection of a series of needs by the Guidance Department, teachers and students of an Secondary School in the Community of Madrid and its main goal is to empower student bystanders to intervene in the dynamics of bullying. Furthermore, the proposal includes the active participation of all the agents that are part of the school, teachers, families and external collaborating institutions. The project will be led by the school's Guidance Department and will be implemented for four years.

Keywords: bullying, bystanders, middle school, prosocial behavior.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO.	6
2.1. Descripción del ámbito de la intervención.	6
2.1.1. <i>Principales características del centro</i>	6
2.1.2. <i>Comunidad educativa</i>	8
2.1.2.1. Organigrama	8
2.1.2.2. Departamento de orientación	9
2.1.2.3. Estudiantes y familias	9
2.2. Descripción y resultados del diagnóstico o análisis inicial.	11
2.2.1. <i>Análisis de los documentos del centro</i>	12
2.2.2. <i>Análisis de los programas del centro.</i>	14
2.2.3. <i>Análisis de las actuaciones del departamento de orientación</i>	15
2.2.4. <i>Reuniones con docentes y miembros de la mesa de educación.</i>	16
2.2.5. <i>Síntesis de las principales necesidades detectadas.</i>	17
3. PRINCIPIOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA.	20
3.1. La convivencia escolar	20
3.1.1. <i>Aproximaciones al concepto de convivencia escolar</i>	20
3.1.2. <i>Marco Legislativo sobre la convivencia escolar</i>	22
3.2. El acoso escolar	24
3.2.1. <i>Conceptualización del acoso escolar</i>	24
3.2.2. <i>Consecuencias del acoso escolar</i>	25
3.2.3. <i>Factores que influyen en el acoso escolar</i>	26
3.2.4. <i>Roles y dinámicas del acoso escolar</i>	27
3.3. Programas de intervención en acoso escolar	30
3.3.1. <i>Programa Anti-Acoso Escolar finlandés KiVa</i>	30
3.3.2. <i>Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar (ANDAVE)</i>	33
3.3.3. <i>Programa de Lucha contra el acoso escolar de la Comunidad de Madrid</i>	34
4. OBJETIVOS.....	36
4.1. Objetivo General.....	36
4.2. Objetivos Específicos	36
5. METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN.....	37
5.1. Cronograma	38
5.2. Etapa de iniciación.....	39
5.3. Etapa de planificación.....	40
5.4. Etapa de implementación.....	41
5.4.1 <i>Estrategia 1: Formación sobre el acoso escolar</i>	42
5.4.2. <i>Estrategia 2. Acciones participativas de prevención del acoso escolar</i>	47
5.4.3. <i>Estrategia 3. Intervención en casos de acoso escolar.</i>	49
5.4. Evaluación	51
5.5. Etapa de Institucionalización.....	52
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54
7. ANEXOS.....	64

1. INTRODUCCIÓN

El acoso escolar es un tipo de violencia que consiste en la ejecución continua de conductas de intimidación y agresión intencionada hacia una persona, produciendo una relación de poder entre el/la o los/as agresores y la víctima (Olweus, 1998). Aunque se han puesto en marcha diferentes iniciativas para erradicar este fenómeno en los centros escolares, el acoso continúa estando presente en las aulas, tal como lo reflejan los últimos estudios llevados a cabo sobre el mismo (Consejería de Educación e Investigación de Madrid, 2018; Fundación de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo [ANAR], 2017).

Aunque estadísticas reflejan que cada año el problema tiende a disminuir (III Informe anual sobre convivencia y acoso escolar de la Consejería de Educación e Investigación de Madrid, 2018), el acoso continúa afectando no solo a los estudiantes más vulnerables, quienes terminan siendo principalmente las víctimas, sino también a los propios agresores, a los espectadores de la violencia y al clima general del centro (Haltigan y Vaillancourt, 2014; Swearer y Hymel, 2015; Wolke et al., 2013).

Varias líneas de investigación manifiestan la relevancia de estudiar este fenómeno desde un marco socialgrupal (Doll et al., 2004; Espelage y Swearer, 2010; Leganés Lavall, 2013; Salmivalli, Kärnä y Poskiparta, 2010; Swearer y Espelage, 2004) en el que se incluye el rol del contexto en la investigación e intervención. Estos autores manifiestan que el grupo de clase, los/as docentes y su actitud hacia la violencia; la actuación del centro escolar, la familia y el contexto socio-cultural en el que se desenvuelven los adolescentes, tienen un papel fundamental en el desarrollo y mantenimiento de estas conductas.

Bajo ese marco, en el año 2006 se desarrolló el programa Finlandés KiVa, el cual establece acciones de prevención e intervención con las familias, centro escolar, docentes, con el grupo clase y con la víctima y agresor de manera puntual. Este programa está dirigido a sensibilizar y empoderar a los espectadores del acoso, quienes representan un 50% de la clase (Polanin et al., 2012), para actuar a favor de la víctima y evitar reforzar a los agresores (Salmivalli et al., 2013).

El programa KiVa ha mostrado alta eficacia en la disminución del acoso escolar (Salmivalli et al., 2013), llegando incluso a implantarse en las Ikastolas del País Vasco (El

Mundo, 29 de abril del 2016).

Aún así, este no es el único programa desarrollado bajo este marco explicativo, varios de ellos han enfocado su intervención desde un marco social-ecológico y sociogrupal, como el conocido programa ANDAVE en España (Ortega-Ruiz, Rey y Sánchez, 2012), la propuesta de Leganés Lavall (2013) en Valencia, o el Programa de Lucha contra el Acoso Escolar en la Comunidad de Madrid (Gabinete de Comunicación, 26 de enero de 2016). Este último, utiliza el test sociométrico Soci-Escuela, para conocer aspectos relacionados con la convivencia del aula, como son las interacciones entre compañeros, los subgrupos formados, los estudiantes que están aislados, los estudiantes que están siendo acosados o los que están en riesgo de serlo. Además informa sobre la autoestima grupal e individual de los estudiantes. Estos datos proporcionan información valiosa y pertinente de cara a una intervención sociogrupal, basada en la intervención de los estudiantes espectadores.

Este trabajo presenta una propuesta de innovación educativa impulsada por el Departamento de Orientación del centro, después de obtener información sobre los problemas de acoso escolar a través de los resultados de la memoria anual, reuniones con tutores, reuniones con la mesa de educación y conocer de manera verbal los resultados de los test Soci-Escuela que han rellenado los estudiantes de 1º, 2º, 3º y 4º de la ESO. Aunque en un principio estaba previsto contar con estos datos para la realización de esta propuesta de intervención, finalmente tras la suspensión de clases por la COVID-19, desde dirección del centro se denegó el acceso a esta documentación por parte de estudiantes.

Esta propuesta está dirigida a todos los agentes de la comunidad educativa, utilizando los recursos con los que cuenta el centro escolar y ajustándola a las prácticas que han demostrado efectividad en la prevención, detección e intervención en situaciones de acoso escolar. Consideramos que de esta manera podremos intervenir en todas las situaciones de acoso escolar y en el clima del centro. Además la intervención que se propone puede reforzar la cultura participativa del centro debido a que proporciona a los estudiantes la oportunidad de implicarse de manera activa y directa en el bienestar del grupo.

Para el diseño del proyecto se ha utilizado la propuesta de Gallardo et al. (2017), quienes combinan las etapas del proceso de cambio de Fullan (2009, citado en Gallardo et al., 2017) y Murillo y Krichesky (2012) dividiendo el proceso de cambio en cinco etapas: a) iniciación, b)

planificación, c) implementación, d) evaluación y e) institucionalización. Debido a que se ha seguido este modelo, se detallará la evaluación junto al apartado de metodología. El programa se implementará durante cuatro años y luego se valorará su implementación en el bachillerato.

Para la redacción de este proyecto se ha utilizado el Formato APA 7ª Edición.

1. ANÁLISIS DEL CONTEXTO.

2.1. Descripción del ámbito de la intervención.

2.1.1. Principales características del centro

En el siguiente apartado se presenta las principales características del IES para el que se ha diseñado el presente proyecto de innovación, el cual es un centro público de gran recorrido histórico, que cuenta con una gran diversidad socioeconómica, cultural, intelectual y de expresión de género.

El centro se ubica en la zona más antigua de la capital, en el llamado *Madrid de los Austrias*, en un edificio que es una obra representativa del barroco herreriano. En sus instalaciones fueron redactados importantes tratados de enseñanza de la España del pasado y entre sus alumnos destacan personajes que han llegado a formar parte de la historia de España, como son Lope de Vega, Calderón de la Barca, Francisco Quevedo, los hermanos Machado, Jacinto Benavente, Camilo José Cela, entre otros muchos (Martín Villa, 2008). En la actualidad, es un centro altamente demandado y valorado tanto por su amplia oferta educativa, como por los proyectos de bilingüismo, nuevas tecnologías y formación integral que llevan a cabo.

El patrimonio histórico del Instituto lo constituye el propio edificio, la biblioteca, el gabinete de física y química, el archivo y el gabinete de historia natural. El centro cuenta con un museo, en el que se expone y se da valor al patrimonio histórico y científico que forma parte de su historia. El museo es atendido por estudiantes de bachillerato y voluntarios de la comunidad educativa, los jueves y viernes por las tardes.

Al entrar al centro escolar se puede observar el claustro, el cual es utilizado para las clases de educación física y como patio en los recreos. Las instalaciones de las aulas están

divididas en dos alas de cuatro plantas cada una. Éstas se corresponden con una agrupación lineal con hileras de aulas a los lados de un pasillo. La distribución de los primeros cursos de la ESO favorece la interacción entre estudiantes de la misma edad durante los recreos y en el cambio de clase.

Por otro lado, el centro cuenta con: una biblioteca con acceso a Internet y WIFI, la cual permanece abierta durante toda la jornada lectiva; un aula de música; laboratorios de biología, geología, física y química; un museo de educación y ciencias naturales, dos salas de audiovisuales; un aula-taller de tecnología; un aula laboratorio de idiomas; aulas de dibujo y arte; un salón de actos y teatro; gimnasio, un espacio polideportivo y una cafetería con servicio de comedor para profesores y estudiantes. Además disponen de una secretaría, sala de profesores con ordenadores y fotocopiadoras y una pequeña sala para reuniones.

El Departamento de orientación está ubicado en la segunda planta, cerca de los despachos administrativos y al lado de la sala de profesores. Para acceder al él se debe pasar por una sala de reuniones, que es utilizada por los docentes para las reuniones de tutores o con las familias. Su ubicación, facilita la interacción y coordinación del departamento de orientación con los docentes y equipo directivo.

El centro ofrece estudios de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, éste último en sección diurna y nocturna. La ESO ofrece tres programas de Bilingüismo, una sección lingüística francesa, una sección lingüística inglesa y el programa bilingüe de inglés en el que los estudiantes tienen cinco horas de inglés a la semana junto a la asignatura de educación física que también se imparte en inglés. Además cuenta con el Programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR).

En el bachillerato, tanto en su sección diurna como nocturna, se ofrecen las siguientes modalidades: Bachilleratos de Ciencias y Tecnología, Humanidades y Ciencias Sociales y Artes Plásticas y Escénicas. En la sección diurna del Bachillerato, el Instituto ofrece a sus estudiantes la posibilidad de acceder a una doble titulación Bachiller-Baccalauréat en cualquiera de las modalidades. Esta titulación les da acceso a estudios superiores tanto en España como en Francia. Por otro lado, la sección nocturna se cursa en tres bloques y está dirigida a personas mayores de dieciocho años y mayores de dieciséis que tengan un contrato laboral.

2.1.2. Comunidad educativa

Los distintos agentes que forman parte de la comunidad educativa son los docentes, estudiantes, familias y personal no docente, todos ellos participan en la organización del centro a través de los distintos órganos de representación.

2.1.2.1. Organigrama

El claustro de profesores/as cuenta con noventa y seis docentes, de los/as cuales cuarenta y nueve están en plantilla, por lo que cada año la mitad de estos profesionales son susceptibles de ser cambiados de lugar de trabajo. El equipo directivo, por su parte, está compuesto por la directora, jefe de estudios principal, secretario, jefe de estudios nocturno y tres jefes/as de estudio adjuntos/as, lo cual es una particularidad que tiene este centro. La directora es quien organiza y dirige los órganos de participación y control que forman parte del centro escolar (Ver Figura 1).

Figura 1:

Organigrama del IES



Fuente: Elaboración propia.

2.1.2.2 Departamento de orientación

El departamento de orientación está conformado por cinco profesionales, una orientadora, quien es la jefa del departamento, una profesora de Pedagogía Terapéutica y una PTSC que trabajan en el centro a media jornada. Además, dos profesoras del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR). La Profesora de Pedagogía Terapéutica atiende a seis Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEE) y una Alumna con Necesidades de Apoyo Educativo (ACNEAE), de 1º, 2º y 4º ESO respectivamente.

La orientadora coordina las acciones del mismo en lo que respecta al Plan de Acción Tutorial (PAT), el Plan de Orientación y al Plan de Orientación Académico Profesional (POAP) y Plan de Atención a la Diversidad. Además colabora en la comisión de igualdad y convivencia, organiza el programa de compensación educativa externa con la Asociación Paideia y representa al centro escolar en la Mesa de Educación de la zona centro.

Es importante resaltar que en este centro educativo, la Comisión de Convivencia y la Comisión de Igualdad trabajan como parte de un mismo equipo. Esta comisión refleja especialmente la cultura del centro, debido a que implica y refuerza la participación de los estudiantes a través de los grupos estudiantiles y se preocupa especialmente por transmitir los valores inclusivos, de igualdad y de derechos que forman parte de los pilares del centro escolar. Los integrantes de esta comisión son docentes y estudiantes convencidos y motivados en relación a su labor. Este año esta comisión está actualizando el plan de convivencia.

Para cumplir con las necesidades, exigencias y expectativas relacionadas con su labor, la orientadora adapta su actuación adoptando por lo menos cuatro modelos o enfoques de orientación: el modelo de consulta, el de servicios, el enfoque tecnológico y el modelo de counselling, según la descripción de los modelos de orientación de Grañeras y Parras (2009).

2.1.2.3. Estudiantes y familias

En el periodo escolar 2019-2020, el Instituto cuenta con 1136 estudiantes en la ESO y bachillerato diurno y nocturno. El Instituto, está formado por alumnado procedente de 36 nacionalidades distintas, existe un porcentaje importante de personas en riesgo de exclusión social y se considera un centro de referencia para el alumnado transgénero. Los estudiantes no

residen solamente en el Distrito Centro, hay un alto porcentaje de estudiantes que residen en los distritos de Usera y Villaverde, Arganzuela y otras zonas de Madrid.

Los estudiantes lideran y están involucrados en diferentes grupos de participación estudiantil, con la supervisión y apoyo docente, lo cual es un reflejo de la cultura y valores del centro. Entre los grupos de participación estudiantil destacan el grupo de Mediadores/as Escolares, el grupo feminista SAKMIS y el grupo LGTBIQ+ que se subdivide a su vez, en grupo de estudiantes y docentes. Estos colectivos son una de las fortalezas del centro escolar, ya que han logrado la implicación de adolescentes y adultos/as de manera voluntaria y comprometida.

Las familias del Centro Escolar están organizadas en una Asociación de Madres y Padres (AMPA) que cuenta con 200 socios/as, un porcentaje altamente representativo de las familias que forman parte del centro escolar. Esta asociación colabora con el departamento de orientación y participa de las reuniones de la mesa de educación, invitada por el departamento de orientación.

En cuanto a la comunicación de las familias con los profesionales del centro, éstas pueden solicitar una reunión con los tutores en cualquier momento, a través de los alumnos o llamando al centro directamente. También es posible concertar una reunión con el departamento de orientación a través de los alumnos o telefónicamente, aunque hay casos en los que el tutor deriva a las familias al departamento de orientación.

Por lo tanto, el proyecto se llevará a cabo en un centro de gran recorrido histórico, ubicado en el centro de Madrid. Este es un centro línea seis que cuenta con un cincuenta por ciento de docentes en plantilla, y un departamento de orientación constituido por cinco profesionales. Destaca la oferta educativa del centro, que ofrece un programa de bilingüismo en francés y otro en inglés en la Educación Secundaria Obligatoria y el programa Bachibac en el Bachillerato diurno.

En la Tabla 1 se sintetizan las características principales del centro en el que se llevará a cabo el proyecto de innovación.

Tabla 1.*Resumen de las principales características del IES*

Titularidad del centro	Público			
Número de estudiantes	1362			
Número de docentes	96			
Etapas	Educación Secundaria	6 líneas	Programa Bilingüe Inglés + Sección Lingüística Francesa	
			Sección Lingüística Inglesa	
			Programa Bilingüe de Inglés (ordinario)	
			PMAR	
	Bachillerato diurno	Bachillerato Bachibac	2 líneas	B. de Artes
			3 líneas	B. de Ciencias
			2 líneas	B. de Ciencias Sociales
			1 línea	B. de Humanidades
	Bachillerato nocturno, el cual se divide en 3 bloques	1 línea	B. Ciencias Sociales y Humanidades	
			B. de Artes	
B. Ciencia y Tecnología				
Departamento de orientación	Constituido por 5 profesionales	Orientadora.		
		Profesora Terapéutica. 50%		
		Profesora Técnico de Servicio a la Comunidad. 50%		
		Profesora del ámbito Socio-Lingüístico		
		Profesora del ámbito Científico-Tecnológico		

Fuente: Elaboración propia a partir de la Programación General Anual y el Proyecto Educativo de Centro 2019-2020

2.2. Descripción y resultados del diagnóstico o análisis inicial.

La propuesta actual surge como respuesta a la necesidad de reestructurar la intervención del departamento de orientación y del centro ante las problemáticas relacionadas con el acoso y convivencia escolar. La intervención que se ha venido realizando desde el año 2015 ha consistido en la implementación de un equipo de mediación escolar, sin embargo aunque esta

y otras medidas han dado buenos resultados hasta ahora, en la actualidad el proyecto Mediadores/as Escolares va perdiendo fuerza debido a la falta de adhesión de los estudiantes y a la falta de representación de estudiantes de todos los niveles. Por otro lado, los niveles de acoso escolar continúan estando presentes en el centro, algo que preocupa al equipo directivo y a la comunidad educativa en general.

La fase de diagnóstico se ha llevado a cabo durante los meses de noviembre del 2019 a abril del 2020. La metodología empleada se ha centrado en el análisis de los documentos del centro, análisis de los programas del centro, análisis de la actuación del departamento de orientación y las reuniones con docentes y miembros de la mesa de educación.

2.2.1. Análisis de los documentos del centro

El proyecto Educativo, la PGA y el programa del departamento de orientación hacen referencia a la heterogeneidad socioeconómica, cultural, intelectual y de expresión de género como características principales de los/las estudiantes y sus familias. Mencionan también que este centro cuenta con un porcentaje importante de familias en riesgo de exclusión social y es un centro preferente de estudiantes del colectivo transgénero. Todo esto representa una oportunidad para el aprendizaje, pero también un reto para la intervención educativa, la atención a la diversidad y la promoción de valores que promuevan una buena convivencia.

El proyecto educativo de centro destaca que el centro educativo es “patrimonio común” (2019, pag. 5), por lo que se espera que todos/as se sientan responsables de participar y aportar al centro. Además menciona que es compromiso de todos/as “la dignidad de la persona, sus derechos individuales, el libre desarrollo de la personalidad y el respeto a los derechos de los demás”, ya que todo esto es el fundamento de la convivencia en el centro. El centro establece diez objetivos generales para su actividad educativa, de los cuales cinco están relacionados con el fomento de una buena convivencia y de la participación activa de los estudiantes, docentes y familias dentro de la comunidad educativa y en la sociedad. Esto refleja los valores del centro.

En la memoria del año 2018-2019, donde se evalúa el grado de consecución de los objetivos generales propuestos, se observa que el objetivo relacionado con la educación para una buena convivencia y la prevención de conflictos tiene la valoración más baja (indicador de logro: 6-8) (Ver Anexo 1). Esto, porque aún continúan dándose casos de acoso escolar.

En relación a los objetivos específicos relacionados con la convivencia en el centro y el favorecimiento de un clima adecuado para el estudio, se observa que los niveles de ruido en el centro todavía son superiores al nivel de confort (indicador de logro: 5); se continúa haciendo un mal uso de los dispositivos electrónicos en el aula por parte de los alumnos (indicador de logro: 5), aunque el equipo de mediación ha realizado acciones para mejorar la convivencia y concienciar sobre el mal uso de las redes sociales, se han continuado detectando situaciones graves de ciberacoso (indicador de logro: 5-7).

En cuanto a la educación en valores que forma parte de las diferentes áreas que componen el instituto, el Proyecto Educativo de centro (2019) destaca el desarrollo de valores como la libertad, justicia, igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos y el rechazo a cualquier tipo de violencia, es por eso que se hace hincapié en la importancia de prevenir y resolver conflictos de manera pacífica y de potenciar “la igualdad efectiva entre hombres y mujeres y la prevención de la violencia de género y discriminación por género” (p.48). Por todo ello, las programaciones didácticas incluyen la prevención de las violencias como el racismo, la xenofobia, incluido el Holocausto judío.

Por otro lado, este año el instituto ha reelaborado y revisado el Plan de Convivencia del centro y el Reglamento del Régimen Interior para ajustarlos a lo establecido en el Decreto 32/2019 de 9 de abril, en el que se enfatiza la necesidad de introducir claramente aspectos relacionados con el respeto de los estudiantes a la institución escolar y al profesorado a través de normas de conducta claras. Además se incluye la aceptación de los padres de su responsabilidad por la educación de sus hijos. Por otro lado se ha introducido en estos documentos la prohibición del uso de móviles, para ajustarse a las nuevas disposiciones de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, quien ha informado que para el curso lectivo 2020-2021 los centros escolares públicos y concertados deberán prohibir el uso de móviles, como medida para combatir el acoso y ciberacoso en los centros escolares y mejorar los resultados académicos. Esta medida está en consonancia con las necesidades detectadas en la memoria correspondiente al periodo académico 2018-2019.

En este sentido, es importante destacar que el Instituto tiene una política de tolerancia cero a conductas relacionadas con el acoso, ciberacoso, violencia de género o LGTBIfobia. Por este motivo, ante casos probados, las medidas disciplinarias son contundentes, derivando en muchos casos en expulsiones temporales o definitivas.

2.2.2. Análisis de los programas del centro.

El centro escolar lleva a cabo varios programas y proyectos dirigidos a fomentar una buena convivencia y a transmitir valores relacionados con la igualdad entre hombres y mujeres. Esto refleja el interés por mejorar la calidad educativa, el compromiso de sus miembros y el deseo de mantener la innovación educativa. Los proyectos y programas que se llevan a cabo, están alineados con los objetivos y valores del centro, destacando los relacionados con el desarrollo y fomento de una cultura de participación, respeto, tolerancia e igualdad de oportunidades para todos y todas. La puesta en marcha de los proyectos es posible gracias al compromiso y trabajo de los/las docentes y al apoyo del resto de miembros de la comunidad educativa.

De los proyectos que se llevan a cabo en el centro, los relacionados con estos valores, el proyecto de Innovación Tecnológico, el Proyecto de Formación en Competencias STEAM: Ciencia y Tecnología, el programa de compensación educativa externa de PAIDEIA, el proyecto de Mediación Escolar.

Destaca para la propuesta que se pretende realizar, el proyecto de Mediadores/as Escolares debido a que es considerado como uno de los pilares del centro, tiene como objetivo la intervención y prevención de situaciones de acoso, violencia de género o LGTBI-fobia, para ello se entrena a los/as docentes y estudiantes voluntarios/as en estrategias para mediar en los conflictos que puedan surgir dentro del contexto escolar. Cuando los/las estudiantes solicitan o aceptan una mediación, se inicia un proceso estructurado en el que participan siempre un/a docente y uno/a o dos estudiantes. Este proyecto está coordinado por el departamento de orientación y cuenta con el apoyo de la profesional del aula de convivencia y de los profesionales e instituciones que forman parte de la mesa de educación.

Este proyecto se inició en 2015 y ha tenido una buena aceptación por parte de los/as estudiantes, sin embargo se ha observado que a medida que pasan a cursos superiores se desvinculan del proyecto, por lo que en la actualidad la mayoría de sus integrantes son estudiantes de 1º y 2º ESO. En el grupo permanecen dos estudiantes de 3º ESO pero este año no cuentan con ninguno de 4º ESO ni bachillerato. Esto representa un problema debido a que el equipo de mediadores/as no tiene referentes en todos los cursos a los que pretende alcanzar y al tener tantos estudiantes nuevos no puede dar continuidad al proyecto. Por otro lado, este

año se ha observado con mayor intensidad la disminución de la participación de los/as estudiantes en el grupo de mediadores y la disminución del compromiso de los participantes. Esto representa un problema debido a que los indicadores de logro de los objetivos del centro, valoran el incremento de los participantes en cada proyecto y el número de actividades que realizan, como un indicador de progreso.

Aunque no es un proyecto de centro, cabe incluir en este apartado la actuación y participación de otros grupos estudiantiles como son el grupo feminista SAKMIS y el grupo LGTBIQ+, quienes principalmente dedican su labor a la concienciación desde una perspectiva de derechos e igualdad en las áreas que les ocupan. De estos dos grupos, el primero está compuesto por estudiantes de bachillerato, casi todos/as de la misma clase, por lo que también carece de representantes en la ESO y cursos superiores. El grupo más representativo de todos es el LGTBIQ+ quien cuenta con la participación de estudiantes y docentes tanto de la ESO como del bachillerato. Aún así, aunque las decisiones y acciones son llevadas a cabo por los estudiantes, la organización de las reuniones usualmente es promovida por los/as docentes y el departamento de orientación. Estos grupos cuentan con el apoyo y colaboración de profesores/as miembros de la Comisión de Convivencia e Igualdad del centro.

2.2.3. Análisis de las actuaciones del departamento de orientación

Como se mencionó anteriormente, para cumplir con todas las necesidades y expectativas existentes sobre la actuación y alcance del departamento de orientación, tanto a nivel de centro como a nivel de la Comunidad de Madrid, la orientadora del centro adapta su actuación a las necesidades y recursos con los que cuenta, combinando el uso de por lo menos cuatro modelos o enfoques de orientación: el modelo de consulta, el de servicios, el enfoque tecnológico y el modelo de counselling.

De esta manera, se observa que la orientadora del centro utiliza el modelo de consulta cuando involucra y empodera a otros docentes y estudiantes en los programas de igualdad y convivencia y cuando plantea programas relacionados con el plan de acción tutorial, adoptando el rol de consultora, intentado empoderarlos para que sean ellos/as quienes pongan en marcha acciones dirigidas a buscar la resolución de los problemas. La gestión y aprovechamiento de los recursos externos que forman parte de la mesa de educación de la zona centro, enmarca su actuación en un modelo de servicios (Grañeras y Parras, 2009). En este sentido, las instituciones

que forman parte de la mesa de educación, han llevado a cabo varias intervenciones dirigidas a la prevención del ciberacoso, prevención de adicciones, sexualidad responsable, entre otros. Lamentablemente estas intervenciones carecen de continuidad durante el año escolar.

Por otro lado, en la orientación vocacional y profesional de los/as estudiantes se utiliza el enfoque tecnológico, debido a que se utiliza la plataforma Orientaline, la cual recoge en una página web interactiva, materiales informativos y de autoevaluación que pretenden ser una guía para la toma de decisiones respecto al futuro académico y profesional de los/as estudiantes. Además durante la cuarentena se han tenido que habilitar entrevistas a través de vías telemáticas, recogida de información a través de encuestas on-line y preparación de contenidos digitales para ayudar a los/as estudiantes, seminarios online, entre otros.

Finalmente, a pesar de toda la labor educativa que realiza la orientadora, observamos que los docentes, estudiantes y familias continúan demandando un servicio asistencial individual como el del counselling (Grañeras y Parras, 2009). Como respuesta a estas necesidades, desde el departamento de orientación se ha propuesto la intervención de una profesional en el aula de convivencia, la cual ofrece desahogo y atención psicosocial de manera individualizada a los/as estudiantes que presenten problemas emocionales o conductuales. Este recurso ha sido proporcionado por la Comunidad de Madrid y se corresponde con un modelo remedial o asistencial de la orientación. Uno de los peligros de este modelo es que prioriza las acciones individuales a las colectivas y transmite una visión deficitaria de los/as estudiantes antes que una posibilitadora (Martín y Solé, 2011).

2.2.4. Reuniones con docentes y miembros de la mesa de educación.

Se mantuvieron entrevistas tanto con la orientadora como con los/as tutores/as que tenían alguna problemática relacionada con los problemas de convivencia en el centro, de estas entrevista se obtuvo información importante sobre las necesidades del centro.

La orientadora y miembros de la mesa de educación denotaron preocupación por la disminución de la participación del grupo de mediadores escolares y la necesidad de revitalizar el grupo. Por otro lado, aunque es destacable la participación de otros grupos estudiantiles, se denota una falta de coordinación entre los distintos grupos, lo que en algunos casos deriva en que se solapen actividades y esto cause desmotivación en los/as más pequeños/as.

En las reuniones de tutores se pudo observar que la mayoría de docentes se mostraban dispuestos a tomar medidas cuando eran conocedores de una situación de acoso. Sin embargo, no todos mostraban sensibilidad para actuar de manera preventiva en los conflictos o problemas de convivencia que se presentaban en su grupo. Por ejemplo, dos tutores/as de 4º ESO manifestaron que en sus clases había falta de respeto entre compañeros/as, peleas individuales o entre grupos de compañeros/as, enemistades, lo cual afectaba a la convivencia del grupo. Ante esta problemática no había una intervención dirigida a solucionar el problema de base o a proporcionar a los/as estudiantes herramientas para resolver los conflictos. En otro curso de 1º ESO se realizaron varias intervenciones de mediación, a pesar de que los conflictos entre estudiantes no habían sido reportados a los tutores.

Los/as tutores/as de la ESO pasaron el test Soci-Escuela a sus estudiantes y recibieron capacitación sobre cómo interpretarlos.

2.2.5. Síntesis de las principales necesidades detectadas.

Para analizar la situación desde la que se parte, se elabora un DAFO con el fin de analizar los puntos fuertes y débiles del centro en relación a la problemática que nos ocupa.

Tabla 2.

Análisis de las Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades del centro escolar

	OPORTUNIDADES	AMENAZAS
EXTERNOS	<ul style="list-style-type: none"> -El centro forma parte de la mesa de educación desde la cual se accede a Servicios Públicos y/o gratuitos de la zona. -Los recursos externos muestran disponibilidad de ayuda dentro del centro escolar. -Exigencias por parte de la administración para incluir normas claras en cuanto a la convivencia y acoso escolar, resaltar la responsabilidad de los padres y limitar el uso de dispositivos móviles. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cambio de normativa que afecte a la convivencia tal como se concibe en el centro escolar. -Cambio anual de profesores por parte de la administración. -Aumento de pandillas en la zona.

	FORTALEZAS	DEBILIDADES
INTERNOS	<ul style="list-style-type: none"> -Tolerancia cero a casos de acoso. -Existencia de tres grupos de participación estudiantil (Mediadores escolares, SAKMIS, LGTBIQ+). -Apoyo voluntario de docentes a grupos estudiantiles. -Diversidad en cuanto a estudiantes, familias y equipo docente. -Sensibilidad institucional a valores como la igualdad de oportunidades, respeto y tolerancia, convivencia pacífica. <ul style="list-style-type: none"> - Apertura por parte del equipo directivo a la innovación educativa. - Actuación institucionalizada y valorada, del grupo de Mediadores Escolares. - Entre las señas de identidad está el compromiso y participación activa de todos los agentes que forman parte del Instituto. - Reelaboración del Plan de Convivencia y Reglamento del Régimen Interior con normas claras en cuanto al uso de móviles, responsabilidad de los padres en la educación de sus hijos y conductas discriminatorias y ajenas a una buena convivencia. - La cultura del centro se ve reflejada en los proyectos en los que participa. - El departamento de orientación adapta su actuación a las necesidades y demandas de los miembros de la comunidad educativa involucrando a otros agentes en la realización de actividades, programas y proyectos. - Este año se implementó la evaluación de la convivencia de los cursos escolares a través del test Soci-Escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> - La memoria del centro refleja la necesidad de continuar trabajando en temas de prevención y resolución de conflictos. El indicador de logro de este objetivo tiene una puntuación de 6-8 - Continúa habiendo casos graves de ciberacoso y acoso escolar. - En la evaluación final se refleja que los estudiantes no hacen un buen uso de los móviles dentro del Instituto. - El grupo de mediadores no tiene representación en todos los cursos de la ESO ni en el Bachillerato. - Este año la participación en el grupo de mediadores ha disminuido y se ve representada principalmente por estudiantes de 1º y 2º ESO. - La participación docente, estudiantil y de padres de familia en los proyectos y programas continúa siendo reducida. - El recurso solicitado para el aula de convivencia tiene un enfoque remedial de la orientación y está dirigido principalmente a la atención individual de problemas relacionados con la convivencia, incluidos los casos de acoso escolar. - Problemas de convivencia en dos cursos de 4º ESO. - Ante casos de acoso, la puesta en marcha de acciones disciplinarias resalta ante otro tipo de intervenciones. - La intervención y prevención del acoso está dirigido a la diada acosador-víctima. - El protocolo de actuación ante casos de acoso escolar está dirigido por el Jefe de estudios, con poca implicación de otros agentes. - El plan de convivencia no está accesible en la página web del centro

Fuente: Elaboración propia

En el análisis DAFO podemos encontrar que entre las fortalezas del centro destacan su cultura inclusiva, la apertura que tienen hacia la innovación, la tolerancia cero hacia situaciones de acoso escolar, la intención de establecer prácticas que promuevan la detección del acoso escolar como es el Test Soci-Escuela, la existencia de grupos de participación estudiantil, los cuales promueven valores dirigidos a fomentar una buena convivencia en el centro escolar, el apoyo voluntario de los docentes en cuanto a temáticas relacionadas con igualdad de derechos. Todo esto refleja que hay apertura e intención de mejorar las prácticas relacionadas con la convivencia escolar.

A pesar de ello, se continúan encontrando casos graves de acoso escolar y violencia en el centro. Por ejemplo, la evaluación refleja que se continúa haciendo un uso inadecuado de los móviles dentro del centro, por otro lado, en 1º y 4º ESO se han detectado casos graves de convivencia y acoso escolar.

Esto causa preocupación, ya que estas situaciones son incompatibles con los valores y objetivos que se propone el centro escolar, por ello se toman medidas drásticas en muchos casos desde jefatura de estudios y dirección. Estas intervenciones en la mayoría de casos están dirigidas a solucionar el problema desde la perspectiva acosador-víctima y no toman en cuenta otros agentes que pueden estar involucrados de manera indirecta. Por otro lado, el recurso externo proporcionado por educación tiene un enfoque remedial de la orientación y aunque está dirigido a realizar prevención en cuanto a la convivencia, su atención es individualizada.

En cuanto a las amenazas que se detectan, una de las principales son los cambios políticos que pueden afectar al plan de convivencia del centro y al plan de acción tutorial. Por otro lado, tanto en el Instituto donde se va a llevar a cabo la propuesta como en los Institutos de la zona se ha observado la presencia de pandillas que están involucrando a los estudiantes en comportamientos inadecuados y delictivos. Los casos han sido puntuales, pero coincide en que se han replicado en varios Institutos de la zona. Esta es una amenaza en cuanto a la prevención de problemas de convivencia como es el acoso escolar porque las dinámicas de poder que se llevan a cabo en estos grupos, refuerzan el uso de la violencia como forma de relacionarse y resolver conflictos. Además sería interesante añadir que el cambio anual de profesores por parte de la administración, dificulta la continuidad de los proyectos que se quieran establecer a largo plazo por la pérdida de colaboradores.

Finalmente, hay varias oportunidades detectadas, muchas de ellas derivan del apoyo que se recibe de la mesa de educación de la zona centro. Por ejemplo, este equipo de trabajo representa una oportunidad para el intercambio de información entre profesionales de diferentes centros escolares, permite conocer a los organismos públicos y privados que ofrecen sus servicios a la juventud y establecer alianzas de colaboración.

Tras el análisis de las necesidades del centro a través del análisis DAFO, se considera oportuno diseñar un plan de innovación orientado a la mejora de la convivencia, específicamente un plan de prevención e intervención del acoso escolar. El proyecto de innovación que se plantea es coherente con la cultura de cambio que tiene el centro escolar y la apertura hacia proyectos que promuevan valores relacionados con el respeto a los derechos humanos, tolerancia, inclusión. Esto concuerda con lo que dice Bolívar (1996) sobre la elaboración de proyectos de innovación. Él menciona que cuando un proyecto tiene congruencia con la cultura del centro, hay más posibilidad de que perdure a lo largo del tiempo y cuanto mayor sea la congruencia entre dicho cambio y la cultura preexistente, menores obstáculos tendrá el primero para su desarrollo exitoso e institucionalización (Bolívar, 1996).

3. PRINCIPIOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA PROPUESTA.

3.1. La convivencia escolar

3.1.1. Aproximaciones al concepto de convivencia escolar

La convivencia escolar es un constructo psicopedagógico clave para el buen desenvolvimiento de un centro escolar, refleja la cultura y clima del centro y abarca desde aspectos del currículum hasta los relacionados con la acción tutorial (Ortega-Ruiz, del Rey y Casas, 2013; Ortega-Ruiz, del Rey y Sánchez, 2012).

Ortega-Ruiz (2006) explica que culturalmente esta palabra está cargada de un conjunto de matices éticos y sociales reflejados en los distintos contextos de la vida. La comprensión de estos matices es importante para entender el uso y comprensión que hace la comunidad de ellos cuando se habla de convivencia escolar. La autora explica estos matices en tres contextos diferentes, el contexto del habla popular, el socio-jurídico y el psicoeducativo.

En el contexto del habla popular, la convivencia significa compartir una serie de convenciones y normas sociales, para establecer un equilibrio que permita vivir de manera conjunta sin que hayan grandes conflictos. Esto implica el respeto por un bien común, controlando nuestros propios intereses, comprendiendo los de los demás y resolviendo los conflictos que se presenten de manera justa y dialogada (Ortega-Ruiz, 2006).

Por otro lado, en el ámbito socio-jurídico, la convivencia significa la existencia de un contexto público que permita el respeto de los derechos humanos, sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo. Esto implica la creación de una normativa jurídica que permita a cada persona incluir estas condiciones como parte de su identidad personal y colectiva. En este ámbito, la convivencia nos dirige a aprender a ser y comportarnos como ciudadanos con derechos y responsabilidades, relacionadas con el bien común, que es la democracia (Ortega-Ruiz, 2006).

En la dimensión psicológica, el concepto de convivencia incluye los sentimientos y emociones como la empatía emocional y cognitiva necesarias para el aprendizaje. En este sentido, una buena convivencia en un contexto de aprendizaje permite el desarrollo de “pautas sociales de apego, reciprocidad afectiva y elaboración de criterios morales sólidos”, de esta manera, aprendemos a reconocer al otro como semejante y diferente al mismo tiempo (Ortega-Ruiz, 2006, p. 9).

Todo lo antes mencionado hace evidente la oportunidad y responsabilidad que representa este constructo para lograr una formación integral donde los estudiantes aprendan a vivir con otros, a ser y estar, a pensar y comprender, a hacer y a sentirse útiles y a relacionarse con los demás, tal como lo propuso Delors en 1996. Sin embargo, todo esto no es posible sin un soporte social de una convivencia pacífica y democrática en la que los conflictos puedan verse como una oportunidad para el aprendizaje de habilidades y para la consolidación de comportamientos favorecedores de la convivencia (Sánchez, Gallardo y Ortiz, 2011).

Por la importancia que tiene el constructo antes mencionado en el contexto escolar, desde hace varios años se han empezado a desarrollar propuestas locales, nacionales e internacionales para mejorar la convivencia en los centros escolares (Leganés Lavall, 2013; Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide, 2017; Salmivalli y Poskiparta, 2012; Sánchez Fernández, 2018), con propuestas de innovación en la metodología de trabajo, disposición de las aulas,

elaboración y socialización de las normas del centro, absentismo y rendimiento escolar, prevención de la violencia, hasta llegar a las actitudes del profesorado, familias estudiantes y a una cultura del centro que fomente la paz y no la violencia (Caballero, 2010; Orteg-Ruiz, del Rey y Casas, 2013; Whitted y Dupper, 2005). En esa misma línea, las administraciones, han incluido en la normativa la obligatoriedad de los centros escolares a tomar medidas sobre aspectos como el acoso escolar, violencia de género, LGTBIfobia y otras violencias (Decreto 32/2019, del 3 de abril; Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre).

3.1.2. Marco Legislativo sobre la convivencia escolar

En la legislación española, la primera mención a la convivencia se encuentra en el artículo 27.2 de la Constitución Española (1978), el cual recoge que la educación tendrá como objetivo el desarrollo pleno de todas las personas, teniendo en cuenta el respeto a los derechos y a las libertades fundamentales y a los principios democráticos de convivencia. Posteriormente, estos derechos se han concretado y desarrollado en las diferentes Leyes Orgánicas y Reales Decretos de Educación que se han ido sucediendo en los últimos años.

El marco normativo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, establece en su artículo 1 párrafos b, c, k y l, como principios del sistema educativo español la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, inclusión educativa e igualdad de derechos y oportunidades. Indica que estos principios deben actuar como un elemento compensador de las desigualdades socioculturales, económicas y personales y que debe ponerse una atención especial a las que derivan de cualquier tipo de discapacidad. Además se hace referencia a la importancia en la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, responsabilidad, ciudadanía democrática, tolerancia, igualdad, respeto, justicia, así como la prevención de los conflictos a través de la resolución pacífica de los mismos, educación para la no violencia de cualquiera de sus tipos y el desarrollo de valores que fomenten una igualdad efectiva entre hombres y mujeres.

Por otro lado, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 121.2, señala que el Proyecto Educativo de Centro deberá recoger el Plan de Convivencia y tomar en cuenta todos los valores y principios para fomentar y mantener una buena convivencia desde

una perspectiva de derechos. El artículo 124.1 de la misma Ley Orgánica, establece que en este documento deberán incluirse actividades dirigidas a fomentar un buen clima de convivencia a través de la prevención de las violencias y la solución pacífica de los conflictos.

El artículo 124.2, menciona que los centros deben incluir en este documento, los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad educativa y las medidas disciplinarias aplicables en caso de incumplimiento. Añade que estas normas son de obligado cumplimiento, por lo que su infracción debe tener como consecuencia el establecimiento de medidas correctoras, con carácter “educativo y recuperador”. Este mismo artículo realiza modificaciones importantes en cuanto a la contundencia de las actuaciones correctivas de la violencia que tenga origen o consecuencias discriminatorias, mencionando lo siguiente:

“Aquellas conductas que atenten contra la dignidad personal de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una discriminación o acoso basado en el género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas tendrán la calificación de falta muy grave” (Art 124.2).

Estas modificaciones reflejan una preocupación cada vez mayor por la mejora de la convivencia y la prevención del acoso y los conflictos. De esta manera, en el 2007, el Ministerio de Educación y Ciencia de España creó el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar como un órgano colegiado de la Administración General del Estado, el cual tiene como fin asesorar en temáticas relacionadas con el aprendizaje para una buena convivencia escolar, elaborar informes y estudios, hacer un diagnóstico de la convivencia escolar y proponer medidas dirigidas a la elaboración de políticas estatales para la mejora de la convivencia escolar. La Comunidad de Madrid también creó el Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros docentes de la Comunidad de Madrid en el 2016 (RD 58/2016, de 7 de junio).

En el 2019, mediante el Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, la Comunidad de Madrid establece el marco regulador de la convivencia en los centros escolares, apuntando que toda la comunidad educativa y la sociedad en su conjunto, deben actuar de manera co-responsable en materia de convivencia escolar, teniendo en cuenta el marco de derechos y deberes de todos/as los/as ciudadanos/as dentro un Estado democrático como es el

Estado español. De esta manera, indica que las actuaciones deben realizarse en y con el colectivo general, asumiendo responsabilidades compartidas e interdependencia para la consecución de una sociedad tolerante, libre y sin violencia.

3.2. El acoso escolar

3.2.1. Conceptualización del acoso escolar

El acoso escolar es un fenómeno que se viene estudiando desde finales de los años sesenta, hace referencia a conductas de intimidación y agresión intencionada que se repiten en el tiempo y producen una relación de poder asimétrica entre uno/a o varios/as compañeros/as y la víctima. Esto ocasiona en la víctima sentimientos de indefensión y vulnerabilidad, lo que se traduce en una percepción de incapacidad para defenderse (Olweus, 1998).

El acoso escolar puede estar dirigido directa o indirectamente hacia una persona. Por lo que puede manifestarse de forma directa y abierta a través de la intimidación y agresión verbal y psicológica, a través de gestos, muecas, burlas, insultos, amenazas, hasta llegar a la agresión física; o de forma indirecta o encubierta a través de la exclusión deliberada del grupo o el aislamiento de la víctima (Olweus, 1998; Pronk et al., 2013). Por otro lado, el acoso puede expresarse como una agresión proactiva o instrumental que se manifiesta en un comportamiento agresivo dirigido a obtener un resultado deseado, como puede ser el obtener poder, afiliación o propiedad (Reijntjes, et al., 2013). Además, la agresión puede ser utilizada como un medio para hacer daño a otra persona, como represalia o señal de poder, a través de actos sociales o relacionales como la difusión de rumores, exclusión social, amenazas, entre otros (Cross et al., 2009; Espelage y Swearer, 2003).

Aunque los estudios sobre la prevalencia del acoso escolar en España son escasos, los más relevantes y recientes coinciden en estimarla en torno al 4% de la población infantil (Del Barrio et al., 2007; Díaz-Aguado et al., 2013). En cuanto al tipo de acoso más reportado, tanto el III Informe anual sobre convivencia y acoso escolar (Consejería de Educación e Investigación de Madrid, 2018) como el III Estudio sobre Acoso Escolar y Ciberbullying según los Afectados (Fundación ANAR, 2017), reflejan que el acoso más común es el verbal.

Es esperable que el pequeño porcentaje de afectados versus la gran visibilidad que en algunos momentos se le da al problema por parte de los medios de comunicación, haga pensar que el acoso escolar no es uno de los problemas más relevantes en los centros escolares, sin embargo Ortega-Ruiz (2006) menciona al respecto que, aunque el acoso escolar no es el único tipo de violencia que afecta la convivencia en los centros escolares, es uno de los fenómenos que más atemoriza a los estudiantes y una causa frecuente de fracaso, absentismo o abandono escolar.

3.2.2. Consecuencias del acoso escolar

Varias investigaciones coinciden en que el acoso escolar puede causar en las víctimas síntomas depresivos, ansiedad, quejas psicósomáticas (Cross et al., 2009; Storch y Masia-Warner, 2004), altos niveles de estrés percibido (Estévez et al., 2008), ideación e intento de suicidio (Klomek et al., 2010; Roeger et al., 2010) y dificultades para la integración escolar y el proceso de aprendizaje (León, Gonzalo y Polo, 2012).

Los agresores, por su lado, pueden percibir consecuencias negativas en su calidad de vida. Por ejemplo, se les ha asociado a dureza emocional e impulsividad, ansiedad y depresión, problemas de conducta a largo plazo entre las que destacan delincuencia, vandalismo, peleas y consumo de drogas (Searer y Hymel, 2015; Ttofi et al., 2011); pero también con puntuaciones más altas en competencia social y estatus social (Fanti y Kimonis, 2012). Cuando estos agresores han sido o están siendo a su vez víctimas de acoso escolar y adoptan ambos roles (víctima agresiva), el impacto del acoso escolar sobre ellos puede llegar a ser aún más intenso (Bartolomé Gutierrez y Díaz Herráiz, 2020; Swearer y Hymel, 2015;), por ejemplo se ha encontrado bajos niveles de autoestima y depresión (Estévez et al., 2008), mayores niveles de ansiedad que los/as acosadores/as (Haltigan y Vaillancourt, 2014; Kaltiala-Heino et al., 2000), actitudes negativas hacia la escuela, aislamiento, autolesiones, ideación e intento de suicidio, entre otros (Wolke et al., 2013).

En cuanto a los/as compañeros/as espectadores, varios estudios han confirmado que a medida que avanzan en edad, éstos/as se vuelven más pasivos en sus respuestas y por lo tanto tienen menos probabilidad de actuar a favor de las víctimas, lo cual puede tener un impacto en sus percepciones y actitudes morales (Marsh et al., 2011; Trach et al., 2010).

Estos datos reflejan el impacto social e individual del acoso escolar, el cual no solo afecta la convivencia escolar sino también puede tener repercusiones externas al centro en las víctimas, acosadores y espectadores.

3.2.3. Factores que influyen en el acoso escolar

Varios/as autores/as hacen referencia a la necesidad de comprender el acoso desde un marco sociogrupal y ecológico (Rodkin y Hodges, 2003; Swearer y Espelage, 2004; Swearer y Hymel, 2015) argumentando que el contexto social tiene influencia directa e indirecta en el control o propagación de este fenómeno. Así mismo, consideran que una parte importante de ese contexto social es el grupo de compañeros/as, también llamados/as espectadores/as u observadores/as, quienes además juegan un papel fundamental en el mantenimiento o erradicación del acoso (Pellegrini, 1998; Saarento y Salmivalli, 2015).

La mayoría de las investigaciones han estado dirigidas a los/as espectadores, quienes representan el 85% de los/as involucrados/as en los incidentes de acoso (Pepler et al., 2010) y quienes juegan un papel positivo y negativo en las dinámicas de acoso escolar (Salmivalli, Kärnä y Pokiparta, 2010; Swarer y Hymel, 2015). En este sentido, la presencia de estudiantes sin amigos, aislados de los subgrupos que se forman en la clase, o del grupo en general, incrementa la probabilidad de sufrir acoso escolar (Cowie, 2000; Salmivalli et al., 1996) y la falta de implicación o una respuesta que fomente la agresión puede reforzar los comportamientos de acoso y violencia (Doll et al., 2004).

En relación a los centros escolares, diversas investigaciones afirman que si hay un compromiso docente y unas políticas de centro que favorezcan el desarrollo de una buena convivencia entre los/as estudiantes, docentes y familias, los problemas de acoso disminuyen (Caballero Grande, 2010; Ortega-Ruiz y Córdoba-Alcaide, 2017). Así mismo, la percepción de falta de apoyo e implicación docente, actitud permisiva hacia los conflictos y falta de respuesta hacia la violencia pueden contribuir al desarrollo de la violencia en las aulas, ya que estas conductas transmiten a los/as estudiantes un apoyo implícito hacia los/as agresores (Barboza et al., 2009). En cuanto a las influencias culturales, se puede observar un aumento del acoso en comunidades donde la violencia es modelada y tolerada socialmente, sin que puedan establecerse relaciones causales (Swearer y Hymel, 2015).

A nivel familiar, se han encontrado correlatos de violencia y falta de supervisión parental en las familias de niños/as agresores/as, sin embargo, no está claro que demuestren causalidad respecto a la expresión de violencia por parte de los menores (Cook et al., 2010; Espelage y Swearer, 2010; Swearer y Hymel, 2015). Así mismo, se ha encontrado que el acoso escolar y la violencia son más frecuentes en aulas en las que los/as compañeros/as pasan por alto el acoso (Salmivalli y Voeten, 2004) y la violencia (Pepler et al., 2010) y tienen malas relaciones entre ellos/as (Bacchini et al., 2009). En algunos estudios de los estudios mencionados, estos datos son correlacionales y no causales, sin embargo, en otros los resultados son más concluyentes al respecto.

En este mismo sentido, Ortega-Ruiz (2006) explica que el acoso escolar puede ser entendido como un fenómeno social y psicológico. Social, porque se desarrolla en un ambiente específico de interacción humana, que a su vez lo fortalece, admite y lo tolera, y psicológico porque influye de manera directa en los individuos que están involucrados en este tipo de problemas. Por lo que es necesario estudiarlo no solo desde la perspectiva de las características individuales, sino también tomando en cuenta los sistemas por los que está influenciado (Cerezo, 2009; Swearer y Hymel, 2015).

De esta manera, el acoso escolar se produce por una compleja interacción entre los individuos y los contextos en los que se desarrolla, por lo que es importante que las intervenciones dirigidas a la prevención del acoso escolar y la violencia en general, tomen en cuenta los múltiples sistemas que influyen para garantizar su efectividad (Bartolomé Gutierrez y Díaz Herráiz, 2020; Leganés Lavall, 2013).

3.2.4. Roles y dinámicas del acoso escolar

Tal como hemos mencionado anteriormente, el acoso escolar es un fenómeno grupal, debido a que ocurre en interacción con otras personas y con el apoyo de éstas (Olweus, 1998). Varios estudios demuestran que en el 80% de ocasiones, el acoso escolar sucede en presencia de otras personas (Hawkins, et al., 2001). De esta manera, el papel de los espectadores adquiere relevancia para entender las dinámicas del acoso escolar.

Salmivalli y su equipo informaron que no todos los espectadores (*bystanders*)¹ actúan de la misma manera ni cumplen la misma función, por lo que los clasificó en cuatro categorías: reforzador (*reinforcer*), ayudante (*assistant*), defensor (*defender*) y observador extraño (*outsider*) (Salmivalli et al., 1996).

Según Salmivalli (1999) los reforzadores y ayudantes pertenecen a la red de amigos de los agresores, por lo que adoptan roles más próximos a éstos, proporcionando retroalimentación positiva a los acosadores sin participar directamente en el acoso. De esta manera, estos agentes pueden participar en la situación de acoso con su presencia, risas, gestos o vítores que alienten este tipo de conductas. Por otro lado, los observadores/as extraños/as son quienes tienden a mantenerse fuera de la situación de acoso bien sea porque la ignoran o porque huyen de la misma. Su conducta es interpretada tanto por los/as acosadores/as como por las víctimas como una aprobación silenciosa del mismo. Finalmente, los/as defensores/as son los únicos que se ponen de parte de la víctima de manera clara, defendiéndoles directamente, buscando ayuda entre los adultos e intentando detener los comportamientos abusivos. Según el estudio de Anti-bullying Alliance (s.f.) estos agentes representan el 25% del total de los espectadores.

Tal como reflejan los roles establecidos por Salmivalli, los espectadores juegan un papel fundamental en la dinámica del acoso escolar debido a que afectan de manera positiva o negativa el curso del mismo, sin embargo aunque el 88% de ellos considera que el acoso es inadecuado y altamente inmoral, la mayoría de las veces actúan en disonancia con sus cogniciones, permitiéndolo (Cuevas y Marmolejo, 2016; Hawkins, et al., 2001). Esto puede responder a múltiples factores personales y relacionales.

Según varios estudios, los defensores actúan en pro de las víctimas porque manifiestan altos niveles de autoeficacia social, empatía, status social en el aula (Gini et al., 2007, 2008; Sainio et al., 2011) y asertividad (Pronk et al., 2013), lo que les hace queridos no solo por las víctimas sino también por el resto de la clase. Estas características les aportan confianza en su capacidad para intervenir y menor preocupación por las represalias. Por otro lado, los/as defensores/as, tienden a pensar que la víctima valorará como positiva su intervención y se sentirá mejor por ello (Pöyhönen et al., 2012), lo que les proporciona expectativas positivas

¹ En este apartado se introducen la palabra original en inglés debido a que las traducciones al español no coinciden en todos los casos. Bystander es traducido en algunas ocasiones como observador y outsider como extraño, forastero o ajeno.

respecto a su actuación.

Por otro lado, los/as observadores/as extraños/as permanecen pasivos/as ante las situaciones de acoso porque tienen expectativas contradictorias sobre los resultados de su intervención (Pöyhönen et al., 2012), esto quiere decir que no tienen claro que las víctimas valoren positivamente el ser ayudadas. Por otro lado, Pozzoli y Gini (2010) encontraron que el comportamiento externo de los/as observadores/as extraños/as tendía a la evitación de los problemas. Esto puede guardar relación con los hallazgos encontrados por Pronk et al. (2013), en los que se evidencia que en comparación con los/as defensores/as, los/as observadores/as extraños/as tienden a actuar de manera indirecta, acudiendo a contar la situación a los adultos de manera anónima. Todo esto refleja que probablemente estos/as estudiantes tengan una auto-percepción de competencia menor que los/as defensores/as, lo que les lleva a valorar con mayor frecuencia los costes y beneficios de su actuación y a considerar con temor el riesgo de convertirse en futuras víctimas.

En cuanto a la selectividad hacia la ayuda, se han encontrado coincidencias en la actuación de los/as defensores/as y los/as observadores/as extraños/as. Ambos/as tienen mayor probabilidad de intervenir en una situación de acoso cuando las víctimas son amigos suyos (Oh y Hazler, 2009), cuando sus amigos se encuentran en una situación de emergencia (Levine et al., 2002), o cuando perciben que la otra persona quiere que intervengan (Rigby y Johnson, 2006). Sin embargo, los/as defensores/as manifiestan mayor probabilidad de implicarse en la detención del acoso escolar aún cuando las víctimas no son sus amigos/as (Oh y Hazler, 2009).

Pronk et al. (2013) mencionan que existen por lo menos tres razones que justifican las intervenciones enfocadas en los/as observadores/as extraños/as y defensores/as. En primer lugar los estudios observacionales demuestran que en la mayoría de ocasiones estos/as compañeros/as están presentes cuando se produce el acoso (Hawkins et al., 2001) y solo en un 25% de las ocasiones intervienen para desalentar a los agresores o acoger a las víctimas (Hawkins et al., 2001). En segundo lugar, tanto los/as defensores/as como los/as observadores/as extraños/as han manifestado una actitud de rechazo hacia conductas de acoso escolar (Cuevas y Marmolejo, 2016; Hawkins, et al., 2001), aunque solo los/as defensores/as actúan en consecuencia de manera abierta. En tercer lugar los/as observadores/as extraños/as representan un 33% de los integrantes de un aula y los/as defensores/as un 20%, por lo que juntos pueden llegar a ser el 50% de la clase. Este porcentaje de estudiantes sumado a una

actitud anti-acoso, les convierte en público objetivo para intervenciones dirigidas a la prevención del acoso escolar a través de la promoción de conductas proactivas contra el acoso (Polanin et al., 2012).

3.3. Programas de intervención en acoso escolar

3.3.1. Programa Anti-Acoso Escolar finlandés KiVa

El programa KiVa se desarrolló en Finlandia en el año 2006 con la financiación del Ministerio de Educación y Cultura de dicho país y con la colaboración del Departamento de Psicología y Centro de Investigaciones para el Aprendizaje de la Universidad Finlandesa de Turku. El programa se denominó KiVa por su doble significado, por un lado esta palabra significa “chulo”, “guay” en finlandés y por otro, sus letras forman un acrónimo de palabras que significan “contra el bullying” (Salmivalli et al., 2013).

Este programa está basado en un paradigma sociogrupal del acoso, desde el cual se entiende que la intervención no puede estar dirigida solamente a la diada acosador-víctima, sino que debe involucrar a todos/as los/as agentes que lo influyen, incluidos/as los/as espectadores/as, quienes juegan un rol fundamental en el mantenimiento de las dinámicas de acoso escolar. De esta manera, dirige su intervención a sensibilizar y empoderar a estos estudiantes sobre su rol en el mantenimiento del acoso y el potencial que tienen para su extinción (Salmivalli et al., 2013).

El programa incluye dos tipos de intervenciones: universales y específicas, las cuales están resumidas en la Tabla 3. Las intervenciones universales están dirigidas a todos los estudiantes y tienen un carácter preventivo. En los niveles de secundaria, generalmente se desarrollan a través de acciones denominadas “días temáticos”, las cuales incluyen debates, vídeos, ejercicios en parejas o grupos pequeños. Las temáticas que se tratan están relacionadas con la interacción del grupo, la dinámica y consecuencias del acoso escolar, el rol que los/as estudiantes cumplen en estas dinámicas y las acciones que cada uno puede llevar a cabo para combatir el acoso y ayudar a sus compañeros/as víctimas (Salmivalli et al., 2013).

Tabla 3*Resumen de las intervenciones universales y específicas del programa KiVa*

	Universal	Específico	
Dirigido a	Todos/as los/as estudiantes	Acosador/es y víctimas de manera individual.	+ Estudiantes prosociales o de alto estatus social seleccionados.
Objetivos	-Reducir comportamientos pro-acoso. -Incrementar el apoyo de los/as compañeros/as hacia las víctimas. -Influenciar en las dinámicas (normas sociales) de la clase A través del: -Incremento de la sensibilidad hacia el acoso escolar, la empatía y la eficacia al intervenir.	-Detener el desarrollo del acoso escolar. -Apoyar a la víctima. A través de la: -Tolerancia cero hacia el acoso escolar, solicitando el cese inmediato de estas conductas. -Reuniones reflexivas individuales y grupales. -Seguimiento.	-Incrementar el apoyo de los compañeros hacia la víctima. A través de la: -Intervención de los/as compañeros/as de alto estatus como amigos/as protectores/as y modelos de actuación para otros/as compañeros/as.
Método	-Clases programadas (Lecciones), días temáticos.	-Reuniones reflexivas individuales y grupales. -Seguimiento.	-Reuniones reflexivas en pequeños grupos.
Responsables	Profesor tutor	Equipo KiVa	Profesor tutor

Nota: Traducido de Slamivalli, C. Kärnä, A. y Poskiparta E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a National Anti-Bullying Program. En Jimerson, S. R., Swearer, S. M., y Espelage, D. L. (Eds.) (2010). Handbook of bullying in schools: An international perspective. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com>

En estas intervenciones se pretende proporcionar a los estudiantes estrategias seguras para apoyar a las víctimas, tomando en cuenta que será más seguro intervenir cuando estas decisiones se basen en compromisos compartidos por el grupo y cuando las acciones se enmarquen en un contexto de seguridad para ellos mismos. Esto quiere decir que los espectadores no tienen que realizar actos heroicos como confrontar a los agresores para ayudar a las víctimas, basta llevar a cabo pequeñas acciones como acercarse a la víctima, manifestarle

su apoyo y comprensión y empezar a establecer amistad con ella para cambiar las estructuras de recompensa del grupo (Salmivalli et al., 2010).

Por otro lado, una parte importante de la intervención universal son los entornos virtuales de aprendizaje. En el caso de secundaria se utiliza un foro de internet denominado *KiVa Street* en el que se trabajan temas relacionados con los que se han visto en la clase. De la misma manera, se ha ofrece a las familias una guía informativa sobre la detección y actuación en casos de acoso escolar y se implementan una serie de acciones a llevarse a cabo dentro del Instituto. En primer lugar se pegan carteles contra el acoso escolar, por otro lado, en el recreo, los/as docentes que se encargan de cuidar los patios utilizan chalecos reflectantes como una forma de visibilizar su trabajo e implicación contra el acoso. Es importante mencionar que todos/as los/as docentes reciben una capacitación previo a la puesta en marcha de todo el programa (Salmivalli et al., 2013).

Las intervenciones específicas, consisten en acciones dirigidas a erradicar situaciones de acoso detectadas. Para ello, se debe constituir un grupo de trabajo denominado equipo KiVa, el cual está conformado por tres docentes y el/la tutor/a de los/as estudiantes involucrados/as. Este equipo mantiene reuniones individuales tanto con la víctima como con el/la acosador/a. El objetivo de estas reuniones es transmitir a los/as acosadores/as que deben cambiar su comportamiento y que ese tipo de conductas no se van a tolerar en el centro. En cuanto a la víctima, las reuniones tienen como objetivo transmitirle que los adultos son conscientes de lo que está sucediendo, cómo se está sintiendo, que están de su lado y que van a hacer todo lo posible para que el problema deje de ocurrir. Por otro lado, el tutor del grupo hablará con los/as compañeros/as de clase que gozan de alto estatus social, con el fin de animarles a actuar en favor de la víctima a través de comportamientos empáticos y de amistad, evitando reforzar el comportamiento del agresor. El equipo KiVa realizará reuniones de seguimiento que tengan como objetivo conocer si se están cumpliendo los compromisos pactados y si el acoso está disminuyendo (Salmivalli et al., 2010).

Para facilitar las denuncias de casos de acoso escolar, el programa KiVa utiliza un buzón virtual al que tiene acceso todo el alumnado y a través del cual los/as estudiantes pueden informar sobre situaciones de acoso o agresión recibidas o percibidas en otras personas (Salmivalli et al., 2013).

Finalmente, KiVa tiene un sistema de evaluación telemática anual a través una encuesta. La información que se recoge sirve como retroalimentación sobre la situación del centro en cuanto al acoso escolar, los cambios que se han producido durante el año escolar y facilita el seguimiento a los/as estudiantes acosados/as y acosadores/as (Salmivalli y Poskiparta, 2012).

Este programa es actualmente ampliamente utilizado en Finlandia y otros países (Kiva program, 25 de mayo del 2020), como España, donde se ha implantado en cincuenta Ikastolas (El Mundo, 29 de abril del 2016) entre otros centros escolares.

El programa ha demostrado efectividad en la reducción del acoso escolar, incluso después del primer año de implementación (Salmivalli y Poskiparta, 2012; Salmivalli et al., 2013). Además ha demostrado que reduce los comportamientos negativos de los espectadores, incrementa la empatía hacia las personas que sufren acoso escolar y la percepción de autoeficacia, por lo que éstos tienden a actuar con mayor frecuencia a favor de las víctimas (Salmivalli et al., 2013). También se han observado efectos en las víctimas de acoso, reduciendo los síntomas internalizadores como la ansiedad y depresión e incrementando la percepción positiva de sus compañeros (Williford et al., 2012). Finalmente, este ha incrementado la motivación y rendimiento académico probablemente por aumento en el bienestar escolar, por lo que encontramos que este tipo de intervención no solo beneficia a la diada víctima-acosador, sino también al grupo en general (Salmivalli et al., 2013).

3.3.2. Proyecto Andalucía Antiviolenencia Escolar (ANDAVE)

En 1998, la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía junto al equipo de investigación de Rosario Ortega, pusieron en marcha el programa ANDAVE, cuyo acrónimo significa Andalucía Antiviolenencia Escolar.

Este proyecto se planteó desde un modelo sistémico, por lo que incluye a todos los colectivos de la comunidad educativa. Su propuesta está dirigida a la prevención de la violencia a través de la educación de la convivencia. Por otro lado, la base teórica del programa expresa la indivisibilidad entre el currículo y la convivencia, motivo por el cual el aula se convierte en uno de los lugares donde principalmente se lo desarrolla (Ortega-Ruiz, Rey y Sánchez, 2012)

Un aspecto relevante del proyecto es que pretende mejorar los procesos comunicativos

y prevenir la aparición de estructuras de poder en todos los niveles del sistema escolar a través del fomento de una disciplina democrática y participativa, evitando la estigmatización de los/las maltratadores/as o las víctimas (Ortega-Ruiz, Rey y Sánchez, 2012).

De esta manera el proyecto incluye cinco líneas de trabajo:

- a) Sensibilización social y de la comunidad educativa.
- b) Atención directa a los escolares afectados por problemas de violencia.
- c) Formación del profesorado.
- d) Diseño y producción de materiales didácticos.
- e) Investigación.

Esta iniciativa, pionera en España realizando una intervención de la violencia basada en evidencia científica, dio pie a la creación de varias propuestas de investigación e intervención sobre la convivencia escolar y sus múltiples dimensiones y aspectos, tanto en la Comunidad Autónoma de Andalucía como en otras zonas de España. También influyó en la creación de políticas de mejora de la convivencia por parte de las administraciones educativas (Andrés Gómez, 2007; Ortega-Ruiz, Rey y Sánchez, 2012).

3.3.3. Programa de Lucha contra el acoso escolar de la Comunidad de Madrid

En el año 2016, la Comunidad de Madrid puso en marcha el Programa de Lucha contra el Acoso Escolar, con el objetivo principal de tomar medidas permanentes y estructurales para prevenir el acoso escolar y erradicarlo de manera inmediata en cuanto se tenga conocimiento de su aparición. Forman parte del programa la Unidad de Apoyo contra el Acoso Escolar, el test Soci-Escuela, de aplicación online y voluntaria, y la puesta en marcha del órgano consultivo denominado Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros docentes. Además, este programa incluye la formación a docentes, inspectores educativos y directores de los centros escolares, la creación de la Guía de Actuación contra el Acoso Escolar, la cual es de obligado cumplimiento y se utiliza en todos los centros docentes de la región y la adaptación de la normativa a las nuevas formas de acoso (Gabinete de Comunicación, 26 de enero de 2016).

Como parte de la estrategia de prevención del acoso escolar se ha puesto a disposición de los centros educativos un test informático denominado Soci-Escuela, cuyo principal objetivo es la detección de los estudiantes con situaciones de vulnerabilidad dentro de los grupos de

clase, con la finalidad de modificar su situación y evitar la victimización. El test consiste en un heteroinforme y autoinforme sobre aspectos relacionados con la convivencia y acoso escolar. Entre los aspectos a resaltar sobre esta herramienta, están la información que proporciona sobre los niveles de autoestima individual y grupal; la identificación de los estudiantes prosociales, es decir a aquellos que tienen habilidades para ayudar a una víctima de acoso; la identificación del potencial de acoso o situaciones de acoso en el aula y además señala si las víctimas o acosadores/as tienen una necesidad específica de apoyo educativo. De esta manera, esta herramienta proporciona a los/as tutores/as un perfil grupal y uno individual, con pautas de intervención para trabajar con el grupo y los estudiantes que así lo necesiten (Oficina de Comunicación de la Comunidad de Madrid, 18 de enero de 2018).

Por otro lado, se ha puesto a disposición de los centros escolares un Protocolo para la corrección y sanción de las situaciones de acoso escolar, el cual tiene como objetivo investigar la situación, tomar medidas para con la víctima, el/la acosador/a y sus familias. Con los/as estudiantes se pueden establecer medidas sancionadoras y organizativas, si fuera necesario y se debe realizar un seguimiento de los resultados de la intervención (Viceconsejerías de educación no universitaria, juventud y deporte y organización educativa, 2 de noviembre de 2016). Aunque este protocolo sugiere el establecimiento de medidas más allá de la diada acosador/a-víctima, su enfoque continúa siendo prioritariamente dual y no toma en cuenta la complejidad de las interacciones del grupo.

A pesar de que la Comunidad de Madrid proporciona a los centros escolares herramientas y recursos para prevenir e intervenir en casos de acoso escolar, no les ofrece un programa claro de intervención. Por ejemplo, en el caso del test Soci-Escuela, los datos que aporta sirven para visibilizar problemas de convivencia y/o acoso escolar en las aulas, pero las pautas que proporciona son generales y por lo tanto no ofrecen una línea clara de actuación por parte de los docentes hacia ese tipo de problemáticas. Otro de los problemas es la falta de formación actual hacia los docentes en los Institutos antes de la aplicación de estos protocolos y del test Soci-Escuela. Si estos profesionales no conocen el marco sociogrupal del acoso, no podrán realizar interpretaciones coherentes con el mismo.

4. OBJETIVOS

4.1. Objetivo General

- Disminuir el acoso escolar en el Instituto a través del empoderamiento de todos los agentes involucrados, con el fin de mejorar la convivencia.

4.2. Objetivos Específicos

Dirigidos al centro escolar en su conjunto

- Elaborar políticas claras sobre la prevención y actuación del centro en casos de acoso escolar.
- Fomentar la participación de toda la comunidad educativa en la prevención e intervención del acoso escolar.
- Fomentar un trabajo coordinado y conjunto entre Jefatura de estudios, departamento de orientación y docentes tutores en casos de acoso escolar.

Dirigidos a los docentes

- Conocer la perspectiva sociogrupal y ecológica del acoso escolar.
- Identificar a los estudiantes prosociales y proporcionarles estrategias para que puedan implicarse en la prevención e intervención en casos de acoso escolar.
- Intervenir ante situaciones de acoso o violencia desde una perspectiva social-ecológica del mismo.

Dirigidos a las familias

- Conocer el impacto del acoso escolar en los adolescentes y el rol que juega la familia para prevenirlo.
- Incrementar su participación dentro y fuera del centro para prevenir situaciones de acoso escolar.
- Conocer las políticas y protocolos del centro frente al acoso escolar.

Dirigidos al alumnado

- Conocer los roles y dinámicas del acoso escolar, sus consecuencias y las estrategias

para prevenirlo.

- Incrementar la participación de los espectadores en situaciones de acoso escolar.
- Fortalecer el grupo de mediadores escolares y su labor preventiva de los conflictos dentro del centro escolar.

5. METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN

A continuación se detalla el plan de acción y estrategias de intervención que se llevarán a cabo para cumplir con los objetivos propuestos. Se partirá de las necesidades detectadas y de los recursos existentes actualmente en el centro escolar, para, tomando en cuenta a los fundamentos teóricos expuestos, llevar a cabo una propuesta innovadora. Todo este proceso se realizará de forma gradual a lo largo de cuatro años, para garantizar que se lleve a cabo de manera adecuada.

Para la planificación de la propuesta, se tomarán como base los modelos teóricos sobre el proceso de cambio de Fullan (2009, citado en Gallardo et al., 2017) y Murillo y Krichesky (2012). El primer autor establece tres etapas para este proceso: a) iniciación, b) implementación y c) institucionalización (Fullan, 2009, citado en Gallardo et al., 2017), los segundos amplían el proceso añadiendo dos etapas intermedias: 1) planificación, que podría ubicarse entre la iniciación y la implementación y 2) evaluación que podría incluirse entre la implementación y la institucionalización, tal como lo plantean Gallardo et al. (2017). De esta manera dividiremos el proceso de cambio en cinco etapas: a) iniciación, b) planificación, c) implementación, d) evaluación y e) institucionalización.

En la etapa de iniciación se buscará definir el problema en base al diagnóstico y necesidades detectadas, además de sensibilizar a la comunidad educativa y establecer un equipo idóneo de trabajo; una segunda etapa es la planificación, donde se describirán las estrategias y actividades que se llevarán a cabo para conseguirlos. A través del consenso se buscará que la propuesta sea compartida por la comunidad educativa; una tercera etapa de implementación, consistirá en la puesta en marcha de las propuestas; una cuarta etapa estará compuesta por una evaluación inicial, formativa y sumativa que facilitarán el ajuste de la propuesta a lo largo del proceso y la valoración de su efectividad. Finalmente, la etapa de institucionalización estará dirigida a la consolidación de la propuesta y la ampliación al bachillerato.

	participativas de prevención del acoso escolar.	y telemáticas. Prevención del acoso a través de actividades lúdicas dentro y fuera del centro																		
	Estrategia 3: Intervención en casos de acoso escolar	Establecimiento de un sistema de detección del acoso.																		
		Protocolo de Acoso Escolar																		
	EVALUACIÓN	Evaluación Inicial																		
Evaluación formativa de cada estrategia																				
Evaluación sumativa del proyecto																				
INSTITUCIONALIZACIÓN	Mantenimiento y adecuación del programa.	Actualización de los documentos institucionales incluyendo procesos del programa.																		
		Ampliación del programa al Bachillerato																		
		Consolidación la participación de los estudiantes en los grupos estudiantiles SAKMIS, LGTBIQ+, Mediadores.																		
		Introducción paulatina de metodologías más cooperativas.																		

5.2. Etapa de iniciación.

Han sido varios factores los que han dado lugar a la detección de la necesidad de establecer un plan estructurado que disminuya los niveles de acoso escolar del centro. Algunos de ellos han actuado como una “presión interna” y externa para la mejora escolar (Murillo y Krichesky, 2012, pag. 30). Esto ha sido descrito con mayor profundidad en el apartado 2.2. Descripción y resultado del diagnóstico.

A partir de la detección de estas necesidades en los documentos institucionales del centro, el departamento de orientación ha propuesto al equipo directivo, el uso del test Soci-Escuela para la evaluación de la convivencia del centro y el riesgo de acoso escolar, este test socio-métrico ha aportado información cuantitativa y cualitativa valiosa y en algunos casos reveladora, para los/as tutores/as y el resto de docentes. Aunque no se ha podido contar con los datos objetivos de este test para la realización de este proyecto, sí se ha tomado en cuenta en el diagnóstico, las preocupaciones detectadas y expuestas por los/las docentes en las reuniones de tutores/as. Por ese motivo, se extiende la programación de esta etapa hasta el primer trimestre

del próximo año escolar, dado que se espera que de esa manera puedan utilizarse los datos del test Soci-Escuela para una fundamentación mas sólida del proyecto.

Una vez analizados los datos, el siguiente paso será sensibilizar a la comunidad educativa sobre las necesidades detectadas para empezar a movilizar los recursos humanos y materiales necesarios y buscar soluciones. A inicios del periodo académico 2020-2021, se comunicará el diagnóstico al Equipo Directivo y se expondrá la posibilidad de socializar los resultados con la Comisión de Convivencia e Igualdad, los grupos estudiantiles (Mediadores escolares, Grupo Feminista SAKMIS, Grupo LGTBIQ+) y los/as tutores/as de la ESO. Es importante aclarar que en las reuniones de tutores/as del año 2019-2020 se ha llevado a cabo la socialización de los resultados del Test Soci-Escuela por clase, sin embargo no se ha podido analizar y exponer los resultados generales de toda la ESO.

Tras ese paso, el Departamento de Orientación con el apoyo del Equipo Directivo, informarán a la Comisión de Convivencia e Igualdad, incluidos los grupos estudiantiles del centro, sobre las necesidades detectadas y la propuesta inicial. En este punto será importante explicar a los grupos estudiantiles SAKMIS y LGTBIQ+ la importancia de su participación en el programa, haciendo hincapié en que el acoso tiene muchas expresiones, entre las que se incluyen la Transfobia, LGTBIfobia, violencia de género, abuso sexual, ciberacoso, entre otros. Por otro lado se invitará a una representación de docentes y estudiantes del grupo, que expresen alta implicación en el proyecto, a formar parte del grupo de trabajo. Este equipo tendrá la responsabilidad de realizar los ajustes necesarios a la propuesta inicial y planificar su implementación. La participación será voluntaria.

5.3. Etapa de planificación

El grupo de trabajo se reunirá para revisar, corregir y reelaborar la propuesta, con el fin de incluir las sugerencias del resto de los miembros de la comunidad educativa.

Una vez revisado y reelaborado el proyecto, se pondrá en común con la Comisión de Convivencia e Igualdad, incluidos los grupos estudiantiles del centro, para ser consensuado y aprobado en una primera instancia por este equipo. Posteriormente, se pedirá al director que convoque al consejo escolar para solicitar la aprobación de la propuesta. Se recogerán las sugerencias para la mejora del proyecto, en el caso de que las haya, con el fin de tomarlas en

cuenta de cara a la implementación del mismo.

Finalmente se convocará a todos los profesores de la ESO, a una reunión para exponer las necesidades detectadas tras el análisis de las evaluaciones anuales del centro, los test Soci-Escuela y las necesidades planteadas por ellos mismos en las reuniones de tutoría. Así mismo se expondrá la pertinencia de establecer un plan de actuación claro y estructurado para la prevención e intervención en los casos de acoso escolar y otras violencias.

Para ello, se presentará la propuesta de manera detallada, describiendo los objetivos que se persiguen, las actividades que se llevarán a cabo y la fundamentación teórica sólida que lo respalda. Murillo y Krichesky (2012) hacen hincapié en la importancia de que las explicaciones de la propuesta sean lo más detalladas posible y que haya un espacio para plantear dudas y sugerencias. Esto con el fin de que no se adopten medidas de manera precipitada sin considerar su conveniencia o que sean interpretadas por los/as docentes como una imposición, ya que esto condenaría la propuestas al fracaso. Por ese motivo, esta reunión deberá finalizar con una votación para aprobar la propuesta.

Tras la aprobación del proyecto por parte de los profesores de la ESO, se compartirá la propuesta en la página web del centro para facilitar que el resto de miembros de la comunidad educativa tengan acceso al mismo y puedan tener la opción de opinar y expresar sus dudas, temores y propuestas de mejora. Se establecerá un plazo de 15 días para hacerlo. Este paso tiene como objetivo permitir la participación de la mayor cantidad de miembros de la comunidad educativa, tal como lo sugieren Murillo y Krichesky (2012).

5.4. Etapa de implementación

Se ha dividido esta etapa en tres estrategias de intervención, las cuales se subdividen en varias actividades. A continuación se expondrá cada actividad con su distribución temporal, beneficiarios, responsables, recursos y evaluación. Esta etapa no se concibe con una traslación fiel de la teoría a la práctica escolar, sino más bien como una adaptación mutua que permita contextualizar la teoría con las necesidades y exigencias del centro escolar (González y Escudero, 1987, citado en Murillo y Krichesky, 2012).

5.4.1 Estrategia 1: Formación sobre el acoso escolar

ACTIVIDAD 1: Formación a docentes de la ESO			
Beneficiarios:	Responsables:	Recursos:	Temporalización:
Docentes de la ESO y Bachillerato	Departamento de orientación y mesa de educación.	Aula de tutoría Proyector, ordenador Fotocopias	<u>2020</u> : 11 sesiones de 20 minutos de duración. A partir del <u>2022</u> : 5 sesiones de 20 minutos de duración.
Descripción de la actividad y distribución temporal:			
<p><u>Los dos primeros trimestres del periodo académico 2020-2021</u>, en las reuniones de tutores y con una frecuencia inter-semanal, se capacitará a los docentes sobre el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal y ecológica, tomando como modelo la perspectiva de Salmivalli y su equipo (Salmivalli y Poskiparta, 2012).</p> <p>Las sesiones estarán dirigidas a proporcionar conocimientos y estrategias a los docentes, para que puedan favorecer dinámicas de colaboración y ayuda entre los compañeros. Se dividirán los contenidos en cuatro módulos:</p> <ol style="list-style-type: none"> El acoso escolar, factores intervinientes y consecuencias, Roles y dinámicas del acoso escolar. El papel de los espectadores. Interpretación y oportunidades de intervención que ofrece el test Soci-Escuela Intervención en casos de acoso escolar utilizando la adaptación del protocolo de acoso escolar de la Comunidad de Madrid. <p>Se trabajarán estos temas a través del juego de roles, debates y actividades interactivas utilizando herramientas informáticas. También se pondrá a disposición de los docentes materiales y bibliografía para profundizar sus conocimientos sobre el tema.</p> <p><u>El primer trimestre de cada periodo académico</u>, se realizarán sesiones de refuerzo y profundización de los contenidos, pensando en los profesores de nueva incorporación.</p> <p>Los temas a tratarse cada nuevo año son susceptibles de adaptación en relación a las sugerencias y necesidades que planteen los docentes.</p>			
Evaluación:			
Después de cada módulo se pedirá a los docentes que rellenen un cuestionario de evaluación en el que se pedirá retroalimentación sobre los contenidos y metodología utilizada (Ver Anexo 4)			

ACTIVIDAD 2: Formación a de grupos estudiantiles (Mediadores, SAKMIS, LGTBIQ+)			
Beneficiarios:	Responsables:	Recursos:	Temporalización:
Grupo de mediadores Grupo SAKMIS Representantes de grupo LGTBIQ+	Departamento de orientación. Comisión de Igualdad y Convivencia. Mesa de educación.	Salón de actos Proyector, ordenador Juego “Salvemos el Universo”. Cuentos y novelas sobre el acoso escolar	<u>2020/2021:</u> 5 sesiones de 90 minutos de duración. <u>A partir del 2021:</u> 3 sesiones de 90 minutos de duración.
Descripción de la actividad y distribución temporal:			
<p><u>Una vez al mes desde finales del 1º Trimestre hasta finales del 2º Trimestre durante el periodo académico 2020-2021</u>, en una fecha y horario pactado con los estudiantes y fuera del horario escolar, se realizarán las reuniones de capacitación a los grupos estudiantiles. Tomando como referencia la propuesta de Salmivalli y Poskiparta (2012) en cuanto a los temas a tratar con los estudiantes, en las sesiones se capacitará a estos estudiantes sobre las siguientes temáticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El acoso escolar, mecanismos y consecuencias b) Las emociones c) Intervención cooperativa para neutralizar el acoso y apoyar a las víctimas. <p>La capacitación tendrá una metodología activa, por lo que se realizarán juegos de roles, debates, trabajos grupales, visionado de cortometrajes, lectura de cuentos. Entre los materiales que se utilizarán destaca el juego “Salvemos el Universo” de la Asociación Jóvenes y Desarrollo, que combina muchas de estas estrategias (Jóvenes y Desarrollo, Solidaridad Don Boco y VOLS, s.f.).</p> <p><u>Una vez al trimestre</u>, a partir del periodo académico 2021-2022, se realizarán las reuniones de capacitación con estos estudiantes.</p> <p>Además como actividad práctica se animará a estos estudiantes a participar en actividades visuales y participativas en los recreos. En estos espacios se podrán realizar debates, visionado de cortos, performance, para buscar la reflexión colectiva e individual de sus compañeros.</p>			
Evaluación:			
<p>Al final de cada sesión se realizará una asamblea, donde se ofrecerá un espacio para la retroalimentación, resolver dudas y conocer los aspectos a mejorar. Uno de los profesionales recogerá estas retroalimentaciones en un acta que servirá para realizar los ajustes necesarios. Por otro lado, la realización de las actividades visuales en los recreos por parte de los estudiantes, permitirá evaluar su compromiso y profundización de los contenidos.</p>			

ACTIVIDAD 3: Formación a estudiantes en tutorías			
Beneficiarios:	Responsables:	Recursos:	Temporalización:
Estudiantes de la ESO	Departamento de orientación Mesa de educación. Profesores tutores Profesor TIC	Proyector, ordenador Juego “Salvemos el Universo”. Cuentos y novelas sobre el acoso escolar Fotocopias	<u>Año 2020/2021:</u> 5 tutorías de 55 minutos de duración. <u>Año 2021 en adelante:</u> 15 sesiones al año, de 55 minutos de duración.
Descripción de la actividad y distribución temporal:			
<p>Cada año, el primer mes de clases, se continuará elaborando, como hasta ahora, las normas de clase por parte de los estudiantes y sus tutores.</p> <p><u>Durante dos tutorías al mes</u>, a partir del tercer trimestre del periodo académico 2020-2021, se tratarán diferentes temáticas relacionadas con el acoso escolar en las clases de tutorías.</p> <p><u>A partir del año 2021</u>, dos veces al mes, durante todo el año escolar, se tratarán temáticas relacionadas con el acoso. En algunas de estas actividades se contará con el apoyo de los profesionales de la mesa de educación.</p> <p>Los temas a desarrollar con los estudiantes han sido tomadas de la propuesta de Salmivalli y su equipo (Salmivalli y Poskiparta, 2012). son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> La importancia del respeto en las relaciones La comunicación Presión grupal Acoso escolar, mecanismos y consecuencias Las emociones Intervención cooperativa para neutralizar el acoso y apoyar a las víctimas <p>Los temas y materiales a utilizarse, estarán descritos en el PAT, sin embargo los/as tutores/as los pueden adaptar según las necesidades que observen en sus estudiantes. Por otro lado, se orientará a los/as docentes a impartir los temas de manera práctica a través de juegos de roles, debates, trabajos grupales, visionado de cortometrajes, lectura de cuentos. Entre los materiales que se utilizarán destaca el juego “Salvemos el Universo” de la Asociación Jóvenes y Desarrollo, que combina muchas de estas estrategias.</p> <p><u>A mitad del segundo trimestre de cada año</u>, los tutores pasarán el test Soci-Escuela a sus</p>			

estudiantes y utilizarán esa información para mejorar la convivencia en el aula. Los tutores junto al departamento de orientación invitarán a los estudiantes pro-sociales o a los de alto estatus social a participar en el grupo de mediadores, buscando la representación de todos los niveles en el grupo.

Como tareas para casa, se enviarán casos prácticos o temáticas relacionadas con el acoso y otras violencias (lectura de libros, realización de carteles, resolución de casos prácticos, etc) y se intentará que estas actividades puedan ser efectuadas a través de medios telemáticos si fuera posible.

Buzón de ayuda, se explicará a los estudiantes sobre la posibilidad de pedir ayuda o comunicar situaciones de acoso a través del buzón virtual del centro. Esta propuesta también ha sido adaptada desde la de Salmivalli y Poskiparta (2012).

Evaluación:

Como se ha mencionado anteriormente, se enviarán tareas a casa. Estas tareas podrán consistir en la realización de carteles contra el acoso escolar, resolución de casos prácticos, lectura y resumen de libros, entre otros. Estas tareas servirán para evaluar la comprensión y adquisición por parte de los estudiantes de los contenidos que se están trabajando.

Los test socio-escuela que se llevarán a cabo cada año servirán para realizar una evaluación del impacto de la formación en las dinámicas de grupos, en la autoestima grupal e individual y en el acoso escolar. Así, los docentes pueden valorar el impacto del programa en los espectadores y si estos facilitan o detienen situaciones de violencia.

ACTIVIDAD 4: Escuela de familias			
Beneficiarios: Familias de estudiantes de la ESO	Responsables: Departamento de orientación. Mesa de educación. AMPA.	Recursos: Proyector Ordenador Fotocopias	Temporalización: <u>2020/2021</u> : una sesión de 90 minutos de duración. <u>A partir del 2021</u> : dos sesiones de 90 minutos de duración.
Descripción de la actividad y distribución temporal:			
<p><u>En el tercer trimestre del periodo académico 2020-2021</u> se convocará a una Escuela de Familias donde se tratará el tema del acoso escolar. La reunión se realizará por la tarde para facilitar la participación de la mayor cantidad de personas y además se colgará en la página web del centro junto a otros materiales relacionados con la misma temática, para que los padres que no hayan podido acudir tengan acceso al contenido.</p> <p>En la escuela de familias se proporcionará información y estrategias sobre el acoso escolar para que las familias conozcan su rol en la detección y detención de este fenómeno. A continuación se detallan los temas a tratarse con ellos:</p> <p>a) Definición, factores que influyen, consecuencias y cómo detectar el acoso escolar.</p> <p>b) Protocolo ante sospecha de acoso escolar del centro, el cual ha sido adaptado del Protocolo de Acoso Escolar de la Comunidad de Madrid</p> <p>c) Medidas que pueden llevar a cabo los padres para prevenir o actuar ante situaciones de acoso.</p> <p>La metodología a llevarse a cabo debe permitir la participación de los padres, por lo que se propone realizar juegos de roles, resolución de casos prácticos, entre otros.</p> <p><u>En el primer y segundo trimestre de cada año</u>, a partir del periodo académico 2021-2022 se realizará la escuela de padres. Los temas son susceptibles a ser modificados de acuerdo a las necesidades que se planteen y observen.</p>			
Evaluación:			
<p>Después de cada sesión se pedirá a las familias asistentes que rellenen un cuestionario de evaluación en el que se pedirá retroalimentación sobre los contenidos y metodología utilizada (Ver Anexo 4). También se realizará un cuestionario para los/as facilitadores de la sesión, preguntando sobre la participación de las familias, la receptividad que han tenido los temas, las sugerencias a la metodología o contenidos, etc. Esta información permitirá realizar los ajustes necesario para próximas sesiones.</p>			

5.4.2. Estrategia 2. Acciones participativas de prevención del acoso escolar

ACTIVIDAD 1. Prevención del acoso a través de estrategias visuales y telemáticas			
Beneficiarios: Comunidad educativa.	Responsables: Departamento de orientación. Mesa de educación. Profesor TIC Grupos estudiantiles	Recursos: Ordenador	Temporalización: <u>Página web</u> : actualización trimestral de contenidos.
Descripción de la actividad y distribución temporal: <u>Dos veces al año</u> , el departamento de orientación y los miembros del plan de convivencia, aportarán material para subir a la página web. Se incluirá como parte del material, enlaces a otras páginas web que intervengan en situaciones de acoso desde una perspectiva social-ecológica y no puramente dual. El profesor TIC, responsable de la página web del centro, será quien subirá la información en la página web. <u>Una vez al trimestre</u> , los grupos estudiantiles aportarán material audiovisual de creación propia para ser compartido tanto en la página web o ser expuestos en el centro. Esta estrategia pretende reforzar la implicación y postura del centro ante las situaciones de acoso o violencia y fomentar la implicación de los grupos estudiantiles en un plan conjunto.			
Evaluación: Se medirá el impacto del contenido de la página web a través de las visualizaciones y descargas que tenga la página y por la retroalimentación que estos reciban en línea.			

ACTIVIDAD 2: Prevención del acoso a través de actividades lúdicas			
Beneficiarios: Estudiantes de la ESO	Responsables: Departamento de orientación. Mesa de educación. Grupo de Mediadores/as Tutores/as	Recursos: Juego “Salvemos el Universo”. Ordenador	Temporalización: <u>Juego salvemos el universo:</u> 3 sesiones de 55 minutos al año. <u>Actividades de impacto en los recreos:</u> dos veces al trimestre con una duración de 20 minutos.
Descripción de la actividad y distribución temporal:			
<p><u>Una vez al trimestre</u>, en las clases de tutoría, se introducirá el juego “Salvemos el Universo” junto a la Asociación Jóvenes y Desarrollo y la participación de grupos estudiantiles, principalmente el grupo de mediadores/as escolares. Los/as estudiantes mediadores/as ayudarán como grupo de apoyo en los pequeños grupos que participan de la actividad. Se promoverá el uso de este juego, que es de libre acceso dentro y fuera de clases. Este juego tiene una versión online a la que se puede acceder descargándose la aplicación del mismo. Los responsables de esta actividad serán el departamento de orientación junto al apoyo de la mesa de educación.</p> <p><u>Dos veces al trimestre</u>, se realizarán actividades visuales y de impacto en el horario de recreo para sensibilizar a los/as estudiantes sobre las consecuencias del uso de la violencia. Los responsables de esta actividad serán los grupos estudiantiles, quienes abordarán el problema desde el área que consideren más oportuna, a través de debates, visionado de cortos, performance, entre otros. Los profesores que apoyan estos grupos y el departamento de orientación organizarán el calendario y los espacios en los que se realizarán estas actividades, que tendrán una duración de 20 minutos. Cabe recordar que estos grupos estudiantiles ya realizan actividades de concienciación en el colegio y se muestran motivados a hacerlo, sin embargo estas actividades se realizan principalmente en fechas señaladas y no siempre existe una buena coordinación entre ellos.</p>			
Evaluación:			
Se dedicará un recreo para realizar una sesión de retroalimentación con el grupo encargado de la actividad de impacto. Se preguntará sobre la acogida que percibieron, la organización, la pertinencia del contenido, entre otros.			

5.4.3. Estrategia 3. Intervención en casos de acoso escolar.

ACTIVIDAD 1: Establecimiento de un sistema de detección del acoso			
Beneficiarios:	Responsables:	Recursos:	Temporalización:
Estudiantes de la ESO	Jefatura de estudios Docentes Profesor TIC	Identificaciones Buzón virtual de ayuda	Durante todo el año escolar.
<p>Descripción de la actividad y distribución temporal:</p> <p>La propuesta para la detección del acoso se basa en los programas que lleva a cabo el centro e incorpora algunas propuestas del programa KiVa (Salmivalli y Poskiparta, 2012). Actualmente el centro tiene un buzón para que los estudiantes que deseen una intervención por parte del equipo de mediadores, la soliciten.</p> <p>Dado que en este caso queremos establecer un sistema seguro y accesible para la comunicación de casos de acoso escolar por parte de los estudiantes, consideramos que una vía que cumple esos requisitos es el buzón virtual. La mayoría de estudiantes tiene acceso a un teléfono móvil u ordenadores por lo que pueden exponer sus preocupaciones o pedidos de ayuda desde la privacidad de su casa, sin temor a ser vistos por sus agresores. El equipo de orientación junto con jefatura de estudios recibirán la información del buzón de ayuda y la canalizarán para investigar las situaciones de acoso.</p> <p>Las comunicaciones de sospecha de acoso escolar también pueden hacerse de manera personal a la directora del centro. Se espera que las comunicaciones de los adultos se den de esa manera.</p> <p><u>El segundo trimestre del periodo académico 2020-2021</u>, el/la docente encargado de las TIC incluirá en la página web del centro un buzón virtual para que los estudiantes puedan pedir ayuda. Así los estudiantes que quieran comunicar una situación de acoso podrán escribir a un formulario web con privacidad y seguridad. Además se propone que los profesores que están de guardia en los recreos puedan rellenar una bitácora en la que se describan las novedades del día.</p>			
<p>Evaluación:</p> <p>La comisión de actuación contra el acoso valorará la efectividad de estos métodos de detección del acoso tomando en cuenta el uso que se hace del mismo. La comisión encargada de tratar los temas de acoso del centro valorará en las reuniones que lleve a cabo la eficacia de este instrumento y lo anotará en el acta de reunión correspondiente.</p>			

ACTIVIDAD 2: Prevención del acoso a través de actividades lúdicas			
Beneficiarios: Estudiantes víctima, agresor y familiares.	Responsables: Comisión de intervención contra el acoso.	Recursos: Aula o despachos que cuenten con privacidad	Temporalización: Durante todo el año escolar y siempre que se solicite su participación.
<p>Descripción de la actividad y distribución temporal:</p> <p>La propuesta presentada está basada en el Protocolo de Acoso Escolar de la Comunidad de Madrid (Ver Anexo 2) e incorpora algunas propuestas del programa KiVa (Salmivalli y Poskiparta, 2012). Los miembros de esta comisión se ocuparán de hablar con estos estudiantes y sus familias para movilizarles a actuar frente al acoso.</p> <p><u>Ante sospechas de acoso escolar:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El director del centro notificará a la comisión de acoso y al/la tutor/a de la víctima y agresor la sospecha de acoso escolar. 2. La comisión entrevistará de manera inmediata al acosador y la víctima por separado. 3. Jefatura de estudios se entrevistará con los padres de las víctimas para comunicar la apertura del protocolo. 4. El tutor de la víctima se reunirá con los estudiantes prosociales y de alto estatus de la clase para comunicar lo que está sucediendo y solicitar su implicación a favor de la víctima. En el Anexo 3 se describe una guía de la entrevista. 5. La comisión valorará si se trata o no de una situación de acoso. 6. En caso de que se trate de una situación de acoso se planificará la intervención y se comunicará a las familias sobre las medidas que se van a llevar a cabo. 7. Si no se encuentran evidencias de que se trate de una situación de acoso se planifica el seguimiento. <p>La intervención se dividirá en dos tipos de estrategias, las punitivas se continuarán llevando a cabo, sin embargo se pondrá énfasis en la puesta en marcha de medidas educativas, las cuales deben ajustarse a las características individuales de los individuos implicados y movilizar a de todos los agentes involucrados, como son los espectadores, las familias y los/las docentes.</p>			
<p>Evaluación:</p> <p>Tal como lo establece el protocolo de la comunidad de Madrid, cada reunión con familias, docentes y estudiantes quedará documentada. Se aprovechará a recoger en estos documentos los resultados o dificultades que se van encontrando y la agentes involucrados.</p>			

5.4. Evaluación

A continuación se describirá la evaluación inicial, formativa y sumativa a llevarse a cabo en el presente proyecto de innovación.

En primer lugar, se han analizado los documentos institucionales y se ha recogido información de entrevistas con docentes y otros miembros del centro escolar (para mayor detalle ver el apartado 4.2. Etapa de iniciación y el 2.2. Descripción y resultados del diagnóstico o análisis inicial). Esta información puede con los datos recogidos en los test Soci-Escuela en el año 2019-2020 y utilizarse como línea base o evaluación inicial del proyecto.

En segundo lugar, se realizará una evaluación formativa la cual constará de la retroalimentación y reflexiones de las estrategias, lo cual se han descrito en detalle en el apartado 4.4 Etapa de implementación. Otra información que aportará a la evaluación formativa es la que está recogida en la memoria anual del centro y las evaluaciones de la convivencia y el riesgo de acoso escolar que se obtendrán del test Soci-Escuela.

En tercer lugar, se llevará a cabo una evaluación sumativa que se efectuará durante el cuarto curso de implementación del proyecto, es decir el periodo académico 2022-2023.

a) La evaluación al equipo directivo consistirá en realizar una reunión de evaluación en la que se revisará si se han conseguido los objetivos planteados al inicio del proyecto. Además se recibirá retroalimentación sobre su percepción del impacto del proyecto a lo largo de estos cuatro años y las propuestas para la mejora.

b) La evaluación a los tutores consistirá en realizar entrevistas abiertas para conocer sus valoraciones y opiniones sobre los contenidos trabajados en tutorías a través del PAT, cómo valoran la adquisición por parte de los estudiantes de estas habilidades, valores y actitudes y qué sugerencias de mejora quieren proponer.

c) La evaluación a las familias se llevará a cabo a través de reuniones con el AMPA para conocer su percepción sobre el proyecto, la situación de la convivencia en el centro y el tratamiento que se realiza de la prevención e intervención en casos de acoso escolar. Por otro lado, se enviará a los padres un cuestionario online para pedir una autoevaluación anónima sobre el grado de implicación que creen haber tenido en el proyecto y recoger las sugerencias para mejorar que quieran darnos.

d) La evaluación al alumnado consistirá en volver a pasar el test Soci-

Escuela, para observar la evolución de las dinámicas de Acoso del Instituto en general, respecto al inicio del proyecto. Por otro lado, el departamento de orientación realizará una asamblea de retroalimentación sobre el programa con cada curso para conocer lo que han aprendido del mismo y cómo se sienten respecto a la convivencia en el centro, entre otros asuntos.

Además se realizará un análisis de la Memoria Anual del centro, la PGA, el Plan de Convivencia del Centro, el Plan de Acción Tutorial y el Reglamento del Régimen Interior para valorar si a partir de su implementación se han reflejado cambios en estos documentos institucionales. Si estos documentos no han sido modificados durante estos cuatro años y se observa la pertinencia de hacerlo, se podrá proponer.

5.5. Etapa de Institucionalización

Según Murillo y Krichesky (2012) esta etapa, al igual que las otras, necesita ser planificada con mucho cuidado, debido a que está dirigida a garantizar que las innovaciones se difundan, propaguen y mantengan a lo largo del tiempo. Según estos autores, uno de los factores que puede facilitar la institucionalización del proyecto es la satisfacción por parte del profesorado, por ello es importante que durante la evaluación sumativa se tomen en cuenta sus retroalimentaciones y sugerencias para la mejora del proyecto. Otro factor importante es el apoyo de la dirección del centro, con quien se ha contado desde el primer momento y se debe seguir haciéndolo.

Cabe recordar que este proyecto ha sido concebido como una intervención integral, en el que estén incluidas las familias, el AMPA, los docentes, el equipo directivo, la mesa de educación, los estudiantes y los grupos estudiantiles, tanto en la fase de prevención como en la de intervención directa. Como el proceso de cambio es recursivo, estos agentes pueden actuar como presión interna (Murillo y Krichesky, 2012) para que el cambio se institucionalice, transforme y continúe. De esta manera, en esta etapa, se espera poder ampliar el proyecto al bachillerato. Este no será un paso sencillo, debido a que requerirá la adaptación y reelaboración del proyecto, sin embargo podría tener grandes beneficios, debido a que este paso implicará la inclusión de agentes distintos, con nuevas ideas, retos y propuestas.

En esta etapa, se espera que los/as agentes involucrados/as puedan realizar su labor de

manera autónoma, tras los cuatro años de implementación del proyecto. Por ejemplo, que los/as docentes hayan adquirido los conocimientos y habilidades necesarios para prevenir e intervenir en las dinámicas del acoso escolar en sus aulas y para realizar propuestas para la mejora del plan de acción tutorial; que los estudiantes de alto estatus y pro-sociales hayan incorporado las habilidades aprendidas para ayudar a estudiantes más vulnerables y romper con las dinámicas relacionales que refuerzan la violencia; y que las familias sepan cómo actuar para la prevención e intervención de la violencia.

Para finalizar, y sin restar importancia a este paso, consideramos apropiado que si no se ha hecho hasta el momento, se promueva la inclusión del proyecto en los documentos institucionales del centro, como son el plan de convivencia, el Reglamento del Régimen Interior y el Proyecto Educativo de centro.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anti-bullying alliance. (s.f.). *Bystanders and bullying a summary of research for antibullying week* [Archivo PDF]. https://www.anti-bullyingalliance.org.uk/sites/default/files/field/attachment/bystanders_and_bullying_0.pdf
- Andrés Gómez, M. S. (2007). *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia escolar: evaluación de una intervención* [Tesis doctoral]. <http://hdl.handle.net/10486/1987>
- Bacchini, D., Esposito, G. y Affuso, G. (2009). Social experience and school bullying. *Journal of community & applied social psychology*, 19(1), 17-32. <https://doi.org/10.1002/casp.975>
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., y Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101–121. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1>.
- Bartolomé Gutiérrez, R. y Díaz Herráiz, E. (2020). Apoyo social y autopercepción en los roles del acoso escolar. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 36(1), 92-101. <https://doi.org/10.6018/analesps.301581>
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.
- Caballero Grande, M. J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos* (3), 154-169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3232256>
- Cerezo, Fuensanta (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560/56012884006>
- Consejería de Educación e Investigación (2018). *III Informe Anual sobre Convivencia y Acoso Escolar 2017-2018*. Recuperado el 19 de Mayo de 2020 de <https://url2.cl/YYnKS>
- Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, pp. 29318.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E. y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic

- investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65–83.
<http://dx.doi.org/10.1037/a0020149>
- Cowie, H. (2000). Bystanding or standing by: Gender issues in coping with bullying in English schools. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 85-97.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<85::AID-AB7>3.0.CO;2-5](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<85::AID-AB7>3.0.CO;2-5)
- Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L., y Thomas, L. (2009). Australian Covert Bullying Prevalence Study. *Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University*. Recuperado el 18 de Mayo de 2020 de <https://ro.ecu.edu.au/ecuworks/6795>
- Cuevas, M. C. y Marmolejo Medina, M. A. (2016). Bystanders: A Crucial Role in Bullying. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89-102.
<http://dx.doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.orda>
- Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 15 de abril de 2019.
- Del Barrio, C., Espinosa, M. A. y Martín, E. (2007). Informe del Defensor del Pueblo, 1999-2006. *Comunidad de Madrid*.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Santillana Unesco.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379.
Doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164
- Doll, B., Song, S. y Siemers, E. (2004). Classroom ecologies that support or discourage bullying. En D. L. Espelage y S. M. Swearer (Eds). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 161-183). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- EducaMadrid (s.f.). *Ayuda entre iguales*. Consejería de Educación y Juventud. Recuperado el 01 de Junio de 2020 de <https://n9.cl/32h1>
- El mundo (29 de abril del 2016). *Medio centenar de ikastolas de Euskadi y Navarra impartirán un plan finlandés contra el 'bullying'*. <https://www.elmundo.es/pais-vasco/2016/04/29/572365dbe5fdeae0788b4611.html>

- Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
<https://search.proquest.com/docview/219647160?accountid=14478>
- Espelage D.L. y Swearer S.M. (2010). Expanding the Social-Ecological Framework of Bullying Among Youth: Lessons Learned from the Past and Directions for the Future. En D.L. Espelage y S.M. Swearer (Eds.). (2010). *Bullying in North American schools*. Routledge.
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en adolescentes. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(1), 119-128.
- Fanti, K. A. y Kimonis, E. R. (2012). Bullying and victimization: The role of conduct problems and psychopathic traits. *Journal of Research on Adolescence*, 22(4), 617-631.
- Fundación ANAR. (2017). *III Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying*. Recuperado el 15 de Mayo de 2020 de <https://www.anar.org/wp-content/uploads/2017/04/INFORME-II-ESTUDIO-CIBERBULLYING.pdf>
- Gabinete de Comunicación (26 de enero de 2016). *La comunidad de Madrid pone en marcha un programa de Lucha contra el Acoso Escolar* [PDF]. Comunidad de Madrid.
https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/plan/document/891_286_programaacosoescolar_0.pdf
- Gallardo Córdova, K. E., Alvarado García, M. A., Lozano Rodríguez, A., López Cruz, C. S., y Gudiño Paredes, S. (2017). Materiales digitales para fortalecer el aprendizaje disciplinar en educación media superior: Un estudio para comprender cómo se suscita el cambio educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(2), 89-109.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55150357005>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. y Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior?. *Aggressive Behavior*, 33, 467-476.
<http://dx.doi.org/10.1002/ab.20204>
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. y Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31, 93-105. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.05.002>

- Haltigan, J. D. y Vaillancourt, T. (2014). Joint trajectories of bullying and peer victimization across elementary and middle school and associations with symptoms of psychopathology. *Developmental Psychology*, 50(11), 2426–2436. <https://doi.org/10.1037/a0038030>
- Hawkins, D.L., Pepler, D. J., y Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social development*, 10(4), 512-527.
- Instituto de Educación Secundaria San Isidro (2019). *Memoria del IES San Isidro del curso 2018-2019* [PDF]. Recuperado el 11 de Mayo de 2020 de <https://url2.cl/TQCsv>
- Jóvenes y Desarrollo, Solidaridad Don Bosco y VOLS (s.f.). Juego de cartas con roles: Salvemos el universo. Somos mas. Recuperado el 12 de febrero de 2020 de <https://www.somos-mas.es/wp-content/uploads/2017/10/nivel-basico.pdf>
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P. y Rimpelä, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescence*, 23(6), 661-674.
- Kiva program (s.f.). *Kiva Globally*. Recuperado el 18 de Mayo de 2020 de <http://www.kivaprogram.net/around-the-world>
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Gould, M. (2010). The Association of Suicide and Bullying in Childhood to Young Adulthood: A Review of Cross-Sectional and Longitudinal Research Findings. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282 - 288. <https://doi.org/10.1177/070674371005500503>
- Leganés Lavall, E. N. (2013). Una propuesta de intervención para prevenir el acoso escolar desde una perspectiva sociogrupal. *Psychology, Society, & Education*, 5 (1), 21-40. <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/494/472>
- León, B., Gonzalo, M. y Polo, M. I. (2012). Aprendizaje cooperativo y acoso entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 35(1), 23-35. <https://doi.org/10.1174/021037012798977494>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858 a 97921.
- Levine, M., Cassidy, C., Brazier, G., y Reicher, S. (2002). Self-categorization and bystander non-intervention: Two experimental studies. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(7), 1452-1463. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb01446.x>
- Madrigal Martínez, A. M., Navarro Asencio, E., Redondo Duarte, S. y Vale Vasconcelos, P. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y*

- nuevas perspectivas*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación.
- Marsh, H. W., Nagengast, B., Morin, A. J. S., Parada, R. H., Craven, R. G. y Hamilton, L. R. (2011). Construct validity of the multidimensional structure of bullying and victimization: An application of exploratory structural equation modeling. *Journal of Educational Psychology*, 103, 701–732. <http://dx.doi.org/10.1037/a0024122>
- Martín Villa, R. (2008). IES San Isidro. Madrid. *Participación Educativa*, 7, 60-65.
- Martín, E. y Solé I. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (Coords). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. GRAÓ
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Oficina de comunicación de la Comunidad de Madrid (26 de enero del 2016). *La Comunidad de Madrid pone en marcha un Programa de Lucha contra el Acoso Escolar*. Comunidad de Madrid. Recuperado el 13 de Mayo de 2020 de https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/plan/document/891_286_programaacosoescolar_0.pdf
- Oficina de comunicación de la Comunidad de Madrid (18 de enero del 2018). *La Comunidad adapta el test Soci-Escuela para los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo*. Comunidad de Madrid. Recuperado el 1 de Junio de 2020 de https://www.comunidad.madrid/transparencia/sites/default/files/plan/document/sociescuela_necesidades_educativas_especiales.pdf
- Oh, I., y Hazler, R. J. (2009). Contributions of personal and situational factors to bystanders' reactions to school bullying. *School Psychology International*, 30(3), 291-310. <https://doi.org/10.1177/0143034309106499>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Ortega-Ruiz, Rosario. (2006). La convivencia: Un modelo de prevención de la violencia [PDF]. https://www.researchgate.net/publication/237232581_LA_CONVIVENCIA_UN_MODELO_DE_PREVENCION_DE_LA_VIOLENCIA
- Ortega-Ruiz, R. y Córdoba-Alcaide, F. (2017). El Modelo Construir la Convivencia para prevenir el acoso y el ciberacoso escolar. *Innovación Educativa*, (27), 19–32.

- Ortega-Ruiz, R., Rey Alamillo, R. D. y Casas Bolaños, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6 (2), 91-102.
- Ortega-Ruiz, R., Rey, R. D. y Sánchez, V. (2012). *Nuevas dimensiones de la convivencia escolar juvenil: ciberconducta y relaciones en la red: ciberconvivencia*. Ministerio de Educación. <http://hdl.handle.net/11441/59348>
- Pellegrini, A. (1998). Bullies and victims at school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 165–176. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(99\)80034-3](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(99)80034-3)
- Pepler, D., Craig, W. y O'Connell, P. (2010). Peer processes in bullying: Informing prevention and intervention strategies. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.). *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 469–479). Routledge. <http://ebookcentral.proquest.com>
- Polanin, J. R., Espelage, D. L. y Pigott, T. D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41(1), 47-65.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., y Salmivalli, C. (2012). Standing up for a victim, siding with the bully, or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, 21, 722–741. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x>
- Pronk, J., Goossens, F. A., Olthof, T., De Mey, L., y Willemen, A. M. (2013). Children's intervention strategies in situations of victimization by bullying: Social cognitions of outsiders versus defenders. *Journal of School Psychology*, 51(6), 669-682. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.09.002>
- Pozzoli, T., y Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of abnormal child psychology*, 38(6), 815-827.
- Reijntjes, A., Vermande, M. M., Goossens, F. A., Olthof, T., van de Schoot, R., Aleva, E. A. Y van der Meulen (2013). Developmental trajectories of bullying and social dominance in youth. *Child Abuse & Neglect*, 37, 224–234. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.12.004>

- Rigby, K., y Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational psychology, 26*(3), 425-440. <https://doi.org/10.1080/01443410500342047>
- Rodkin, P. C., y Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review, 32*(3), 384-400. <https://search.proquest.com/docview/219654202?accountid=14478>
- Roeger, L., Allison, S., Korossy-Horwood, R., Eckert, K. A. y Goldney, R. D. (2010). Is a History of School Bullying Victimization Associated With Adult Suicidal Ideation?: A South Australian Population-Based Observational Study. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 198*(10), 728-733. doi: 10.1097/NMD.0b013e3181f4aece
- Saarento, S., y Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives, 9*(4), 201-205. <https://doi.org/10.1111/cdep.12140>
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., y Salmivalli, C. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 144-151. <http://dx.doi.org/10.1177/0165025410378068>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of adolescence, 22*(4), 453-459.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., y Poskiparta, E. (2010). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer, y D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (p. 441-454). Routledge/Taylor & Francis Group. <http://ebookcentral.proquest.com>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.
- Salmivalli, C., y Poskiparta, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program. *New directions for youth development, 2012*(133), 41-53. <https://doi.org/10.1002/yd.20006>
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., y Haataja, A. (2013). The implementation and effectiveness of the KiVa antibullying program in Finland. *European Psychologist, 18*(2):79. DOI: 10.1027/1016-9040/a000140

- Salmivalli, C., y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Sánchez Fernández, S. (2018). La convivencia escolar desde la perspectiva de investigación para la cultura de paz. *Participación educativa*, 5(8), 55-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6785341>
- Sánchez, S., Gallardo, M. A. y Ortiz, M.^a M. (2011). The evaluation of school coexistence in contexts of cultural Diversity. *Exedra: Revista Científica* 3(2), 33-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3778890>
- Storch, E. A., y Masia-Warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.03.003>
- Swearer, S. M., y Espelage, D. L. (2004). Introduction: A Social-Ecological Framework of Bullying Among Youth. En D. L. Espelage y S.M. Swearer (Eds.) (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (p. 1-12). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Swearer, S. M., y Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344. <https://doi.org/10.1037/a0038929>
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., y Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 25, 114–130. <http://dx.doi.org/10.1177/0829573509357553>
- Ttofi, M.M., Farrington, D.P., Lösel, F. y Loeber, R. (2011), Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3 (2), 63-73. <https://doi.org/10.1108/17596591111132873>
- Viceconsejerías de educación no universitaria, juventud y deporte y organización educativa (2 de noviembre de 2016). *Protocolo para la corrección y sanción de las situaciones de acoso escolar en los centros docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid* [Archivo PDF]. Comunidad de Madrid. Recuperado el 27 de Abril de 2020 de <https://www.educa2.madrid.org/web/educamadrid/principal/files/412fde7b-c30a-4321-bb7f-356f0e046418/Instrucciones%20Acoso.pdf?t=1482492785189>

- Whitted, K. S., y Dupper, D. R. (2005). Best practices for preventing or reducing bullying in schools. *Children y Schools* , 27 (3), 167-175. <https://doi.org/10.1093/cs/27.3.167>
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., y Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and perception of peers. *Journal of abnormal child psychology*, 40(2), 289-300. DOI 10.1007/s10802-011-9551-1
- Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., y Costello, E. J. (2013). Impact of Bullying in Childhood on Adult Health, Wealth, Crime, and Social Outcomes. *Psychological Science*, 24(10), 1958–1970. <https://doi.org/10.1177/0956797613481608>

7. ANEXOS

Anexo 1

Objetivos generales e indicadores de logro.

Objetivos Generales	Indicador de logro cuantitativo
Mantener un proceso permanente de reflexión sobre las necesidades educativas del Centro y promover la continua incorporación de nuevos programas educativos que se adapten a la evolución de las necesidades sociales y mejoren la calidad educativa del Centro.	8-10
Educar en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre ellas y ellos y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas en todas las circunstancias.	8-10
Educar en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica y dialogada de los mismos.	6-8 Destacan como aspecto negativo que ha sido necesario iniciar dos protocolos de acoso y sancionar a varios alumnos por faltas graves.
Preparar al alumnado para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad de la información y el conocimiento.	8-10
Fomentar la participación de toda la Comunidad Educativa en la organización del Centro.	8-10

Fuente: Elaboración propia a partir de la memoria de curso lectivo 2018-2019 (IES San Isidro, 2019).

Anexo 2

Protocolo para la corrección y sanción de las situaciones de acoso escolar en los centros docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid

Fase 1. Notificación. Cualquiera que tenga conocimiento de que está ocurriendo esta situación deberá comunicarlo a la dirección del centro quien dejará constancia de la reunión mediante el anexo II u otro documento similar.

Fase 2. Recogida de datos. Una vez recibida la notificación el director debe reunir al tutor del agredido, de los presuntos agresores, jefe de estudios, orientadora. Recabará información, rellenará el anexo III y tomarán medidas provisionales para garantizar la seguridad del agredido y advertir al agresor de las consecuencias de su conducta. Debe quedar constancia de todo ello.

Fase 3. Comunicar a las familias. Verificada la existencia del acoso se comunicará de inmediato a las familias, implicados e Inspección Educativa de todas las actuaciones que se vayan realizando. Deberá quedar constancia del cambio de medidas

Fase 4. Procedimiento sancionador. El acoso escolar tendrá siempre la consideración de falta muy grave a la que se aplicará la corrección disciplinaria según el Decreto 15/2007, de 19 de abril, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la CAM. Este proceso debe resolverse en un plazo breve.
Los agresores deben cumplir el punto 2 del art. 19 del Decreto 15/2007 y reparar el daño moral causado mediante la presentación de excusas y el reconocimiento de la responsabilidad de los actos bien en público o en privado.
“Si la gravedad de los hechos así lo aconsejase –bien sea por la entidad de la agresión o por la desprotección del menor- y los agresores tienen 14 años o más, se debe poner en conocimiento de los hechos a Fiscalía de menores. Si los menores fuesen menores de 14 años la comunicación se hará a los SSSS o junta municipal correspondiente a través del anexo VI.

Fase 5. Seguimiento. La comisión de convivencia evaluará las actuaciones realizadas y realizará un seguimiento de los resultados, elaborando al final de cada trimestre un informe que deberá guardarse junto a toda la documentación del acoso para que Inspección Educativa pueda verificar la correcta aplicación de las recomendaciones en sus visitas al centro. Todo esto garantizando siempre la confidencialidad.

Fase 6. Estadísticas. Al final de curso el jefe de estudios enviará a IE un documento con el control de las faltas cometidas por los alumnos y las sanciones que han recibido (Anexo VII) y los remitirán a la Subdirección General de Inspección Educativa.

Fuente: Adaptado de “Protocolo para la corrección y sanción de las situaciones de acoso escolar en los centros docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid”, por Viceconsejerías de educación no universitaria, juventud y deporte y organización educativa, 2 de noviembre de 2016 (<https://url2.cl/R4nNT>). CC-BY-NC-ND

Anexo 3.*Modelo de entrevista*

1. Se les convoca a reunión indicándoles muy claramente que es para algo positivo y nada negativo.
2. Tenemos un problema y queremos hablar con vosotros para conocer vuestra opinión. Vuestro compañero X lo pasa muy mal. No se relaciona bien, es tímido, tiene miedo, etc.. (este argumento no siempre sea adecuado, depende de las circunstancias del caso). En la clase, está solo y se meten con él a menudo porque es fácil hacerlo. (p. ej. El otro día lo hizo un compañero que tenía mal día porque le habían puesto un parte). Recurrimos a vosotros porque sois unos alumnos con muy buenas relaciones en la clase, os respetan mucho y caéis bien. Sois fuertes socialmente en la clase. vuestra ayuda en este problema es muy importante para el futuro de vuestro compañero y fácil de realizar.
3. Respecto a lo que pensáis de él, tened en cuenta que está sufriendo presión. Si desaparece esa presión será mucho más agradable como compañero. Os pedimos que le prestéis un poco de atención de la siguiente forma:
 - Procurad no dejarlo sólo, para que no se metan con él.
 - Prestadle un poco de atención para que se sienta acompañado y apoyado.
 - Hacedle un pequeño hueco en vuestro círculo de relaciones, pensad que sois fuertes y vuestra influencia condiciona a los malos, sois como una vacuna contra la violencia que realizan sobre él.
 - Si alguien se mete con él delante de vosotros, le pedís que no lo haga con educación y firmeza. Eso mejorará mucho la situación.
4. Se les pide opinión y conformidad con este compromiso de ayuda.
5. Se les hace ver que además de obtener la gran satisfacción que proporciona el ayudar a una buena causa, también obtendrán otros beneficios de distinta manera. De ello haremos un balance al final del curso.
6. Haremos un seguimiento de esta ayuda, al principio semanalmente y después iremos distanciándolo hasta que la situación sea satisfactoria y consolidada. Si en cualquier momento quieren informarnos de algo, estamos a su disposición.
7. Agradecimiento y cita para la semana siguiente.

Fuente: Reproducido de “Ayuda entre iguales” por EducaMadrid, s.f. (<https://n9.cl/32h1>). CC-BY-NC-ND

Anexo 4**Cuestionario de evaluación formativa**

Responda a las siguientes preguntas poniendo una X donde considere oportuno, siendo

1=nada, 2= poco, 3= aceptable , 4= bastante y 5= mucho.

	1	2	3	4	5
La temática del programa ¿ha sido novedosa?¿Le ha aportado conocimientos nuevos?					
La información que recibió ha satisfecho las expectativas que tenía sobre el tema?					
¿Considera que estos conocimientos son útiles para usted?					
¿La metodología utilizada ha facilitado su aprendizaje sobre las dinámicas de acoso escolar?					
¿Los temas y tareas desarrollados han sido claros?					
¿El uso de las tecnologías ha facilitado la formación?					
<p>¿Quiere incluir alguna sugerencia?:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>					
<p>Describa en dos frases lo más importante que ha aprendido hoy:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>					
<p>¿Ha revisado los documentos que están colgados en la página web? ¿tiene alguna sugerencia o reflexión sobre estos recursos?:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>					