



TRABAJO FIN DE MÁSTER

“MASTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS”

ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA

*Desarrollo de un lenguaje de patrón
para la gestión del acoso escolar en contextos
educativos formales*

Autor/a: Gabriela Pérez Peña

Director/a: Dr. Antonio Miguel Seoane Pardo

AÑO 2016

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN



TRABAJO FIN DE MÁSTER

“MASTER UNIVERSITARIO EN PROFESOR DE EDUCACION SECUNDARIA
OBLIGATORIA, BACHILLERATO, FORMACION PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE
IDIOMAS”

ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA

*Desarrollo de un lenguaje de patrón
para la gestión del acoso escolar en contextos
educativos formales*

Autora: Gabriela Pérez Peña

Fdo. _____

Director: Dr. Antonio Miguel Seoane Pardo

Fdo. _____

AÑO 2016
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Dña. Gabriela Pérez Peña, matriculado en la Titulación de Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, especialidad en ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

Declaro que he redactado el Trabajo titulado “Desarrollo de un lenguaje de patrón para la gestión del acoso escolar en contextos educativos formales” para la asignatura Trabajo Fin de Máster, del segundo semestre del curso académico 2015-2016 de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

RESUMEN

El presente trabajo refleja la necesidad de crear un modelo para afrontar y solucionar la problemática del acoso escolar, existente hoy en día en el sistema educativo español, y su objetivo es la creación de un lenguaje de patrón que permita su gestión en los centros educativos formales.

Considerando que el acoso escolar es un problema grave en nuestro país y teniendo en cuenta el alto coste personal y social que conlleva para todos los implicados, su intervención es un elemento esencial para conseguir un modelo educativo que permita a los estudiantes convertirse en ciudadanos activos de una sociedad donde la violencia no tenga cabida. Con este fin, se desarrolla el presente lenguaje de patrón, en el que se sintetizan y presentan estrategias y soluciones específicas propuestas por expertos en esta temática.

Palabras clave: patrón pedagógico, lenguaje de patrón, *bullying*, *ciberbullying*.

ABSTRACT

This dissertation reflects the needed of create a model for address and solve the bullying, a current problem existing in the Spanish educational system. Its objective is to create a pattern language in order to manage the bullying in the formal educational centers.

Considering bullying as a severe problem present in the current Spanish educational system, taking into account its high personal and social cost for all the parties involved, its intervention is an essential element to get an education model which allows students to become active citizens in a society where violence does not take place. For this purpose this pattern language is developed, in which strategies and specific solutions proposed by experts on this field are synthesized and presented.

Keywords: pedagogical pattern, pattern language, bullying, cyberbullying.

ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN.....	8
2.	JUSTIFICACIÓN.....	10
3.	MARCO TEÓRICO	12
3.1.	PATRONES.....	12
3.1.1.	Tipologías de patrones.....	14
3.1.2.	Lenguajes de patrón.....	14
3.1.3.	Estructuras de patrón	15
3.2.	PATRONES PEDAGÓGICOS.....	17
3.3.	<i>BULLYING Y BULLYING</i>	19
3.3.1.	¿Qué es el acoso escolar?	20
3.3.2.	Contexto normativo:.....	23
3.3.3.	Incidencia actual del acoso escolar en España	25
4.	DESARROLLO DE UN LENGUAJE PEDAGÓGICO PARA LA GESTIÓN DEL <i>BULLYING EN CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMALES</i>	30
4.1.	Formato del patrón pedagógico	31
4.2.	Elementos del lenguaje de patrón	34
4.2.1.	Prevención (A1).....	34
4.2.2.	A2. Diagnóstico	39
4.2.3.	A3. Intervención	41
4.3.	Desarrollo de patrones específicos	46
4.3.1.	I7. Plan de prevención	46
4.3.2.	I16. Estrategias de diagnóstico	51
5.	CONCLUSIONES.....	55
6.	BIBLIOGRAFÍA.....	57

1. INTRODUCCIÓN

Recientemente hemos sido testigos de los datos sobre el acoso escolar (*bullying* a partir de ahora) en nuestro país. El estudio realizado por Save the Children (2016) muestra unos resultados que dejan patente que el *bullying* y el *ciberbullying* son una realidad que está produciendo un gran coste educativo, personal y social, y como tal merece ser objeto de intervención.

El presente trabajo nace de la necesidad de dibujar un marco de soluciones y estrategias para este fenómeno educativo. Se fundamenta en la creación de un lenguaje de patrón para la gestión del *bullying* y el *ciberbullying* en centros escolares, en el contexto de la educación formal. A partir de este lenguaje se identifican los elementos estructurales de este fenómeno (prevención, diagnóstico e intervención) y todos los componentes clave para poder formar parte de la solución del problema. Por lo tanto, el resultado de este trabajo pretende ser un mapa a través del cual, cualquier centro sea capaz de elaborar su propia estrategia en su contexto inmediato para enfrentarse a esta problemática educativa.

El diseño de este lenguaje de patrón se basa en las soluciones propuestas y los elementos considerados por los expertos en el tema. Los patrones, al fin y al cabo, reflejan soluciones expertas, y por lo tanto, a partir de todos los estudios, trabajos, teorías y experiencia, se recopila este mapa que nos acerca cada vez más a una intervención integral del acoso escolar en los centros de nuestro país. Este modelo resulta tan solo un primer esbozo; de hecho, para que un lenguaje de patrón posea plena vigencia debe ser realizado por expertos, y por otro lado, su consolidación deberá realizarse utilizando una muestra que permita validarlo, y así ir aprendiendo de los errores y aciertos en su puesta en marcha. Estos prerequisites son consistentes con la metodología utilizada en este trabajo, ya que los patrones constituyen un elemento que requiere de una constante revisión y reelaboración por todos los miembros de la comunidad educativa.

La estructura interna de este trabajo está compuesta por cuatro apartados. En primer lugar, se justifica la pertinencia y la importancia del presente trabajo, principalmente desde el punto de vista de la orientación escolar y el trabajo de los orientadores. En segundo lugar, realizamos un recorrido teórico que nos permita entender, por un lado

qué son los patrones pedagógicos, y por otro el fenómeno del acoso escolar. En tercer lugar, desarrollamos nuestro lenguaje de patrón describiendo todos los elementos desarrollados en él y presentando dos ejemplos de patrones específicos para soluciones concretas. En último lugar, reflejamos las conclusiones de este trabajo, en las que se pretende mostrar la importancia de implementar soluciones para intentar reducir el acoso escolar, para lo que será necesario el trabajo de toda la comunidad educativa.

2. JUSTIFICACIÓN

La pedagogía tiene la necesidad de soluciones eficaces, sencillas y viables que faciliten el trabajo a todos los profesionales inmersos en los procesos educativos y de enseñanza-aprendizaje. Lo que se demanda, al fin y al cabo, son modelos de actuación ante problemáticas concretas. Este es el fin último de nuestro trabajo, crear “modelos” o “patrones” de actuación ante una problemática que asola los centros educativos de nuestro país, como es el acoso escolar o *bullying*.

El *bullying* y el *ciberbullying*, según recientes estudios, constituyen una problemática real, no son “chiquilladas” ni un “juego de niños”. Suponen un tipo de violencia que se produce entre iguales, y los centros tienen su parte significativa de responsabilidad en combatir y educar en el rechazo a toda forma de violencia, tanto en el ámbito académico como fuera de él. Por ello, consideramos el acoso escolar no solo como un fenómeno con un alto coste para los sujetos, sino también como una lacra social que debe ser objeto de intervención por parte de toda la comunidad educativa en su conjunto (Save the Children , 2016). Los últimos estudios reflejan que un 9,3% de los alumnos entre 12 y 16 años han sido víctimas de *bullying*, y un 6,9% de ciberacoso. Estos datos muestran una realidad sumamente preocupante, ya que, exportado al conjunto de la población, estaríamos hablando de que 193.000 alumnos han sufrido las consecuencias del acoso en España (Subdirección General de Inspección Educativa, 2007; Save the Children, 2014; Save the Children , 2016).

En este momento, cabe preguntarse: ¿por qué la creación de un lenguaje de patrón y no otro tipo de solución? Para empezar, los expertos refieren que la intervención en acoso escolar debe ser siempre *por* y *con* la colaboración de toda la comunidad educativa, y los patrones, puesto que no son “prescripciones”, permiten no solo su adaptación a nuestro contexto o necesidades, sino también que cualquier usuario pueda modificar y adaptar la soluciones que dichos patrones establecen. Se hace posible, pues, crear un catálogo de estrategias y soluciones creadas por expertos en acoso escolar y hacerlas propias, teniendo en cuenta nuestro problema, nuestro contexto, y nuestra mejor solución.

Desde la orientación educativa, este tema cobra especial relevancia. Podemos definir orientación como un “proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus

aspectos, con objeto de potenciar el desarrollo humano a lo largo de toda la vida (Bisquerra, 1998, p. 9). El acoso escolar es una situación en la que este desarrollo humano se ve comprometido para todos los implicados. Cuando nos referimos a implicados, como veremos más adelante, no solo hablamos de víctimas, sino también de acosadores y observadores del problema. Esta problemática, por tanto, es susceptible de ser intervenida por la orientación educativa y, como tal, debemos sistematizar nuestra intervención.

El intento de dibujar un modelo de soluciones para enfrentarse a este fenómeno resulta una herramienta más para favorecer, no solo la mejora de las actuaciones dirigidas a toda la comunidad educativa, sino al mismo tiempo una manera de mejorar la labor de los orientadores, ofreciendo un catálogo de soluciones para problemáticas específicas. Además, se pretende promover el análisis y evaluación de la propia práctica educativa, elemento indispensable para mejorar tanto nuestros enfoques teóricos como su aplicación práctica, y así poder ofrecer a todos los alumnos la mejor educación posible. La única manera de hacerlo es plantearnos, por una parte, *qué hacemos*, y, por otra, *qué podemos hacer*.

3. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este apartado veremos las aportaciones de la literatura a nuestro campo de estudio. Nos centraremos, por una parte, en los conceptos de patrón y lenguaje de patrón aplicados al ámbito pedagógico, y, por otra parte, en el delicado asunto del acoso escolar, ya que son los dos ejes que fundamentan y vertebran este estudio. Así pues, se hace necesario conceptualizar y profundizar en ambas cuestiones para comprender el enfoque y los objetivos de este Trabajo de Fin de Máster.

En primer lugar veremos qué son los patrones, cuál fue su origen y su desarrollo posterior desde sus orígenes vinculados a la arquitectura hasta la actualidad. Dentro de este contexto, nos interesa hacer mención especial a las aplicaciones desarrolladas específicamente para el ámbito educativo, lo que se conoce como “patrones pedagógicos”; por esta razón, encontramos un apartado independiente solo para este contexto. En último lugar, nos centraremos en nuestra problemática de estudio, es decir, el acoso escolar (*bullying* y *bullying*). Dentro del acoso escolar necesitamos comprender no solo el concepto, sino también las aportaciones realizadas para combatirlo y estudiarlo como variable, así como su incidencia actual en nuestro sistema educativo.

3.1. PATRONES

En primer lugar, necesitamos saber a qué nos referimos cuando hablamos de patrón, más adelante nos adentraremos en su significado dentro del contexto educativo, sin embargo, el concepto de patrón no proviene de este ámbito, y como tal, debemos entender sus orígenes.

“Patrón” es un término que goza de cierta difusión en nuestro lenguaje ordinario y se refiere a un “modelo que sirve de muestra para sacar otra cosa igual” (RAE, 2016). Por lo tanto, ya nos refiramos a los patrones en moda o a la propia naturaleza (como en el caso de la telaraña o las celdillas de una colmena), nuestro concepto de patrón ya se establece como un modelo. Pero cuando nos queremos referir en el presente trabajo al concepto de patrón tenemos que remontarnos al arquitecto Christopher Alexander, quien en 1977 presentó la idea de patrón, aplicado precisamente al ámbito de la

arquitectura, como un modelo que describe un problema recurrente en un contexto determinado y, especialmente, la solución al susodicho problema. Este autor circunscribió la conceptualización de los patrones al campo de la arquitectura, teniendo en cuenta en todo momento tres elementos fundamentales: contexto, problema y solución (E-LEN, s.f.). El concepto de patrón que más se utiliza hoy en día es el de *patrón de diseño*, que se define como “a commonly-recurring structure of communicating components that solve a general design problema in a particular context.” (Buschmann, Meunier, Rohnert y Sommerlad, 1996, p.221). Dentro del concepto de patrón de diseño, otra definición aceptada es la realizada por Mor & Winters (2007) quienes lo definen como una descripción semiestructurada de un método para resolver un problema recurrente, que incluye la descripción del problema y del contexto en el que se debe aplicar. El objetivo es facilitar la acumulación y generalización de soluciones que permitan que todos los miembros de ese ámbito puedan participar en su diseño. Se trata, por lo tanto, de externalizar y poner en común el conocimiento necesario para enfrentarte a las diferentes situaciones posibles dentro de un ámbito social o científico (Laurillard, 2012). Actualmente, partiendo de este concepto se han ido expandiendo a diferentes campos como la matemática, la ingeniería o las ciencias sociales. (Alexander, Ishikawa, & Silverstein, 1977; Laurillard, 2012; Seoane Pardo, 2014). Este modelo a partir de los años 90 cobró especial relevancia en el ámbito de la informática, permitiendo representar “modelos ágiles de solución a los problemas recurrentes de diseño de software” (García Peñalvo & Seoane Pardo, 2013, p.33).

Por lo tanto, cuando hablamos de patrón, lo entendemos como un modelo para definir y resolver un problema en un contexto específico. Es un formato esquemático que permite, mediante una descripción ágil y relativamente sencilla, poner disponible toda la información para resolverlo. Ya hemos observado como, a pesar de ser un concepto propio de la arquitectura, ya sea por su utilidad como sus posibilidades, está siendo exportado a numerosos ámbitos.

3.1.1. Tipologías de patrones

Desde la creación de los patrones se comienza a buscar una tipología que permita categorizarlos de alguna manera. En primer lugar, el mismo Alexander realiza una primera diferenciación creando 253 patrones y numerándolos según su nivel de complejidad (desde aquellos dirigidos a grandes ciudades hasta elementos más simples, como ventanas o puertas). A medida que este modelo se exporta a otros contextos, se crea la necesidad de considerar nuevas taxonomías, como la realizada por el grupo GoF (*Gang of Four*) que es como comúnmente se conoce a los autores del libro *Design Patterns* (Gamma, E., Helm, R. Johnson, R. & Vlissides, J., 1994). La clasificación realizada por estos autores se refleja en la siguiente figura:

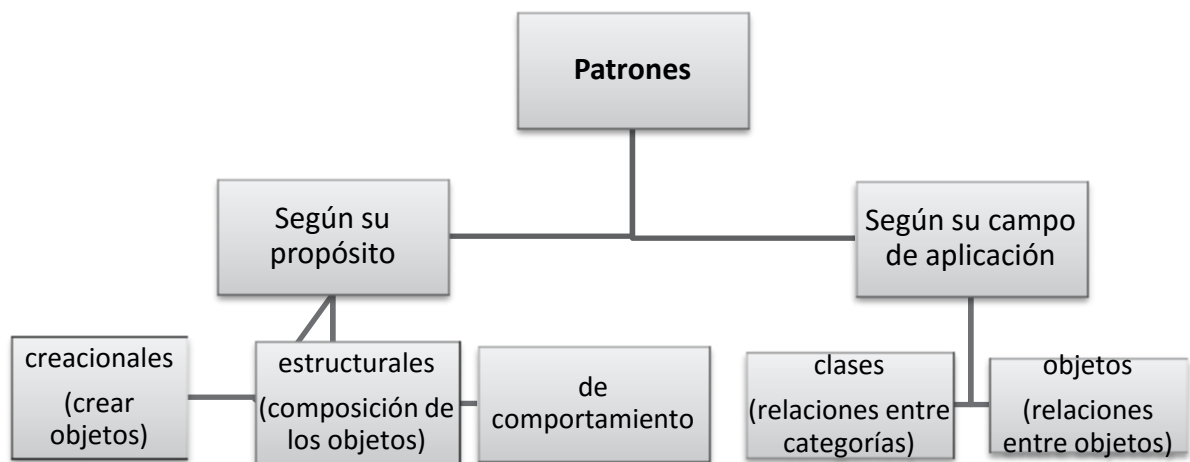


Figura 1. Clasificación de los patrones de Diseño del grupo GoF (elaboración propia)

No vamos a centrarnos en más tipologías, ya que nos alejaríamos del verdadero objetivo de este trabajo que son los patrones en nuestro contexto, es decir, el educativo.

3.1.2. Lenguajes de patrón

Con el desarrollo de los patrones se creó la necesidad de un lenguaje específico común a todos. El mismo Alexander afirmaba que los patrones son en sí elementos que

constituyen un lenguaje. Define este idioma propio como un sistema de reglas que una persona puede usar para generar un sinnúmero de edificios diferentes (Alexander, Ishikawa, & Silverstein, 1977). Comenzar a entenderlo como un lenguaje supone que es un sistema estructurado de reglas con su propia gramática, morfología, semántica y sintáctica. A pesar de la importancia de que exista un lenguaje propio para los patrones, no existe aún hoy en día un consenso acerca del idioma común que se debe establecer para estos modelos, aunque sí se encuentran importantes semejanzas entre ellos. Esto implica que exportar los patrones de un ámbito a otro, como ocurre habitualmente, no resulta sencillo, sobre todo en el contexto educativo. (Seoane Pardo, 2014).

3.1.3. Estructuras de patrón

Existen diferentes tipos de formatos de patrones. Sin embargo, por la necesidad de sintetizar la información existente al respecto, nos centraremos en la estructura desarrollada por el grupo GoF y la desarrollada por Buschmann *et al.* (1996), todas ellas basadas en la primera estructura desarrollada por Alexander. La estructura del grupo GoF sigue la siguiente plantilla (Gamma, Helm, Johnson, & Vlissides, 1994):

- **Pattern name and Classification:** nombre y breve descripción del patrón. Se clasifica como hemos visto anteriormente en relación a su propósito y su aplicación
- **Intent:** objetivo, contexto y tema
- **Also Know As:** se dice si es conocido por otra nomenclatura
- **Motivation:** describe un modelo en el que se puede aplicar y como se podría solucionar.
- **Applicability:** contextos en los que se puede aplicar y contraindicaciones
- **Structure:** Representación gráfica y su diagrama de interacción entre los diferentes objetos
- **Participants:** indica los diferentes objetos que interaccionan y sus funciones
- **Collaborations:** describe la interacción entre los objetos para que cada uno cumplan con sus objetivos

- Consequences: describe cómo lograr los objetivos, las consecuencias que se pueden producir, y las posibles variaciones del sistema.
- Implementation: dificultades, barreras y problemáticas que se deben tener en cuenta
- Sample code: parte del código que expone gráficamente como se lleva a cabo el desarrollo del patrón
- Known uses: ejemplos en situaciones reales
- Related patterns: patrones vinculados con el mismo y, otros que se podrían usar para lograr los objetivos planteados.

(Pp. 6-8)

A partir de la estructura de Alexander y del grupo GoF, se desarrollan otras plantillas entre las que resalta la de Buschmann *et al* (1996) por su descripción más genérica, y por lo tanto más exportable a otros contextos. La plantilla sería la siguiente:

- Name: título y breve resumen
- Also Know As: en caso de existir otros nombres para el mismo patrón
- Example: ejemplo en un contexto real en el que se observe el problema y como se resuelve con ayuda de este patrón
- Context: contexto de aplicación
- Problem: describe el problema que se desea abordar y las fuerzas que se deben tener en cuenta
- Solution: muestra el principio principal de la solución para la que se describe el patrón
- Structure: explicación detallada de la estructura del patrón
- Dynamics: contextos en los que se observa como interactúa el patrón
- Implementation: instrucciones, ayudas y sugerencias para implementarlo
- Example resolved: otros aspectos a tener en cuenta para conseguir los objetivos del patrón que no hayan quedado patentes en puntos anteriores
- Variants: posibles variaciones que se deben tener en cuenta
- Known uses: ejemplos reales del patrón
- Consequences: pros y contras del patrón. Posibles dificultades que surgen
- See Also: otros patrones que podrían usarse para resolver la misma problemática

Cuando hablemos más específicamente de los patrones en el campo educativo veremos algunos ejemplos de estructura que se han desarrollado específicamente para este campo. Pero hemos podido observar diferentes tipos de estructuras para los patrones que nos permiten ver la idea general y los diferentes elementos relevantes a la hora de diseñar un patrón, independientemente de su objetivo.

3.2. PATRONES PEDAGÓGICOS

Dentro del ámbito que nos interesa, se están desarrollando desde finales del siglo pasado los denominados “patrones pedagógicos” o “patrones de aprendizaje” (Seoane Pardo, 2014). Estos, tal como son concebidos por Bergin, Eckstein, Manns, Sharp, Voelter, Wallingford, Marquardt, Chandler & Fricke (s.f.), son modelos que tratan de capturar el conocimiento experto del aprendizaje y la docencia. Se trata de un intento de conseguir captar la esencia de la práctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, condensándola para que sea fácilmente recuperable por aquellos que lo necesiten (comunidad educativa y expertos en educación). Estos patrones presentan información de manera accesible y coherente, enseñando las diferencias entre las necesidades de un profesor novel de aprender aquello que sabe un profesor experimentado, además de permitir la transferencia de conocimiento didáctico a toda la comunidad. Siempre debemos tener en cuenta que, en el campo educativo, existen multitud de variables que fácilmente alteran los resultados posibles. A diferencia de lo que ocurre en otros ámbitos, en educación estamos interactuando con personas y, como tal, resulta sumamente complicado poder controlar todas sus variables y replicarlas en diferentes contextos, de modo que se garanticen los mismos (y siempre favorables) resultados (Laurillard, 2012; García Peñalvo & Seoane Pardo, 2013; Seoane Pardo, 2014).

Una de las principales características de los patrones pedagógicos es que no son un sistema cerrado, sino que permite a las personas tener a su disposición un conjunto de buenas prácticas y de conocimiento reunido para saber enfrentarse a problemáticas comunes, pero sin que las soluciones propuestas deban aplicarse indefectiblemente ni *exactamente* como lo indica el patrón de referencia. De esta manera, los patrones permiten que la opinión, la imaginación, y el criterio de quienes lo aplican constituya un nuevo sistema de soluciones, que no viene a *cuestionar* sino a *enriquecer* el conjunto de

soluciones anterior. Gracias a esta característica, la necesidad de la creación de nuevos medios que permitan solucionar problemáticas diarias de manera rápida y eficaz parece indiscutible. Según Seoane Pardo (2014) “las claves de esa actividad exitosa merecen ser recopiladas como experiencias de valor para terceros” (p. 361). Esta característica nos resulta especialmente relevante, ya que es la principal diferencia entre uno de los modelos de resolución de problemáticas más conocidos en educación, es decir, los “protocolos”.

Los patrones pedagógicos, al igual que en el resto de los ámbitos donde se aplican soluciones patronizadas, se guardan en repositorios y diferentes webs; algunas de ellas actúan simplemente como material de consulta sobre diferentes patrones. Además de estas web, podemos encontrar otros recursos como plantillas, guías, y herramientas para la creación de nuevos patrones, en los que no vamos a ocuparnos aquí porque nos alejaría de nuestro intento de conceptualizar los patrones. A continuación, expondremos algunos de estos espacios contenedores de recursos de patrones pedagógicos.

- **E- Learning Desing Patterns Repository:** Repositorio creado por el Proyecto E-LEN del programa Sócrates de la Unión Europea. Los objetivos de este proyecto radican en establecer una infraestructura y una organización central entre todos los centros de e-learning, identificar buenas prácticas a partir de diferentes patrones y producir guías útiles para su creación. Los patrones de este repositorio se centran en las prácticas de e-learning. (http://www2.tisip.no/E-LEN/patterns_info.php)
- **Learning Patterns for the Desing and Deployment of Mathematical Games:** Este repositorio está enfocado a diferentes estrategias didácticas y metodologías con las TIC y las matemáticas. (<http://www.ld-grid.org/resources/projects/learning-patterns>)
- **Repository of Informal Learning Patterns:** Este catálogo cuenta con 50 patrones pedagógicos en el contexto informal. Se encuentran organizados por el contexto de cada uno y forma parte del grupo REVEAL (creado por investigadores de 16 estados de la Unión Europea). http://reveal-eu.org/wiki/index.php?title=Main_Page

- **The Pedagogical Patterns Project:** este proyecto es un repositorio de acceso a patrones realizados por este grupo y, aunque no actúa como repositorio de patrones resulta importante conocerlo.

<http://www.pedagogicalpatterns.org/>

(Seoane Pardo, 2014)

Estos son algunas de las web que podemos encontrar que presentan diferentes tipos de patrones. Podemos encontrar también algunos artículos que desarrollan diferentes patrones pedagógicos como por ejemplo el artículo de Joseph Bergin (2000), que desarrolla catorce patrones para el desarrollo de cursos de informática. A pesar de que solo hemos presentados tres repositorios, no resulta tarea fácil encontrarlos debido a que son difíciles de manejar o no están actualizados. Por otro lado, prácticamente todos los patrones pedagógicos se centran en metodologías didácticas o en patrones de e-learning, no habiendo encontrado ninguno centrado, no ya en el *bullying* como problemática, sino en ninguna otra de carácter social.

3.3. *BULLYING Y CIBERBULLYING*

En último lugar, buscamos entender esta problemática conocida por todos debido a que no solo es muy actual, sino que en los casos más graves ha llegado a ser objeto de interés mediático. Partimos de que cuando hablamos de *bullying* nos referimos a una grave problemática que, desgraciadamente, sigue siendo una asignatura pendiente de la escuela de hoy en día.

Conceptualizaremos el acoso escolar en todas sus vertientes, para ir poco a poco entrando en las intervenciones, tanto en contexto internacional como nacional, que se han desarrollado en los últimos años. Por último, veremos la situación en España a través de diversos estudios actuales.

3.3.1. ¿Qué es el acoso escolar?

A pesar de que la escuela debería ser un lugar que promueva el desarrollo integral de las personas, fomentando la realización de los Derechos Humanos, las aulas pueden convertirse en un espacio en el que existen formas de violencia que dificultan o impiden una educación de calidad. “La violencia se define como como toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual” (Save the Children, 2014, pág. 7). Esta problemática desgraciadamente está a la orden del día y actualmente es objeto de una importante reacción social. La primera definición que podemos encontrar sobre *bullying*, es la desarrollada por Olweus (1998) , quien considera el maltrato entre iguales como un comportamiento prolongado de insultos, rechazo social, agresividad física, y/o intimidación hacia otros alumnos, convirtiéndose así en víctimas de su grupo de iguales. Una definición más actual es la realizada por Save the Children (2014), que indica que el acoso escolar o *bullying* “son formas de violencia entre iguales que se dan tanto en la escuela -acoso- como en el contexto social cibernético -ciberacoso- que se establece a partir de las relaciones que emergen en la vida escolar” (p. 9). Se trata de un tipo de violencia intencionada y recurrente en el tiempo, que deja a la víctima indefensa ante un agresor que usa su poder ya sea a nivel psicológico, físico o social. Además, se caracteriza por ser un fenómeno caracterizado por la llamada “la ley del silencio”, por lo que los terceros cobran especial relevancia en esta problemática, agravándola y dificultando su identificación, ya que estos terceros no denuncian esta situación, a pesar de ser testigos de ella, por miedo a ser rechazados socialmente (Ruiz, Riuró, & Tesouro, 2015; Save the Children , 2016). El equipo de Salmivalli, en 1996, identificó lo siguientes tipos de participantes implicados en estos fenómenos:

- Agresor
- Ajeno o espectador: Quintana, Montgomery & Malaver (2009) consideran tres tipos de espectadores:
 - Prosocial, observa y coopera con la víctima, también llamado el defensor la víctima
 - Indiferente culpabilizado (reforzador del agresor)
 - Consentidor con el agresor (ayudante del agresor)
- Víctima

Estos participantes se ven involucrados en dos fenómenos diferentes: por un lado un fenómeno de dominio-sumisión entre la víctima y el agresor, y la ley del silencio comentada anteriormente producida entre los cuatro diferentes participantes restantes. (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, & Kaukiainen, 1996; Ruiz, Riuró, & Tesouro, 2015),

Existen diferentes concepciones sobre las situaciones de *bullying* que pueden llegar a darse más o menos extensas. Por poner un ejemplo, una tipología podemos encontrarla en Collel y Escudé (2002) quienes consideran los siguientes tipos de acoso escolar:

- Maltrato físico: afecta a la integridad física de la víctima. Puede ser directo (amenazas, pegar...) o indirecto (robos, maltrato de bienes de la víctima, esconder sus cosas...).
- Maltrato verbal: al igual que el anterior, se encuentra dividido en directo (reírse directamente de la persona) o indirecto (rumores o críticas pero sin que la persona se encuentre cerca).
- Exclusión social: se busca aislar socialmente a la víctima, ya sea de manera directa o ignorándolo.
- Maltrato mixto: Mezcla entre el maltrato físico y verbal, viéndose casos como por ejemplo: extorsiones, chantajes, intimidación, forzar a hacer cosas...

Hasta hace relativamente poco tiempo, este tipo de violencia se encontraba en las aulas sin exportarse normalmente a otros contextos. Sin embargo, hoy en día nos encontramos, a partir de la democratización de las tecnologías, con una nueva situación: la violencia entre iguales actualmente acaba por manifestarse, en un gran número de casos, en el entorno virtual de los menores. Las tecnologías se han convertido en una nueva manera de comunicarse y que es parte intrínseca de la socialización de los alumnos, y en algunos casos un nuevo contexto donde infligir y ser objeto de esta violencia. Cuando nos referimos a esta violencia virtual es cuando lo llamamos *bullying*, definido como “forma de acoso que implica el uso de los teléfonos móviles (textos, llamadas, videoclips) o internet (email, redes sociales, mensajería instantánea, chat, páginas web) u otras tecnologías de la información y comunicación para acosar, vejar, insultar, amenazar o intimidar deliberadamente a alguien” (Save the Children, 2016, pp. 28-29). Teniendo en cuenta que nos enfrentamos a una generación de nativos digitales (Prensky, 2001), debemos ver las ventajas que eso provoca tanto a nivel de

interacción, sociabilidad, conocimiento, ocio e información, como sus inconvenientes. Las características y los componentes comentados con anterioridad (recurrencia, intencionalidad, fenómeno dominio-sumisión, participantes, y ley del silencio) se ven prácticamente igual en los casos de acoso y de ciberacoso. Sin embargo, al desarrollarse en el entorno virtual, esas características y fenómenos propios del acoso se difuminan en mayor o menor medida, por ejemplo a través de un diferente tipo de recurrencia, en vez de un acoso constante, se utiliza las redes para que sea permanente en el tiempo (Bringué & Sádaba, 2011; INTECO, 2013; Save the Children, 2014; Save the Children, 2016).

El *bullying*, además de un alto coste social, supone un coste personal para todos los implicados. Las consecuencias pueden verse a corto plazo pero también pueden ser visibles a largo plazo. Vamos a ir viendo las posibles consecuencias para cada uno de los diferentes participantes de este fenómeno (Ruiz, Riuró, & Tesouro, 2015). Según Trautmann (2008), se debe entender como un problema total y no solo entre dos personas, y por lo tanto la intervención debe llevarse a cabo desde un punto de vista multidisciplinar, total y sistémico. Las consecuencias de las víctimas tras sufrir *bullying* suelen ser: “sentimiento de soledad, problemas de autoestima, fobia y rechazo al centro escolar, psicomatismos, miedos” (Ruiz, Riuró, & Tesouro, 2015, pág. 350). Otros autores hablan de depresión, ansiedad, dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje (León, Gonzalo y Polo, 2012; Save the Children, 2014). El agresor, según Avilés (2003), aprende a conseguir lo que quiere a través de la violencia, usando más adelante esta estrategia como la más adecuada; además puede llevar, según algunos autores, a conductas vandálicas con la madurez. Los terceros ajenos, o también llamados espectadores, aprenden a vivir en un entorno en el que determinadas conductas de violencia, injusticia o desigualdad son toleradas, haciéndose insensibles ante las mismas. (Save the Children, 2014; Ruiz, Riuró, & Tesouro, 2015). Teniendo en cuenta todo lo anterior, “se entiende por qué este tipo de violencia escolar entre iguales se ha ido transformando en un tema de interés público y en foco de interés de los investigadores de las ciencias sociales” (Del Moral, Suárez, & Musitu, 2013).

A lo largo de este apartado podemos observar que, a pesar de que este tipo de violencia parece necesariamente ligada a las aulas, principalmente por el uso de las nuevas tecnologías, hoy en día se aleja del mismo centro, pudiendo llegar a todos los contextos de los alumnos más aún si tenemos en cuenta que, según el Instituto Nacional de

Estadística (2015), en torno al 90% de los alumnos entre 12 y 16 años tienen móvil propio, y que, de la población escolar entre 10 y 15 años, un 90% tienen acceso a internet. Sin embargo, estas conductas siguen siendo normalmente consecuencia de las relaciones creadas en los centros y, como tal, los centros y todos sus miembros se convierten en los principales actores de cambio. Sabemos también que una parte de la solución se basa en el análisis del fenómeno, más allá de “víctima” o “agresor”, y se requiere la implicación del entramado social de la escuela en su conjunto (García, 2015; Save the Children, 2016).

3.3.2. Contexto normativo:

La realidad que tratamos de describir adolece de medidas institucionales que se basen en la prevención y en la detección temprana. Sin embargo, existen directrices, proyectos y estudios que tratan esta problemática tanto a nivel nacional como internacional (Save the Children, 2016). Vamos a partir de un contexto europeo para irnos centrándonos en nuestro contexto nacional. Teniendo en cuenta que estas problemáticas han trascendido el ámbito nacional resulta indispensable realizar un breve recorrido por los principales estudios, informes y comisiones pactadas en el ámbito internacional y que promueven las medidas realizadas actualmente en nuestro país.

A partir de la *Convención sobre los Derechos del Niño*, de Naciones Unidas, se establecieron unas directrices y medidas necesarias para poder proteger los derechos de los menores. Se conoce como el primer instrumento jurídicamente vinculante para defender a los menores y sus derechos (Naciones Unidas, 1989). El artículo 19 de la *Convención* dispone que los gobiernos deban realizar todas las medidas que sean necesarias para proteger a los niños frente a cualquier forma de violencia. En el artículo 29 se establecen las directrices educativas, en las que se busca que la educación promueva desarrollar la personalidad, el respeto, la vida social, el respeto al medio ambiente, a la identidad, la tolerancia y la igualdad (Save the Children, 2014). Para nuestro objetivo específico toma especial relevancia la Observación General nº 13, en la que se establece el derecho a “no ser objeto de ninguna forma de violencia, en donde se

establecen medidas educativas y estrategias de protección en relación a la violencia contra la infancia” (Save the Children, 2014, p.12).

A partir de la convención anteriormente citada, vamos a realizar un breve recorrido a través de los principales informes y estudios en el contexto europeo:

- **Directrices sobre la justicia en asuntos concernientes a los niños víctimas y testigos de delitos aprobadas por el Consejo Económico y Social de Naciones Unidas (2005):** estas directrices establecen que las víctimas deben obtener un trato digno y comprensivo, tienen derecho a no ser intimidados y, sobre todo, a ser protegidos en todo momento. Además, establece que los agresores deben ser susceptibles de medidas sancionadoras y pedagógicas y no solo represión y castigo.
- **Estudio de violencia contra la infancia (2006):** este estudio realizado por las Naciones Unidas resulta un recordatorio a todos los estados miembros de la necesidad de crear medidas para intervenir para promover el desarrollo de los menores en todos los niveles, pidiendo el fortalecimiento de los colegios, el compromiso a hacer frente a la violencia en todas su forma, regulando la red, y la necesidad de planes educativos.
- **Directrices sobre las estrategias nacionales integrales para la protección de los niños contra la violencia (2009):** Desarrollado por el Consejo de Europa, propone que los gobiernos de los diferentes países creen medidas multidisciplinarias y eficaces para proteger a los niños, creando una nueva cultura de respeto a sus derechos.
- **Nueva estrategia para mejorar la seguridad en internet y crear contenidos más adecuados para niños y adolescentes (2012):** Este informe, realizado por la Comisión Europea, establece cuatro objetivos: establecer contenidos adecuados y de calidad en línea, intensificar la sensibilización y la formación docente, crear medidas para controlar que la red sea un entorno seguro, y luchar contra la explotación y los abusos sexuales a través de la red.
- **Estrategia de ciberseguridad de la Unión Europea: un ciberespacio abierto, protegido y seguro (2013):** se plantean los nuevos retos legales para defender los derechos de los menores en materia de tecnologías y riesgos de internet.

(Save the Children, 2014)

Para poder hablar de la normativa nacional existente en la actualidad debemos, en primer lugar, considerar la Constitución Española, en la medida en que se adhiere a la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* como la base en la que se fundamentan los derechos de todos los ciudadanos. Particularmente, y comenzando por la carta magna y analizando otras leyes relevantes:

- **La Constitución Española** declara el derecho a la integridad física y moral, la libertad y la seguridad, el derecho a la intimidad, y el derecho a la educación entre otros.
- **Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor:** esta ley establece que la protección de los niños y las niñas compete a los poderes públicos. Esta ley reconoce el derecho al honor, a la intimidad, y a la imagen personal entre otros.
- **Ley Orgánica de Educación 2/2006:** por primera vez se reconoce en el ámbito legislativo y educativo el acoso escolar y su lucha como una prioridad.
- **Real Decreto 275/2007 de 23 de febrero:** en esta fecha se establece el Observatorio Estatal de Convivencia Escolar. Se crea con el objeto de crear maneras de mejorar la convivencia escolar y el clima de los centros educativos.

3.3.3. Incidencia actual del acoso escolar en España

No son muchos los estudios al respecto que ofrezcan datos comparativos o fiables sobre cómo ha evolucionado la situación en España. Sin embargo, en los últimos años contamos con algunos que nos permiten obtener números fiables sobre el acoso escolar en nuestro país en la actualidad. Este fenómeno, a pesar de llevar siendo estudiado desde los años setenta fuera de nuestro país, en España no comenzó a considerarse hasta los años noventa (Ortega, Del Rey, & Mora-Merchán, 2001; Save the Children, 2014).

En los años 2000 y 2007, tanto el Defensor del Pueblo como UNICEF realizaron ciertos estudios sobre el tema, en los que se establece que no existen diferencias significativas entre Comunidades Autónomas ni tipos de centro. Por otro lado, se observó que un 5,5% de los encuestados declaraban haber sido acosados a través de internet, y que un 25% habían sido testigos de alguna situación de ciberacoso ya fuera de manera eventual, o a lo largo del tiempo (Save the Children, 2014).

Otros estudios sobre el ciberacoso en España, pueden verse resumidos en cifras en la siguiente tabla de Calmaestra y Maldonado (2013):

	Cibervíctimas	Ciberagresores	Muestra
Navarro et al, 2012	24.2%	---	1127
León del Barco et al, 2012	6%	6.4%	1700
Álvarez-García et al, 2011	35.4%-51.9%	---	638
Buelga et al, 2010	Móvil 24.6% Internet 29%	---	2001
Calvete et al, 2010 Estévez et al, 2010	30.1%	44.1%	1431
Ortega et al, 2009 Ortega et al, 2012	Móvil 4.2% Internet 7.5%	---	1671
Ortega et al, 2008 ^(*)	10.8%	7.4%	830

Tabla 1: *porcentajes de implicados en ciberacoso en España*

Se puede observar en la anterior tabla cómo los resultados difieren entre un estudio y otro, principalmente debido a las diferentes metodologías utilizadas para llevarlos a cabo. Sin embargo, todos dejan patente la necesidad de actuar ante una problemática que poco a poco está creciendo en nuestro país según recientes estudios como el realizado por Save the Children (2016) que determina que un 6,9% de la muestra se considera víctima de ciberacoso, y un 33% ha sido insultado a través de las tecnologías. Un estudio demostró que la progresión de esta problemática entre 2008 y 2011 creció un 4,1% (Calmaestra, Del Rey, Mora-Merchán, & Ortega).

Vamos a ir viendo las principales conclusiones y resultados de los últimos estudios realizados en España en relación al *bullying* y al *bullying*:

- Díaz-Aguado, Martínez y Martín (2013): trabajo de investigación sobre las víctimas de acoso escolar. Se realizó con 23.100 estudiantes de ESO. Los resultados demuestran que existe un 3,8% de alumnos que se consideran víctimas de *bullying* frecuente. Además desde el punto de vista de los

encuestados el grupo de iguales es el problema pero puede llegar a ser la solución.

- Save the children (2014): se realiza un estudio con una muestra de 123 alumnos entre 8 y 13 años de diferentes ciudades españolas. Los resultados del estudio pusieron de manifiesto que un 40% de los alumnos comentaban haber sido víctimas el algún momento de su vida de acoso. El 52% declaran haber sido testigos. En relación al ciberacoso, nos encontramos con un 4% de víctimas y un 23% de testigos.

Además a partir de los resultados se observó que las soluciones de los alumnos no se plantean desde una posición asertiva. Y en caso de ciberacoso no se plantean avisar a un adulto en caso de ser testigos de una situación así.

- Ruiz, Riuró y Tesouro (2015): grupo de expertos de la universidad de Girona que realizan un estudio en el ciclo superior de Educación Primaria. La muestra estuvo compuesta por 41 alumnos de 10 años hasta los 12. Los resultados indicaron que entre las niñas predomina un tipo de acoso más emocional o de exclusión social, mientras que el acoso físico predomina entre los alumnos. Además, se observa que normalmente los espacios en los que ocurre es en el patio, en el aula sin presencia de un adulto o a la salida del centro.
- Save the Children (2016): estudio en el que se buscó una muestra representativa de 21.487 estudiantes de entre 12 y 16 años. Algunos de los datos que se obtuvieron ponen de manifiesto la siguiente realidad:
 - Un 9,3% de los estudiantes ha sufrido acoso en los últimos dos meses. Y un 6,9% se considera víctima de *bullying* en este periodo.

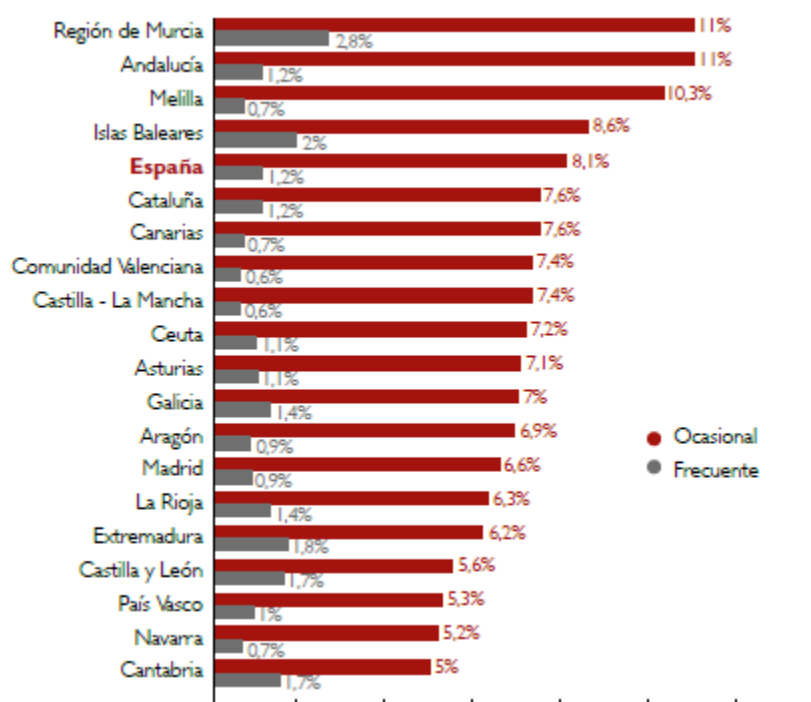


Gráfico 1: % de escolares víctimas de acoso en los últimos dos meses

- Un 5,4% reconoce haber acosado a alguien y un 3,3% de los estudiantes dice haber acosado a través de las tecnologías.

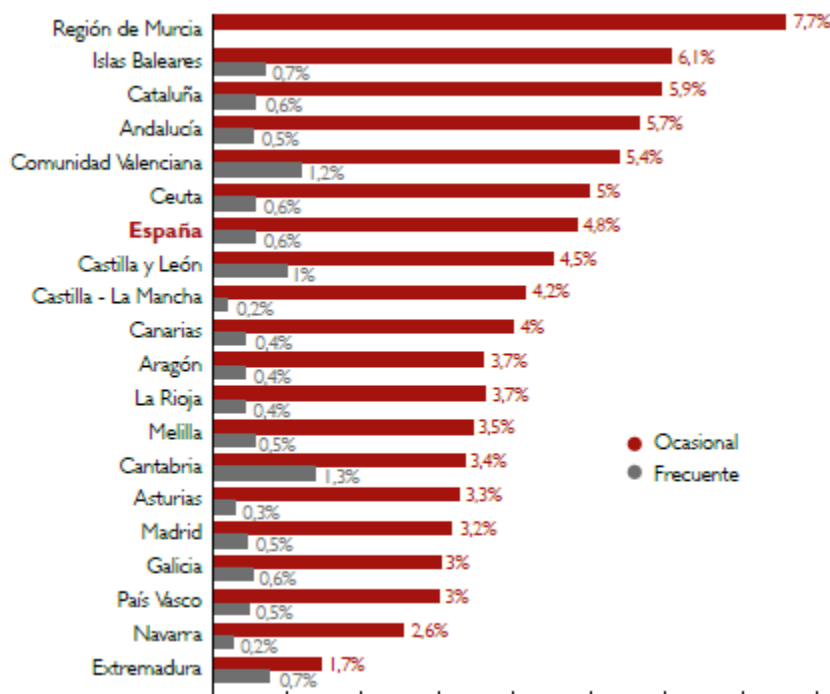


Gráfico 2. % de escolares que han sido agresores según CCAA en España.

- Las edades en la que prevalece más estas situaciones son en el primer ciclo de ESO
- Hay más chicos que se declaran como agresores (8,5%), pero más chicas como víctimas de acoso escolar (10,6%)
- Las razones del acoso: mayoritariamente respondían no saber por qué lo hacían o por “gastar una broma”.

	Agresor acoso	Agresor ciberacoso	Agresor ambos
No lo sé	19,5	14,5	11,6
Para gastar una broma	14,5	12,3	10,8
Por molestarle	13,1	13,0	11,4
Para vengarse de él/ella	9,9	10,4	10,4
Porque le tengo manía	9,0	9,5	9,6
Porque me provocó	8,2	9,8	9,9
Por sus características físicas	8,1	9,7	11,1
Por su color de piel, cultura o religión	6,6	7,7	9,3
Por su orientación sexual	5,9	6,6	8,6
Por las cosas que le gustan (cine, música, libros, juegos)	5,2	6,4	7,3
Total	100,0	100,0	100,0
Media motivos	2,0	2,3	2,9

Gráfico 3. % de escolares según los motivos por los que han acosado

- Estrategias usadas (en orden de prevalencia): pedir ayuda, gestión interna, reevaluación, enfrentamiento negativo, y por último evitación
- Tanto la víctima como los agresores muestran escasa autoestima. Los acosadores además muestran menos empatía, menor asertividad, y baja resolución de conflictos.

En conclusión, los resultados parecen ser indicadores claros de que nuestro país se encuentra ante un fenómeno que lejos de detenerse parece incrementarse a lo largo de los años, principalmente a través de las redes sociales. Debemos comenzar a comprometernos para que los resultados de los estudios que acabamos de ver no sigan mostrando las mismas cifras (Save the Children , 2016).

4. DESARROLLO DE UN LENGUAJE PEDAGÓGICO PARA LA GESTIÓN DEL *BULLYING* EN CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMALES

El siguiente lenguaje de patrón pedagógico trata de resolver una problemática que, según recientes estudios, está presente en un porcentaje significativo de la población escolar, el *bullying*. Este modelo ha sido fruto del análisis e investigación de toda la literatura existente actual, entre la que se entresacan las claves o directrices que se deben tener en cuenta para prevenirlo, identificarlo e intervenirlo.

Esta propuesta trata de abarcar todo aquello necesario para poder enfrentarnos a esta problemática desde todas sus variables, y en los diferentes escenarios posibles. Debemos comprender que este modelo no es una estructura estática ni determinista, sino que solo actúa como propuesta de actuación o actuaciones, y al mismo tiempo proporciona ideas para la realización de un lenguaje experto de patrón. Al mismo tiempo, teniendo en cuenta que un patrón debe ser una propuesta realizada por expertos, este diseño resulta solo un boceto o esbozo general de todo lo encontrado en recientes estudios y literatura especializada, y pretende encaminar las bases para una línea de soluciones a este problema por personas más cualificadas y que se desempeñan cotidianamente en este tipo de situaciones.

A lo largo de este apartado veremos diferentes subapartados divididos en las siguientes temáticas. En primer lugar, resulta indispensable determinar qué formato de patrón vamos a utilizar para poder entender más adelante cada uno de ellos. En este apartado de nuestro trabajo expondremos también nuestro lenguaje de patrón completo en forma de las figuras 2, 3, 4 y 5. En segundo lugar, veremos descritos brevemente cada uno de los elementos que componen este lenguaje de patrón. Por último, se desarrollaran algunos ejemplos de los patrones más específicos o de más bajo nivel (*idioms*), es decir, aquellos que proporcionan soluciones a problemas muy concretos, de entre los descritos en el apartado anterior.

4.1. Formato del patrón pedagógico

En el apartado del marco teórico hemos podido comprender no solo a qué nos referimos cuando hablamos de patrón o de lenguaje de patrón, sino que al mismo tiempo hemos podido ver algunas de las diferentes estructuras existentes.

Nuestra propuesta comienza por la creación de un lenguaje de patrón pedagógico en la que dibujamos un esbozo de todos aquellos elementos involucrados en el fenómeno del *bullying* en el contexto educativo formal. Este modelo se crea a partir de la literatura existente sobre el tema y las opiniones de diversos expertos. Conviene reiterar que nuestra intención solo es crear un esbozo, ya que no podemos ir más allá por no ser expertos en el tema. Se trata, pues, de diseñar un marco para poder continuar trabajando en esta línea, un marco cuya finalidad es ser dotado de contenido y soluciones expertas, y así sistematizar no solo las ayudas sino también las soluciones a un problema actual que se encuentra en la escuela.

Partimos del modelo de Buschmann *et al.* (1996), descrito anteriormente, como base. Aunque más específicamente nos centramos en el modelo creado por Antonio Seoane (2014), por considerarlo más sencillo de exportar a un contexto educativo. Como en el modelo de Buchmann *et al.* (1996), se contemplan tres niveles diferentes de granularidad o concreción:

- Arquitectura del modelo (designado con la letra A): formado por aquellos elementos básicos e indispensables del diseño. En nuestro diseño encontramos elementos de prevención (A1), elementos de diagnóstico (A2) y elementos de intervención (A3). Se identifican con un círculo dentro del patrón y están numerados del 1 al 3.
- Elementos de diseño (designados con la letra D): Se identifican por encontrarse dentro de un rectángulo y numerados del 1 al 12. Estos elementos representan los diferentes elementos de diseño dentro de cada elemento estructural que se deben tener en cuenta a la hora de enfrentarse a esta problemática.
- *Idioms* (designados con la letra I): se trata de las soluciones más concretas de cada uno de los elementos de diseño. Son elementos de bajo nivel que constituyen soluciones a problemas concretos fácilmente exportables. Se

representan por la letra I numerada de 1 al 30 dentro de un rectángulo redondeado.

A continuación, en las figuras 2, 3, 4 y 5 podremos ver más específicamente el lenguaje de patrón completo (figura 2), y en las siguientes figuras (3, 4 y 5) cada uno de los elementos de la arquitectura del modelo por separado. Posteriormente, en el siguiente punto de este apartado veremos más específicamente a qué se refiere cada uno de los elementos representados en nuestro lenguaje de patrón pedagógico (figura 2).

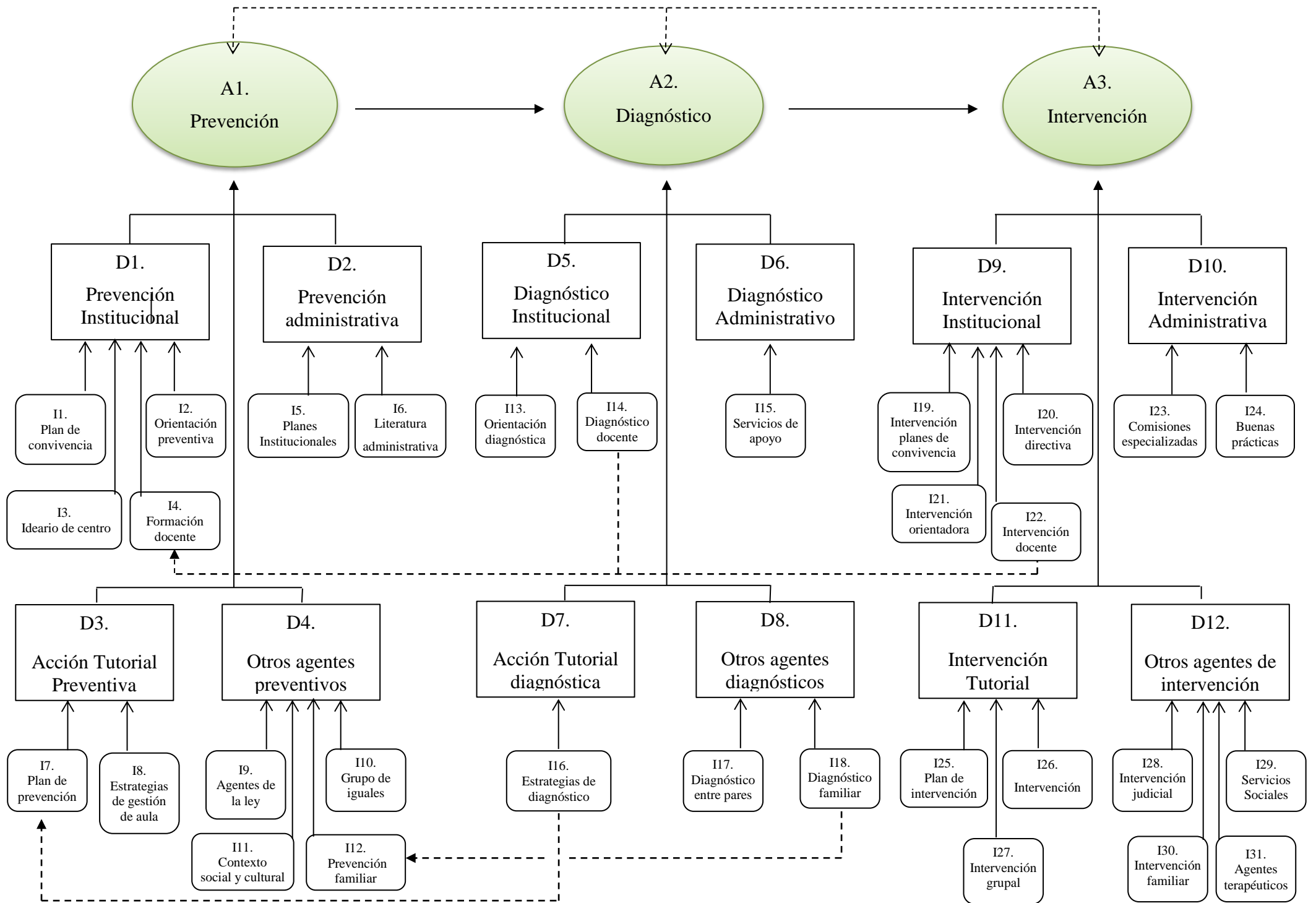


Figura 2. Lenguaje completo de patrón para la gestión del bullying en contextos educativos formales (elaboración propia)

4.2. Elementos del lenguaje de patrón

Como se ha explicado, contamos con diferentes elementos que componen nuestro lenguaje de patrón sobre el *bullying* como fenómeno. Expondremos de manera independiente cada una de los elementos arquitectónicos del modelo, a pesar de encontrar que alguno de ellos está íntimamente vinculado entre sí, por una cuestión fundamentalmente organizativa. Como hemos visto en las anteriores figuras, algunos de los elementos del modelo están relacionados entre sí a pesar de no encontrarse en el mismo elemento de arquitectura; por esta razón, en estos elementos se indicará su eventual relación con otros.

4.2.1. Prevención (A1)

En este primer componente nos referimos a la prevención como elemento fundamental a la hora de evitar la aparición de conductas de acoso escolar. Diversos autores consideran la prevención como la mejor forma de atacar esta problemática. Save the Children (2016) considera que “hay que educar a los niños y niñas en la no violencia, en una ciudadanía digital responsable y ética, y en la tolerancia ante la diversidad” (p. 15). Consideraciones similares aparecen también en otros estudios (Del Moral, Suárez, & Musitu, 2013; Save the Children, 2014; Ruiz, Riuró, & Tesouro, 2015; Subdirección General de Inspección Educativa, 2007). En este primer elemento de patrón de arquitectura se definen las piezas indispensables para que un centro prevenga este tipo de violencia entre pares. Esto se ve concretado en los siguientes elementos de diseño con sus correspondientes idioms:

4.2.1.1. D1. Prevención Institucional:

Se compone de los componentes internos del propio centro educativo y que forman el conjunto de las acciones preventivas a seguir. Según la Comunidad de Madrid (2007):

“la prevención debe comenzar por una línea maestra de actuación coordinada y consensuada por todo el centro, que tendrá su reflejo documental en el Proyecto Educativo del Centro, el Plan de Acción Tutorial, el Plan de Orientación

Académica y Profesional, El Reglamento de Régimen Interior y, por supuesto, en el Plan de Convivencia”

(Pp. 18-19)

Este patrón de diseño persigue indicar los elementos preventivos que toda institución educativa debe seguir para la consecución de este objetivo, y los principales responsables de cada uno, definidos en nuestro lenguaje de patrón como idioms.

- **I1. Plan de convivencia:** según la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (Boletín Oficial del Estado, 2013) en la que nos encontramos inmersos hoy en día, en su artículo 124 establece la creación de un Plan de Convivencia de centro. Más allá de elementos de carácter obligatorio establecidos por ley, este plan debe componerse de otros elementos que favorezcan la prevención de situaciones de acoso escolar. Este *idiom* establece no ya los elementos administrativos, sino aquellos discutidos por los expertos para conseguir los objetivos planteados (Subdirección General de Inspección Educativa, 2007; Save the Children, 2014; Save the Children, 2016).
- **I2. Orientación preventiva:** Corresponde a la prevención como principio básico de la acción orientadora. En palabras de Álvarez Rojo (1994):

“La acción orientadora puede ser más eficaz y tener un menor coste personal, social y económico si se anticipa a la aparición de determinados problemas cuyas posibilidades de surgimientos en la población escolar a lo largo del proceso educativo o en algunos de sus momentos se han constatado empíricamente”.

(p. 99)

Para ello se establecen los componentes básicos de la Acción Orientadora preventiva. Principios básicos como los desarrollados por otros autores que, por ejemplo, inciden en que la acción orientadora no debe comportar únicamente un carácter informativo, sino que se deben tener en cuenta las motivaciones de los alumnos, entre otros factores.

- **I3. Ideario de centro:** Este *idiom* refleja los elementos necesarios para poder considerar el acoso escolar como un objetivo prioritario, y en este sentido debe formar parte explícitamente de la misión, visión y valores del centro. Esta visión debe reflejarse en los diferentes documentos de centro y en sus prioridades, y como tal deben regularizarse las actuaciones necesarias para su desarrollo. Se trata de definir la identidad de un centro y reflejarla en la institución. Al fin y al cabo, lo primero que debe tener claro un centro es “¿quiénes son?” y “¿quiénes quieren ser?” (Save the Children, 2016).

- **I4. Formación docente:** Se considera necesario que las instituciones educativas estén dotadas de profesionales verdaderamente preparados y capacitados para enfrentarse a la realidad diaria de sus alumnos, y como tal necesitan formación específica para ello (Del Moral, Suárez, & Musitu, 2013; Save the Children, 2014; Save the Children , 2016). Este *idiom* refleja los ingredientes necesarios para formarlos y cómo llevarlo a cabo.

*Este patrón está íntimamente relacionado con los elementos I14 e I22, ya que la intervención y el diagnóstico docente deben ser parte fundamental de una formación docente de calidad. Los profesionales, al fin y al cabo, deben “estar cualificados para prevenir, detectar y actuar de manera eficaz frente a la violencia contra la infancia” (Save the Children, 2014, pág. 14).

4.2.1.2. D2. Prevención Administrativa

La prevención a nivel administrativo está presente en nuestro país, y como tal debe convertirse en un elemento de especial relevancia. Este elemento de diseño enfoca la prevención como un elemento de carácter administrativo, ya sea nacional, autonómico o local. Cobran especial importancia las Comisiones de Convivencia, la estatal y las autonómicas. Ya desde el Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, contamos con un Observatorio Estatal de la Convivencia, que busca investigar, estudiar, asesorar y buscar soluciones a temas relacionados con la convivencia escolar. Dentro de este elemento de diseño podemos centrarnos en dos *idioms* diferentes:

- **I5. Planes institucionales:** Desde las administraciones se fomentan planes de convivencia y de prevención del acoso escolar en todas sus vertientes. Estos planes, por lo general de obligada implantación, se componen de unos elementos

fundamentales, pero son susceptibles de ser adaptados a nuestras necesidades y nuestro contexto. Por ello, este patrón, está dirigido a la adaptación y conocimiento de estos planes a nuestro contexto específico teniendo en cuenta todos los fundamentos, riesgos y fortalezas necesarias para lograrlo.

- **I6. Literatura administrativa:** El objeto de este patrón radica en la necesidad de estar al día de los nuevos avances en la investigación en torno al *bullying* y de cómo dibujar un nuevo escenario, en el que desde la literatura se potencie el acoso escolar como una problemática grave y digna de intervención social en nuestro país. Se identifican los elementos necesarios actualmente para que las administraciones confieran la importancia debida al acoso escolar (Save the Children , 2016).

4.2.1.3. D3. Acción Tutorial Preventiva

La Acción Tutorial resulta un elemento fundamental en la intervención educativa con los alumnos y, por ello, deben establecerse los principios básicos en los que deben basarse. Dentro de la Acción Tutorial no debe, ni puede, ser lo mismo actuar con finalidad preventiva que terapéutica, y como tal debe diferenciarse en su actuación (Save the Children , 2016). Vemos dos patrones que recogen las principales soluciones, el primero dirigido a la creación de un plan de prevención de violencia entre iguales inmerso en el currículum de las tutorías y, por otro lado, estrategias de mejora del clima del aula.

- **I7. Plan de prevención:** Si queremos implementar un programa de prevención de la violencia entre iguales debemos tener claras las bases del diseño de un programa como este para incluirlo en el Plan de Acción Tutorial. Su diseño debe basarse en una serie de características que impliquen su adecuación al contexto específico, una adecuada temporalización, y la evaluación de su impacto en el centro, entre otros elementos (Save the Children , 2016).

*El idiom I7 se relaciona con el I16 debido a que una parte del plan de prevención debe estar dirigido al diagnóstico precoz del acoso escolar.

- **18. Estrategias de gestión de aula:** La convivencia es un elemento fundamental de la prevención, y se debe potenciar desde las más altas esferas hasta el contexto más inmediato. El, aula al fin y al cabo, es el lugar de convivencia por excelencia y un núcleo básico de socialización para los alumnos y, como tal, se debe fomentar que sea un sitio donde la violencia no tenga cabida (Subdirección General de Inspección Educativa, 2007) Para ello, se busca plasmar las estrategias más adecuadas, según los expertos, para evitar estas conductas y fomentar el desarrollo social y personal de los alumnos dentro del aula.

4.2.1.4. D4. Otros Agentes Educativos

Más allá de las barreras arquitectónicas del centro, la comunidad educativa está formada por multitud de agentes que promocionan unas conductas frente a otras. Son, como tales, agentes de cambio, y para lograr una prevención integral deben incluirse como elementos preventivos (De la Caba & López Atxurra, 2013).

- **19. Agentes de la ley:** Dentro de ellas podemos destacar los cuerpos y fuerzas de seguridad del estado (y sus correspondientes autonómicos) y la policía local y, por otro lado, los diferentes integrantes del poder judicial (jueces y magistrados, fiscales, etc.). Destaca, a este respecto, la Comisaría general de Seguridad ciudadana, que cuenta con un Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos (Instrucción 3/2007 de la Secretaría de Estado de Seguridad Ciudadana). Este plan involucra a la policía como un agente preventivo esencial en los centros y como tal se deben articular las bases para usarlos como mecanismo de prevención en los centros.
- **110. Grupo de iguales:** Como hemos visto en el marco teórico, unos agentes importantes del acoso escolar son el grupo de iguales, quienes pueden ser ya impulsores y participantes del acoso escolar o de su prevención. En este patrón se recogen las estrategias y habilidades necesarias para que los alumnos se conviertan en partícipes de una convivencia activa y adecuada en el centro.
- **111. Contexto social y cultural:** Dentro de los ayuntamientos y asociaciones se están incrementando los programas destinados a la convivencia, la prevención de la violencia y la responsabilidad ciudadana, siendo estos elementos dignos de

tener en cuenta dentro del contexto educativo como valores añadidos preventivos. Los centros educativos deben conocer, informar y promover estas iniciativas con el fin de, cómo hemos dicho antes, prevenir conductas de violencia entre pares (Save the Children, 2014; Save the Children , 2016).

- **I12. Prevención familiar:** Las familias son “un aspecto clave para prevenir y afrontar la violencia entre escolares” (De la Caba & López Atxurra, 2013, p.236). Y como tal se deben conocer las mejores herramientas para fomentar esta prevención y saber cómo formar a los padres de los alumnos en habilidades para enfrentarse a esta problemática. Por otro lado, no se debe olvidar la participación de las familias en la escuela como un elemento más de prevención (Subdirección General de Inspección Educativa, 2007; De la Caba & López Atxurra, 2013; Save the Children , 2016).

*Este elemento se encuentra íntimamente relacionado con el *idiom* I18, debido a que la formación y la sensibilización de las familias deben fundamentarse en parte en la prevención, pero al mismo tiempo en cómo diagnosticar un posible caso de acoso escolar.

4.2.2. A2. Diagnóstico

Según Save the Children (2016), “cuando la prevención falla, la detección temprana y eficaz del caso es esencial” (p. 15). Diagnosticar las necesidades de los alumnos debe ser tarea de todos; por ello, en este elemento de arquitectura nos encontramos con cuatro elementos de diseño dirigidos a diagnosticar el *bullying* y el *bullying* desde todas las perspectivas. El diagnóstico será aquello que permita diferenciar el acoso de un caso de violencia puntual, y proponer la intervención más adecuada para cada caso (Avilés, 2013; Save the Children, 2014; Save the Children , 2016).

4.2.2.1. D5. Diagnóstico Institucional:

Desde los centros, y a través de todos los miembros del mismo, se debe potenciar el diagnóstico como medio para intervenir de la manera más temprana, y, por lo tanto, evitar así mayores consecuencias. Los diferentes miembros deben sensibilizarse con esta evaluación inicial para poder mejorar la calidad de vida de los alumnos.

- **I13. Orientación diagnóstica:** Teniendo en cuenta que un papel fundamental de la Orientación Educativa es el diagnóstico, no sorprende encontrarlo como un elemento indispensable de la detección del acoso escolar. Este patrón fundamenta las bases diagnósticas y las piezas claves para llevarlas a cabo, además de las herramientas más adecuadas para ello.
- **I14. Diagnóstico docente:** para lograr este objetivo, los docentes deben conocer exactamente qué es el *bullying*, cómo detectarlo y cuáles son las mejores herramientas para ello, ya que parece ser que el principal reto del diagnóstico es la falta de conocimiento de los profesores ante estos casos (Subdirección General de Inspección Educativa, 2007; Save the Children , 2016).
*Estos elementos implican la formación docente recogida en el *idiom* 4 como un elemento fundamental de la prevención y el diagnóstico (Subdirección General de Inspección Educativa, 2007).

4.2.2.2. D6. Diagnóstico Administrativo:

Al igual que en el D2, las administraciones cobran una especial relevancia, principalmente a través de Servicios de apoyos especializados en temáticas de convivencia o en el diagnóstico.

- **I15. Servicios de apoyo:** Las administraciones educativas nacionales y autonómicas han ido buscando en los últimos años diferentes herramientas para un diagnóstico eficaz del acoso escolar. Este *idiom* refleja esa realidad y describe los procesos y las bases para usarlo como elemento de apoyo institucional. Además, hace referencia a otros servicios de diagnóstico como los centros base que, ante problemáticas diversas, realizan un diagnóstico diferencial.

4.2.2.3. D7. Acción Tutorial Diagnóstica:

La Acción Tutorial diagnóstica como elemento de diseño se centra en la acción tutorial, pero solo en relación al análisis de necesidades en nuestro centro educativo. Para ello, se desarrolla un patrón que refleje las estrategias de diagnóstico más eficaces.

- **I16. Estrategias de diagnóstico:** Este *idiom* se encuentra íntimamente relacionado con el patrón I7, ya que debe incluirse dentro de un plan de prevención de centro sobre el acoso escolar y la convivencia, pero en este elemento se buscan las herramientas y estrategias reflejadas por los expertos como las más eficaces y los elementos a tener en cuenta para su uso (Avilés, 2013).

4.2.2.4. D8. Otros agentes diagnósticos:

Dada la importancia estratégica del diagnóstico, no puede recaer únicamente en manos del centro educativo y, por lo tanto, debe ser tarea de toda la comunidad educativa frenar este fenómeno educativo y social. Los patrones que se derivan de este elemento se centran en el entorno familiar y de relaciones de los alumnos.

- **I17. Diagnóstico entre pares:** Los grupos de iguales son elementos muy importantes de la dinámica del *bullying* y del *bullying*, pero también pueden ser parte activa de la detección y el diagnóstico; además, se debe tener en cuenta que la mayoría de las situaciones de *bullying* o *bullying* ocurren en su presencia (Subdirección General de Inspección Educativa, 2007; Avilés, 2013; Save the Children , 2016). Se establecen las herramientas más adecuadas para llevar a cabo con ellos, y sus riesgos y potencialidades.
- **I18. Diagnóstico familiar:** Según Save the Children (2016), las familias son las que tienen mayor capacidad diagnóstica, pero para ello deben contar también con la información y el conocimiento necesarios para identificar conductas de riesgo y los indicadores críticos de que algo grave está ocurriendo. Algunos de los elementos fundamentales de este diagnóstico, como escuchar sin minimizar o juzgar, son tan importantes que merecen un patrón solo para ponerlos de manifiesto (Avilés, 2013; De la Caba & López Atxurra, 2013; Save the Children, 2014; Save the Children , 2016).

4.2.3. A3. Intervención

La intervención debe ser inmediata para lograr atajar las conductas de acoso cuanto antes y minimizar sus consecuencias. Para ello, es necesario un elemento arquitectónico de este lenguaje que recoja todos los componentes básicos de estas acciones.

(Subdirección General de Inspección Educativa, 2007; De la Caba & López Atxurra, 2013; Del Moral, Suárez, & Musitu, 2013; Save the Children, 2014; Save the Children , 2016) .

4.2.3.1. D9. Intervención Institucional:

El elemento de diseño que se desarrolla a continuación recoge las medidas de actuación educativa que se deben, según la literatura, llevar a cabo desde los centros educativos, por parte de Comisiones de Convivencia, Departamento de Orientación, Equipo directivo, profesorado y Equipo Directivo.

- **I19. Intervención planes de convivencia:** Como hemos dicho anteriormente, los planes de convivencia son comités de suma importancia en la prevención de conductas disruptivas de la convivencia y en casos de acoso escolar pero también son parte de la intervención. Por ello se proponen las bases con las que debe contar para poder introducir la intervención en el Plan de Convivencia del centro.
- **I20. Intervención directiva:** El órgano directivo del centro es el elemento de poder del centro, promueve soluciones y se encarga de la aplicación de sanciones institucionales. Con este patrón se establece la implementación del acoso escolar como un elemento del Reglamento de Régimen Interno y las medidas disciplinarias y a nivel de centro que se deben tener en cuenta como base para su redacción e implementación.
- **I21. Intervención Orientadora:** Uno de los principios de la Orientación Educativa es la intervención educativa, definida como “un proceso de acompañamiento del sujeto a lo largo de su desarrollo para activar y facilitar dicho proceso” (Rojo, 1994). Por ello, este patrón refleja los principios básicos que debe perseguir toda intervención orientadora en un centro, y lo que conllevan.
- **I22. Intervención docente:** Patrón muy relacionado con el I4 y el I14 debido a la importancia de la formación docente. Se regulan las estrategias y los recursos

disponibles y recomendados por la literatura para enfrentarse a estas situaciones en el centro, y como tal la formación debe contar con una parte específica en la intervención del acoso y del ciberacoso.

4.2.3.2. *D10. Intervención Administrativa*

Las administraciones actualmente publican, estudian e investigan este fenómeno a todos los niveles, los ya representados en patrones anteriores y a niveles de actuación. Pero para ello se deben regularizar y ver los fundamentos de estas prácticas a nivel macro (Save the Children , 2016).

- **I23. Comisiones especializadas:** Algunas comisiones, como los Observatorios de la Convivencia nacionales y autonómicos, son de especial utilidad a la hora de fomentar la publicación de intervenciones específicas que hayan sido validadas, a pesar de que en ocasiones carecen de dicha evaluación. Estas comisiones deben estar reguladas por unos principios básicos que se recogen en este elemento (Save the Children , 2016). Además de estas comisiones, la inspección educativa debe tratarse indiscutiblemente, ya que en el artículo 151 de la LOMCE se establece como una de sus funciones la supervisión de los planes de convivencia y el control del número de casos. La importancia de contabilizarlo permite contar con datos fiables sobre el *bullying* en nuestro país, y fuerza a las instituciones educativas a crear planes adecuados a la demanda (Consejería de Educación de Castilla y León, 2014).

- **I24. Buenas prácticas:** Las Administración deben fomentar la publicación y el reconocimiento de buenas prácticas en los centros educativos, que sean fácilmente exportables a otros contextos y centros. Así pues, deben regularse las directrices de estas prácticas para que compongan un verdadero catálogo que nos haga, poco a poco, estar más cerca de erradicar esta problemática (Consejería de Educación, 2014).

4.2.3.3. *D11. Intervención Tutorial:*

La Acción Tutorial no debe verse solo como un mecanismo preventivo, sino también como un elemento de actuación, seguimiento y evaluación de las situaciones de *bullying* y *bullying* (Save the Children, 2016). Este elemento de diseño refleja los

componentes básicos de la intervención tutorial a través de documentos de centro y de actuaciones individuales y colectivas con los alumnos. Se desarrolla a partir de tres patrones, uno de ellos dirigido a documentación de centros y otros dos a intervención directa.

- **I25. Plan de intervención:** Creación de Programas individualizados y grupales con la clase que propicien la mejor intervención posible. Este *idiom* considera la Orientación como el elemento experto en el centro que, con la colaboración de los tutores y el coordinador de convivencia, debe implementar un programa urgente de intervención. Aquí se recogen las directrices fundamentales de este programa (Subdirección General de Inspección Educativa, 2007; Del Moral, Suárez, & Musitu, 2013).

- **I26. Intervención individual:** Cuando hablamos de intervención individual nos referimos a las medidas realizadas con víctima y acosador por separado. Los expertos han determinado cuáles son los contenidos esenciales que deben trabajarse con cada uno de ellos, y este elemento del lenguaje de patrón recoge estos contenidos y los elementos que deben tomarse con precaución (Subdirección General de Inspección Educativa, 2007; De la Caba & López Atxurra, 2013; Del Moral, Suárez, & Musitu, 2013; Save the Children, 2014; Save the Children , 2016)

- **I27. Intervención grupal:** Referido al trabajo tanto con el grupo-clase como con un curso entero o todo el centro. Se debe tener en cuenta que los alumnos y alumnas del centro pueden ser partícipes, pero también tienen la capacidad de protegerse y apoyarse. Estas medidas, según los expertos deben realizarse buscando la participación de todos para superar la apatía ante este fenómeno (Del Moral, Suárez, & Musitu, 2013; Save the Children, 2014; Save the Children , 2016). Este patrón establece las estrategias más adecuadas y las bases para lograrlo.

4.2.3.4. *D12. Otros agentes de Intervención*

La intervención siempre deberá llevarse a cabo con la presencia de otros agentes de la comunidad, en algunos casos será debido a que la gravedad trasciende las barreras del centro, como por ejemplo, al tomarse medidas judiciales o a través de los Servicios

Sociales. “Una de las claves del éxito de la lucha contra el acoso y el ciberacoso es la implicación de todos los agentes del ámbito educativo, el entorno familiar y los propios niños y niñas. El ámbito sanitario y los Servicios Sociales también pueden jugar un papel relevante” (Save the Children , 2016, pág. 16). El elemento de diseño D4 ya recoge todos estos agentes y la fundamentación que se debe tener en cuenta con cada uno de ellos, pero en este caso nos centraremos en ellos como agentes interventores.

- **I28. Intervención judicial:** El acoso escolar hoy en día es un delito y, como tal, la presencia policial y judicial es indispensable. El objetivo que se pretende con este *idiom* es identificar las bases para la comunicación, la coordinación y la gestión adecuada de los tiempos para cada elemento del proceso.
- **I29. Servicios Sociales:** En algunos casos la presencia de los Servicios Sociales será esencial. Para ello, este patrón recoge cuándo deben intervenir, así como las bases para fomentar la comunicación y el seguimiento con ellos.
- **I30. Intervención familiar:** Las familias son esenciales en la intervención educativa de toda forma de violencia. Sin embargo, “Los recursos que se despliegan en el seno del ámbito familiar no parecen ser suficientes en los casos de ciberagresión.” (De la Caba & López Atxurra, 2013, p. 253), sino que se buscan recursos externos como la policía o el centro educativo, viéndose aquí la necesidad de formación e información a las familias. En el caso del acoso escolar tradicional se cuenta con más recursos y más conocimiento por parte de las familias, aunque también se observan carencias. Además, deben establecerse canales de comunicación sistemáticos y regulados (Subdirección General de Inspección Educativa, 2007; De la Caba & López Atxurra, 2013; Del Moral, Suárez, & Musitu, 2013; Save the Children, 2014; Save the Children , 2016).
- **31. Agentes terapéuticos:** Más allá de la intervención escolar, los participantes de un caso de *bullying* pueden necesitar de agentes externos terapéuticos o del ámbito sanitario que les ayuden con este proceso y sus consecuencias. La comunicación y el seguimiento entre estos agentes y el centro educativo debe regularse y plantearse con una serie de componentes recogidos en este patrón (Save the Children , 2016).

4.3. Desarrollo de patrones específicos

A continuación veremos algunos ejemplos desarrollados de los elementos descritos en el punto anterior, para así poder ilustrar con algo más de detalle nuestro lenguaje de patrón. Se han elegido para desarrollar nuestro formato de patrón dos *idioms*, uno de ellos del elemento de la arquitectura A1 y otro del A2.

4.3.1. I7. Plan de prevención

Título y ubicación

I7. Plan de prevención

Resumen

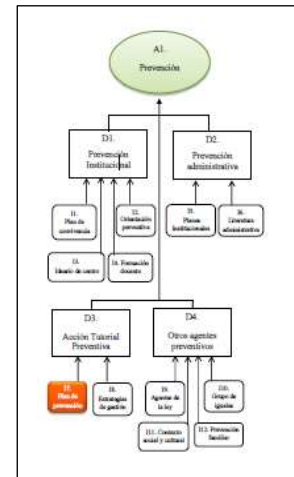
A la hora de implementar un plan de prevención del *bullying* y el *ciberbullying* en el centro debemos tener en cuenta los elementos indispensables con los que debemos contar. La prevención (A1) tiene que verse reflejada en documentos del centro como el Plan de Acción Tutorial a través de planes específicos para ello.

Este patrón refleja los elementos, las características y las soluciones que se deben usar a la hora de su elaboración.

Problema

- ¿Cómo diseñar un plan de prevención del *bullying* y el *bullying* en un centro educativo?
- ¿Qué contenidos debe tener un plan de prevención del *bullying* y el *bullying*?

El primer problema se refiere al propio diseño del programa, mientras que el segundo problema se centra en los contenidos que se deben impartir en el ese programa para que sea realmente efectivo.



Fuerzas

Para el primer problema, dirigido al diseño del plan o programa de orientación, se deben tener en cuenta los siguientes elementos:

- Temporalización lógica y definida: debe desarrollarse a lo largo del tiempo y no de manera puntual.
- Contenidos adaptados a la edad cronológica y madurativa de los destinatarios
- Debe ser evaluado en todo momento.
- El programa debe describir las responsabilidades de cada uno de los implicados en el proceso y la formación necesaria para realizarlo.
- Las actividades deben ser desarrolladas en función de los objetivos del programa.

Las fuerzas o elementos indispensables del segundo problema de este patrón, relacionado con los contenidos a impartir en el programa, son:

- Los contenidos deben estructurarse en diversas sesiones.
- El plan enseña a los alumnos nuevas habilidades y no solo información.
- Debe tener espacios propios dentro del plan para practicar estos contenidos.

Solución

✓ Para el primer problema de este patrón, se establecen a continuación los elementos para su diseño:

- Análisis del contexto (evaluación inicial): evaluar necesidades y determinar cuál es el estado inicial en el centro.
- Fundamentación teórica: revisar las teorías de las intervenciones y otras propuestas similares validadas previamente.
- Planificación y diseño: responde a las preguntas de:
 - ¿Para qué? (objetivos)
 - ¿A quién? (destinatarios)
 - ¿Qué? (contenidos)
 - ¿Cómo? (metodología)
 - ¿Con qué? (recursos)
 - ¿Cuándo? (temporalización)
 - ¿Por cuánto? (presupuesto)

- Aplicación y seguimiento: se busca el trabajo en equipo con todos los agentes implicados en el proyecto
 - Evaluación del programa: se trata de ver cómo era antes el centro y como es ahora. Se busca evaluar si el programa ha conseguido los objetivos planteados.
 - Toma de decisiones: Se debe decidir si el programa debe cambiarse, eliminarse o continuar, y en qué términos.
- ✓ Para responder al segundo problema del programa, se deben establecer dos líneas temáticas diferentes, una relacionado con el aprendizaje socioemocional y otra con contenidos específicos *anti-bullying*:
- Aprendizaje socioemocional: que debe contar, al menos, con los siguientes contenidos:
 - Autorregulación.
 - Empatía: considerar otras perspectivas, apreciar las diferencias, entender sentimientos y emociones ajenas, y aceptar el intercambio libre de ideas y pensamientos.
 - Habilidades emocionales.
 - Resolución de problemas: además de gestión de metas y toma de decisiones.
 - Habilidades de comunicación: asertividad, escucha activa, respeto, negociación...
 - Habilidades interpersonales: principalmente el respeto, la tolerancia y la cooperación.
 - Contenidos *anti-bullying*:
 - ¿Qué es el *bullying*?
 - ¿Cómo reconocerlo?
 - Reglas, procesos y consecuencias.
 - Estrategias de rechazo de situaciones de acoso escolar basadas en la asertividad y la comunicación.
 - Estrategias para no ser un mero espectador y cómo finalizar la agresión.
 - Vías de comunicación y habilidades para pedir ayuda e informar cuando se identifica un caso de acoso escolar.

Discusión

Para comprender la primera solución sobre el diseño del plan, debemos remontarnos a literatura especializada en programas específicos de orientación, entre los que destacan autores como Álvarez Rojo, Hervás Avilés o Bisquerra. Estos autores desarrollan en diversos libros y artículos las bases fundamentales para la caracterización, diseño e implementación de programas educativos. En el caso de nuestra temática no difieren, con carácter general, de cualquier otro programa, ya que los elementos indispensables para su diseño e implementación son los mismos. (Álvarez Rojo, 1994; Bisquerra, 1998; Hervás Avilés, 2006).

Por otro lado, centrándonos en los programas específicos sobre el acoso escolar, nos encontramos con una problemática que impide tener amplia bibliografía al respecto, como es la falta de evidencias de su efectividad (Del Moral, Suárez, & Musitu, 2013). Los programas de prevención de *bullying* no suelen evaluarse, de ahí la necesidad de dar especial relevancia a este aspecto en el problema anterior. Ttofi y Farrington (2011) realizaron una investigación en la que observaron que estos programas reducen el porcentaje del *bullying* en los centros hasta un 23%. A partir de estos datos se vio la necesidad de estudiar los componentes indispensables de todo programa verdaderamente eficaz. Esta necesidad quedó respondida en parte cuando Jones, Doces, Swearer y Collier (2012) propusieron una guía de los contenidos y fundamentos de los programas *anti-bullying* eficaces. (Ttofi & Farrington, 2011; Jones, Doces, Swearer, & Collier, 2012; Del Moral, Suárez, & Musitu, 2013)

Recursos especializados

No constan

Patrones relacionados

Este patrón se interrelaciona con el idiom I.16, debido a que una parte importante de los programas está condicionado por el análisis inicial de la situación y, por lo tanto, el diagnóstico se convierte en una parte fundamental de estos programas.

Ejemplos

Resulta cuando menos complicado encontrar ejemplos de planes de prevención del acoso escolar que puedan considerarse “validados”, tanto en su diseño como en sus contenidos. No obstante, remitimos a la página web del Ministerio de Educación Español, donde se presentan diferentes programas internacionales, como el programa

KiVa o el *Bullying, No Way!*, que cuentan con resultados que permiten poner de manifiesto su validez:

<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/convivencia-escolar/experiencias-de-exito/otras-entidades/acoso-escolar.html>

Riesgos y contraindicaciones

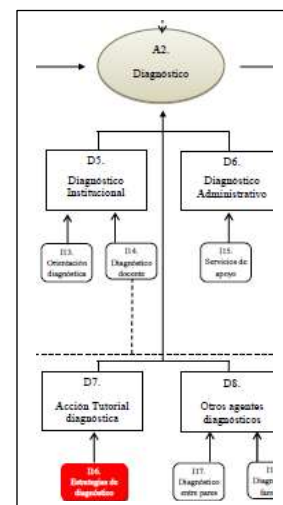
El programa debe tener en cuenta, al menos, los siguientes riesgos:

- La evaluación del programa debe llevarse a cabo a lo largo de todo el proceso para comprobar si realmente es efectivo y, en caso contrario, realizar todas las modificaciones que sean convenientes.
- No hay que centrarse demasiado de manera explícita en el *bullying* en aquellos contextos en los que no haya aparecido ningún caso o no haya riesgo, ya que según algunos autores podría fomentar la aparición de estas conductas.
- Las actividades deben estar siempre al servicio de los objetivos y nunca salirse de la temática.
- No pueden ser ni una sesión al año, ni todo el año lo mismo. Se debe dejar los espacios convenientes a cada temática en el currículo de la orientación según las necesidades del centro.
- Cuanto más multidisciplinar sea el enfoque preventivo del *bullying*, mejores resultados se obtienen.
- Los contenidos deben practicarse dentro y fuera del aula, pero siempre tomando el contexto formal como el primero donde se trabajen.

4.3.2. I16. Estrategias de diagnóstico

Título y ubicación

I16. Estrategias de diagnóstico



Resumen

Si un centro quiere diagnosticar los casos de acoso escolar que pudieran estar sucediendo en un momento determinado, debe conocer las estrategias más adecuadas para ello y no esperar a que estos se manifiesten espontáneamente, pues entonces suele ser mucho más traumático o, incluso, demasiado tarde. Algunos casos se encuentran ocultos hasta que la solución es potencialmente compleja o incluso inviable; así pues, este *idiom* pretende ofrecer estrategias y recursos adecuados para ello.

Problema

- ¿Cuáles son las estrategias o métodos de obtención de información sobre el *bullying* y el *bullying*?

Fuerzas

Se refiere a los componentes básicos del problema que se deben tener en cuenta para lograr un correcto diagnóstico del contexto:

- Adecuar las estrategias a los alumnos, teniendo en cuenta su momento madurativo y edad cronológica.
- No todas las estrategias son válidas para cada contexto y tiempos, y por ello se debe adaptar la más adecuada,
- Se debe intentar sacar información del mayor número de agentes posibles y contrastar los datos.
- El diagnóstico siempre debe dirigirse a buscar la mejor intervención posible.
- Los instrumentos deben ser válidos, precisos y fiables.

- Centrarse en quiénes participan en el diagnóstico, más que en cómo se realiza. Lo más importante es diseñar claramente quienes deben ser los sujetos susceptibles de ser diagnosticados.

Solución

✓ En la siguiente figura podremos ver posibles herramientas o estrategias para obtener información sobre el *bullying*:

AUTOINFORMACIÓN	HETEROINFORMACIÓN	OBSERVACIÓN DIRECTA
Entrevistas Autoinformes estructurados Cuestionarios Autoobservación Autorregistro Autonarraciones Dibujos Mapas de riesgos Planos del patio Murales Pegatinas Fotografías Mensajes de texto o video	Información obtenida de los iguales Métodos sociométricos: Nominación de los iguales Puntuación de los iguales Dramatizaciones: Asignación de roles en el bullying Sistemas de apoyo entre iguales: Equipos de Acogida Equipos de Ayuda Cybermentores	Natural Artificial Hojas de recuento Hojas de estimación de frecuencias Informes técnicos Alumnado supervisor Ayudantes de recreo Equipos de acogida Equipos de ayuda Cybermentores
	Información obtenida de los adultos Escalas de apreciación o valoración Diarios de incidencias antibullying Informes de profesorado anterior Entrevistas: Hojas de observación Reuniones de valoración del equipo docente Nominación del alumnado por parte de adultos Informes de las familias	Observación de Role Play Registro en audio y video Análisis de sitios en la red Mensajes de texto y video Conversaciones en chats Interacción en redes sociales Blogs Páginas web

Figura 6. Métodos y herramientas de información del *bullying* y el *bullying* (Avilés, 2013, p.144).

Estos son algunas de las herramientas que se pueden utilizar divididas en:

- Autoinformación: en estas herramientas son los sujetos los que nos cuentan directamente su visión del problema. Los más significativos serían las:
 - o Hojas de chequeo: autoinforme de conductas tanto negativas como positivas sobre el *bullying* en el grupo-clase.
 - o Autoinformes: cuestionarios sobre el punto de vista del sujeto.
- Heteroinformación: herramientas realizadas con adultos o sujetos que ven o pueden estar viendo esta problemática. Algunos de los más utilizados son:
 - o Heteroinforme: dan información a partir de sujetos externos al problema. Suelen estar dotados de una mayor objetividad.

- Redes de apoyo en la escuela: estructuras formadas por el alumnado para intervenir, diagnosticar y prevenir el *bullying*.
- Observación directa: se busca observar la conducta en diferentes escenarios realizadas por profesionales en el tema u otros adultos responsables en el centro.

Discusión/Consecuencias/Implementación

Para que un centro pueda decidir que elemento resulta más adecuado para el diagnóstico del *bullying* se debe tener en cuenta:

- Es necesario pensar previamente a quién se desea dirigir dicha intervención, más que a qué procesos. Además, la intervención diagnóstica no puede centrarse en una sola fuente, sino que debe ser lo más diversa y objetiva posible. (Avilés, 2013)
- Un apartado fundamental del acoso escolar es dictaminar su gravedad y cuánto tiempo lleva sucediendo. De esta manera podremos discriminar entre un caso puntual de violencia entre pares, una situación de riesgo o un caso de *bullying* o *ciberbullying*. (Ortega, Del Rey, & Mora-Merchán, 2001; Avilés, 2010a)
- Partir de la premisa de no entender la evaluación como un proceso estático, puntual y que solo otorga datos al centro, sino que es un proceso que inicia el camino hacia la búsqueda de la mejor intervención educativa. (Avilés, 2013).
- Debemos tener presente nuestra definición del *bullying* y del *bullying* y, debe ser una definición consensuada por toda la comunidad educativa (Avilés, 2013; Save the Children, 2014).

Recursos especiales

Herramientas como las anteriormente presentadas se pueden encontrar fácilmente y con datos sobre su fiabilidad. Por poner algunos ejemplos:

- *Cibullquest*: heteroinforme dirigido a identificar conductas de *bullying* (Avilés, 2010b)
- Equipos de ayuda: dentro de las redes de ayuda es un elemento muy adecuado en el que algunos alumnos son los encargados de la mejora de la convivencia escolar, recibiendo además formación específica para ello. (Avilés, Torres, & Vian, 2008).

- Sociescuela: sociograma informático sobre convivencia escolar. (Sociescuela informática, S.L., 2013).
- Insebull: instrumento dirigido a los sujetos implicados. (Avilés & Elices, 2007).
- BULL-S: autoinforme adaptado al castellano (Cerezo, 2000).
- Cuestionario sobre abusos entre compañeros (Ortega & Avilés, 2005).

Patrones relacionados:

Debido a las características de este *idiom* y a su elemento preventivo, se recomienda que su desarrollo se incluya dentro del *idiom* I7 o, por lo menos, que se establezca una relación explícita con el plan de prevención.

Ejemplos

Dentro de los recursos que hemos puesto anteriormente, adjuntamos el enlace a la página web del sociograma Sociescuela (sociograma informático de prevención del *bullying* y la convivencia escolar) que permite ver su funcionamiento, puesta en marcha y resultados:

<https://www.mybullying.com/es/index.php>

Riesgos y contraindicaciones

- La evaluación inicial no puede quedarse en un elemento anecdótico sino que debe iniciar la intervención.
- Se debe convertir en un elemento más de mejora de la calidad educativa del centro y como tal no puede ser un elemento puntual.
- Debe realizarse utilizando diversas fuentes de información y se deben contrastar las unas con las otras.

5. CONCLUSIONES

Concluimos el presente trabajo con una reflexión de lo logrado, sus limitaciones, potencialidades, y de las futuras líneas de actuación. La problemática elegida, como hemos observado, no es ni trivial ni anecdótica, sino que nos pone a todos ante miles de niños que pueden sufrir las consecuencias de un tipo de violencia que ocurre en nuestras aulas, y que provoca graves costes para todo el conjunto de la sociedad. La necesidad de intervenir queda patente y fuera de toda duda, y como en todo proceso educativo, debe sistematizarse y basarse en un proceso de análisis, investigación y reflexión sobre la práctica educativa (Save the Children, 2014; Save the Children , 2016).

Las principales conclusiones que se extraen de este trabajo se refieren, por un lado, al intento de sistematizar una solución o estrategia para afrontar el acoso escolar en España; por otro lado, al modelo elegido; por último, al lenguaje de patrón creado. En primer lugar, concluimos que, a partir de toda la literatura existente sobre la temática que nos concierne, existen aportaciones, estrategias y soluciones para diferentes subproblemas, que permiten crear una solución integral para gestionar el *bullying* y el *ciberbullying* en nuestras aulas. En segundo lugar, el formato elegido, a través de un lenguaje de patrón, permite la creación de un modelo sencillo y fácil de entender para poder presentar soluciones y estrategias viables. Esto permitiría contar (ojala sea así, si se sigue avanzando en esta línea de investigación) con un instrumento a partir del cual cualquier profesional de la educación, al enfrentarse a un problema e interpretando este conjunto de patrones, pueda escoger la “receta” más adecuada a sus necesidades. En último lugar, consideramos este lenguaje de patrón como un primer esbozo de todas estas soluciones y elementos sobre la problemática tratada. Resulta, pues, un primer mapa del modelo que se pretende obtener para combatir y, eventualmente, contribuir a reducir las tasas de acoso escolar en nuestros centros escolares, al proporcionar pautas de actuación integrales, ágiles y adaptables a cada contexto, de forma que se puedan recopilar experiencias, evaluar la eficiencia de las estrategias implementadas y compartir casos de éxito (y también de fracaso o *antipatrones*) que permitan contribuir a paliar el asunto que nos ocupa.

A modo de autocrítica, cabe referirnos a las limitaciones encontradas, en primer lugar, para la creación de este modelo, y, en segundo lugar, por la propia naturaleza de este

trabajo. Para la construcción del modelo, hemos podido observar que existen lagunas teóricas en los estudios encontrados, como por ejemplo, al identificar a posibles agresores. Este y otros componentes esenciales del acoso escolar resultan de vital importancia para su entendimiento y su gestión, y por ello, deben ser objeto de futuras líneas de investigación (Ortega, Del Rey, & Mora-Merchán, 2001; Save the Children, 2014; Save the Children, 2016). En segundo lugar, cabe resaltar que nuestro trabajo es tan solo un boceto, un borrador, un esbozo orientado al objetivo que se pretende. Los conocimientos necesarios para elaborar un lenguaje de patrón deben ser extensos y exhaustivos, además de estar basados en una amplia experiencia. Experiencia con la que no se cuenta actualmente, y por ello se trata de fomentar su desarrollo comenzando su elaboración. Debido a esto, los patrones específicos han sido desarrollados a partir de los *idioms* del lenguaje, ya que, cuanto más genérico, más necesaria resulta dicha experiencia. Este argumento resulta consistente con el desarrollo de los patrones en la literatura, siendo estos un elemento susceptible de mejoras constantes por parte de toda la comunidad inmersa en un contexto específico (García Peñalvo & Seoane Pardo, 2013; Seoane Pardo, 2014).

Se espera que el presente trabajo constituya un punto de inicio y reflexión para la elaboración de un sistema integral de intervención del acoso escolar en todas sus variables. Por proponer las primeras líneas de mejora de este trabajo, además del desarrollo de todos los elementos implicados, se debería añadir un componente arquitectónico de evaluación del *bullying*, no habiéndose añadido en esta propuesta por falta de tiempo y medios. Además, como hemos comentado anteriormente, esta aportación radica en una visión del conjunto y la puesta en común de un mapa de todas las estrategias y soluciones de los expertos, por lo tanto, dichos especialistas deben ser los participantes de su verdadera cumplimentación, elaboración y diseño.

En conclusión, el acoso escolar es una problemática que provoca serias dificultades en el desarrollo de los alumnos como personas y como tal, debe ser objeto de intervención por parte de todos los agentes educativos. Como profesionales de la educación nuestra misión es el desarrollo integral de las personas, fomentando las potencialidades y minimizando los riesgos.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, C., Ishikawa, S., & Silverstein, M. (1977). *A Pattern Language. Towns, Buildings, Construction*. New York: Oxford University Press.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación Educativa y Acción Orientadora*. Madrid: EOS.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación psicopedagógica para la prevención y el desarrollo*. Madrid: EOS.
- Avilés, J. (2010a). Exito escolar y *bullying*. *Boletín de Psicología* (96), 73-85.
- Avilés, J. (2010b). *Cybullquest. Cuestionario de bullying*. Valladolid: Autor.
- Avilés, J. (2013). Herramientas para la evaluación del *bullying*. *Est. Aval. Educ.*, 24(56), 138-167.
- Avilés, J., & Elices, J. (2007). *Insebull. Instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid: CEPE.
- Avilés, J., Torres, N., & Vian, M. (2008). Equipo de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(3), 357-376.
- Bergin, J. (2000). Fourteen Pedagogical Patterns. *EuroPloP conference*, 1-39. Hillside Europe.
- Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bringué, X., & Sádaba, C. (2011). *Menores y Redes Sociales*. Madrid: Fundación Telefónica.

- Buschmann, F., Meunier, R., Rohnert, H., & Sommerlad, P. &. (1996). *Pattern-Oriented Software Architecture. A System of Patterns (Vol. 1)*. New York: John Wiley & Sons Ltd.
- Calmaestra, J., Del Rey, R., Mora-Merchán, J., & Ortega, R. (s.f.). Le harcèlement et le cyberharcèlement en Espagne: typologie et diversité des pratiques de 2008 à 2011. *Journal International sur la Violence et l'École*, 49-67.
- Cerezo, F. (2000). *BULL-S. Test de evaluación de la agresividad entre escolares*. Madrid: Grupo Albor-Cohs.
- Consejería de Educación (2014). *La convivencia en los centros de Castilla y León. Curso 2013-2014*. Consejería de educación.
- Constitución Española. (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978). Boletín Oficial del Estado, nº 311, 1978, 29 diciembre.
- De la Caba, M., & López Atxurra, R. (2013). Las respuestas de los padres ante situaciones hipotéticas de agresión a sus hijos en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 236-260.
- Del Moral, G., Suárez, C., & Musitu, G. (2013). El *bullying* en los centros educativos: propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 203-213.
- Díaz-Aguado, M., Martínez, R., & 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.

E-LEN (s.f.). *E-Learning Desing Patterns Repository*. Recuperado el 10 de junio de 2016 de <http://www2.tisip.no/E-LEN/outcomes.php>

Gamma, E., Helm, R., Johnson, R., & Vlissides, J. (1994). *Design Patterns: Elementes of Reusable Object-Oriented Software*. Reading, MA: Addison-Wesley.

García Peñalvo, F., & Seoane Pardo, A. (2013). Patrones pedagógicos y docencia en red. *Congreso Iberoamericano de Aprendizaje Mediado por Tecnología*, 30-47.

García, J. (2015). Sabemos como parar esto. *CONVIVES*, 1-3.

Hervás Avilés, M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica y procesos de cambio*. Granada: Grupo Editorial Universitario .

Instrucción 7/2013 de la Secretaria de Estado de Seguridad, sobre el "Plan Director para la convivencia y mejora de la seguridad en los centros educativos y sus entornos. Recuperado de http://www.interior.gob.es/documents/642012/1568685/Instruccion_7_2013.pdf/cef1a61c-8fe4-458d-ae0d-ca1f3d3336ace

INTECO (2013). *Guia de actuación contra el ciberacoso*. Madrid: Publicaciones Ministerio de Industria, Energía y Turismo.

Jones, L., Doces, M., Swearer, S., & Collier, K. A. (2012). Implementing *Bullying Prevention Programs in Schools: a How- to guide*. *The kinder & braves World Project: Research Series*, 1-6.

Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Desing Science. Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York: Routledge.

Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre). Boletín Oficial del Estado, nº 295, 2013, 10 diciembre.

Mor, Y., & Winters, N. (2007). Design approaches in technology-enhanced learning. *Interactive Learning Environments*, 15(1), 61-75.

Organización de las Naciones Unidas (2008). Declaración Universal de los Derechos Humanos, United Nations. Recuperada el 2 de junio de 2016 de <http://www.temoa.info/es/node/19618>

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega, R., & Avilés, J. (2005). *Autoinforme para la evaluación del bullying*. Valladolid: Autores.

Ortega, R., Del Rey, R., & Mora-Merchán, J. A. (2001). Violencia entre escolares conceptos y etiquetas verbales que definen el fenómeno del maltrato entre iguales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 95-113.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, part I. *On the horizon*, 9 (5), 1-6

Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el observatorio estatal de convivencia escolar. Boletín Oficial del Estado, nº 64, 2007, de 15 de marzo

Ruiz, R., Riuró, M., & Tesouro, M. (2015). Estudio del *bullying* en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., & Kaukiainen, A. (1996). *Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status Within the Group*. *Aggressive Behavior*, 1, 1-15.

Save the Children . (2016). *Yo a eso no juego*. España: Save the Children .

Save the Children. (2014). *Acoso escolar y ciberacoso: propuestas para la acción* .
Madrid: Save the Children.

Seoane Pardo, A. (2014). Formalización de un modelo de formación online basado en el factor humano y la presencia docente mediante un lenguaje de patrón. *Tesis doctoral*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Sociescuela informática, S.L. (2013). *Sociescuela*. Obtenido de <https://sociescuela.es/>

Subdirección General de Inspección Educativa. (2007). *Orientaciones para la prevención, detección y corrección de las situaciones de acoso escolar en los centros docentes no universitarios de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Empleo.

Ttofi, M., & Farrington, D. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56.

