

EL MODELO CONSTRUIR LA CONVIVENCIA PARA PREVENIR EL ACOSO Y EL CIBERACOSO ESCOLAR

THE BUILDING SCHOOL CONVIVENCIA MODEL TO PREVENT BULLYING AND CYBERBULLYING

Rosario Ortega-Ruiz

edlorrur@uco.es

Francisco Córdoba-Alcaide

francisco.cordoba@uco.es

Departamento de Psicología

Laboratorio de Estudios sobre Convivencia

y Prevención de la Violencia (LAECОВI)

Universidad de Córdoba

RESUMEN

Este trabajo expone el origen, la evolución y la estructura del Modelo Construir la Convivencia —MCC— en el marco del cual se realizan procesos de mejora del clima y la vida social del alumnado y el profesorado cumpliendo los principios y normas que marcan las directrices de la administración educativa. Solo así se puede implementar una intervención que, partiendo del mejor diagnóstico sobre los problemas sociales existentes, logre la progresiva construcción de un sistema de relaciones interpersonales de calidad y de comunicación efectiva y positiva que es lo que llamamos convivencia. El MCC integra la prevención de la violencia injustificada que es el *bullying* y el *cyberbullying* estableciendo de forma operativa lo que estamos denominando la ciberconvivencia. El artículo presenta un ejemplo en la intervención en un centro de Educación Infantil y Primaria en Andalucía.

Palabras clave: convivencia escolar, innovación docente, relaciones interpersonales, acoso escolar.

ABSTRACT

This paper describes the origin, evolution and structure of the model called Building School Convivencia-BSC—which includes processes to improve the whole school’s climate plan in accordance with educational administration’s principles and norms. This is the only way to implement an intervention in school that, based on previous analysis of social problems, achieves the progressive construction of a system of interpersonal quality relationships that is what we call “convivencia”. The model integrates the prevention of unjustified violence that is bullying and cyberbullying by establishing in an operational way what we are calling “ciberconvivencia”. This paper presents an example in the intervention in an elementary school in Andalusia (Spain).

Key words: Whole School Climate, teaching innovation, interpersonal relationships, bullying.

INTRODUCCIÓN: LA RELEVANCIA DE UN MODELO DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

La cultura educativa así como la normativa de las administraciones educativas, han ido otorgando cada vez más valor a la convivencia escolar, entendiendo que no puede haber proceso educativo al margen de la vida en común, en las aulas y entre las comunidades educativas a las que atienden los centros escolares, constituyéndose como una finalidad de la educación (Artículo 2 de la Ley Orgánica de Educación). Cada vez con más normalidad se va asumiendo en los centros escolares la necesidad de vincular el proceso de enseñanza-aprendizaje al conjunto de relaciones interpersonales que surgen en el día a día. Sentimientos, valores y emociones de alumnado; actitudes y comportamientos del profesorado; comunicación con las familias, son procesos que constituyen el basamento de lo que llamamos convivencia, si bien, el despliegue de la convivencia resulta de gran complejidad en la medida en que es precisamente el soporte de toda actividad común. La convivencia reclama cada vez con más fuerza su papel en el análisis y la comprensión del hecho educativo. Los equipos directivos tienen en la gestión de la convivencia, un reto profesional y una línea estratégica que resulta clave porque puede determinar en gran medida las dinámicas que lo caracterizan y evidentemente la calidad de la educación que allí se proporciona. Aunque la mayoría de las evaluaciones que la administración pública realiza obtienen resultados positivos, lo cierto es que en los centros hay problemas sociales que se relacionan con la convivencia. Desde conflictos y dificultades de comunicación, a problemas de disciplina y disruptividad, hasta el acoso y maltrato entre escolares (*bullying*) son problemas que están en la convivencia y que hay que aprender a visualizar como importantes tareas a gestionar, a transformar. Son problemas que alertan de la necesidad de contar con un modelo preventivo que llene de contenido los diferentes documentos curriculares y, en concreto, el Plan de Convivencia Escolar (PCE, a partir de ahora). Cuando las actuaciones que conforman el PCE están fundamentadas en programas y modelos de intervención concretos bien caracterizados y claramente puestos en práctica son susceptibles de ser evaluados y sus resultados evidencian su eficacia y sus puntos débiles en la promoción del clima social general (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeíta, 2003). A este respecto, Peñalva, López-Goñi, Vega-Osés y Satrustegui (2015) señalan la exigencia de una mayor implicación del docente, mayor influencia en la toma de decisiones importantes, mayor interés por la formación integral, más allá de la puramente académica, y la percepción de que el alumnado, en su conjunto y uno a uno debe participar en la elaboración de las normas y hábitos que son de complejidad diversa, pero que constituyen el soporte de la vida de escolares y docentes. Las reglas de disciplina de todos, no sólo del alumnado, los estilos de comunicación y expresión de actitudes y emociones, o los valores y principios que definen las grandes metas y los objetivos más concretos de la actividad componen el entramado de la convivencia. Los componentes de la convivencia son tan variados que en realidad son los fenómenos de la vida social, psicológica y personal de todos y cada uno de los protagonistas de la comunidad educativa, sin olvidar que entre ellos ocupa el lugar central los procesos de enseñanza y aprendizaje que son tarea ineludible del profesorado y el alumnado. Considerada en su globalidad, la convivencia exige disponer de un modelo claro sobre qué queremos que llegue a significar la educación como transformación positiva del alumnado y estar dispuestos a gestionar de forma adecuada el logro de las metas educativas. Un proyecto que quizás no siempre

está perfectamente definido, pero cuya ética se convierte en prácticas verbalizadas, compartidas y valoradas de forma positiva por todo el equipo docente.

EL MODELO CONSTRUIR LA CONVIVENCIA —MCC—

Entre los modelos teóricos propuestos para intervenir en la mejora de la convivencia escolar que han sido convenientemente evaluados y de los que se sabe que tienen resultados positivos basados en la evidencia científica, encontramos el que denominamos Modelo Construir la Convivencia (MCC, a partir de ahora) (Córdoba-Alcaide, Del Rey-Alamillo, Casas-Bolaños y Ortega-Ruiz, 2016; Ortega y Del Rey, 2004; Ortega-Ruiz, 2015; Ortega, Del Rey y Córdoba, 2010). Se trata de un modelo que manteniendo los grandes parámetros o líneas de intervención ha venido evolucionando, integrando nuevos hallazgos provenientes de la investigación por un lado y de la experiencia práctica por otro (Córdoba-Alcaide et al., 2016). En los últimos diez años el MCC ha avanzado tratando de comprender e integrar la conducta y los procesos sociales que se derivan del uso de dispositivos digitales para la comunicación e interacción de todos los protagonistas de la convivencia escolar pero muy especialmente del alumnado. Hemos articulado en el marco del modelo tradicional la cibercomunicación y la ciberconducta estableciendo la dimensión de lo que llamamos la ciberconvivencia (Ortega-Ruiz, Casas y Del Rey, 2014; Ortega-Ruiz y Zych, 2016).

Origen y evolución del MCC

Entre los programas globales de intervención llevados a cabo en España a finales de los años noventa (Martín et al., 2003) con la finalidad de hacer frente al, en aquellos momentos incipiente problema del acoso escolar o *bullying*, destacó el programa Sevilla Anti Violencia Escolar – SAVE- (Ortega y Del Rey, 2001). El SAVE se diseñó e implementó en un amplio conjunto de centros escolares bajo el supuesto de que mejorar la convivencia reduciría el acoso escolar y otras formas de violencia. La implementación del SAVE mostró una reducción en el número de víctimas y agresores así como una mejora en el clima social del centro (Martín et al., 2003). Financiado por un proyecto de investigación de I+D del Plan Nacional, el SAVE tuvo su continuidad en el proyecto Andalucía Anti-Violencia Escolar –ANDAVE- financiado por la administración educativa de la comunidad autónoma de Andalucía, patrocinado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Ortega y col., 1998). El ANDAVE actuó en ocho centros escolares, uno por cada capital de las ocho provincias andaluzas y sus resultados fueron publicados en una versión abierta del modelo (Ortega-Ruiz, 2000). Ambos, SAVE y ANDAVE definieron la convivencia como un constructo complejo que se refiere a las relaciones interpersonales que constituyen la base de la vida social de los centros escolares y que se puede intervenir mediante la mejora de todas y cada una de las dimensiones que adquieren las relaciones interpersonales: las relaciones instruccionales que mantienen los docentes con el alumnado, las relaciones horizontales que mantienen los escolares entre sí; y las que los docentes y equipos directivos mantienen con las familias y con otros agentes del entorno social del centro. La complejidad del concepto viene determinada porque cada una de estas dimensiones es a su vez compleja y contiene elementos de diverso orden desde las emociones a los logros académicos pasando por la variedad de actividades, poderes y matices de la vida conjunta. Definimos los proyectos SAVE y ANDAVE como modelos ecológicos (todos los protagonistas del

sistema educativo, en todas sus actuaciones); globales (desde los procesos instruccionales a la toma de decisiones, a las condiciones estructurales, de lo económico a lo procedimental) y en los que intervienen todos los agentes que tienen responsabilidad y relevancia en la vida escolar (docentes, escolares y familias y la comunidad). Es lo que en otra terminología se denomina modelos *whole policy* o de política global (Ortega y Del Rey, 2004).

Los modelos SAVE y ANDAVE fueron evaluados y sus resultados publicados (Ortega y Del Rey, 2001). Con los inicios del siglo XXI, la convivencia escolar adquiere un especial protagonismo, tanto en la investigación como en la práctica educativa (Consejo Escolar del Estado, 2001; Fernández, 2003). Estos años suponen un giro importante en el planteamiento que se hace de la convivencia escolar, ya que se comienza a tratar con cierta independencia respecto a los problemas de violencia, especialmente de afrontamiento preventivo del acoso escolar que fue el motivo que estimuló el nacimiento del SAVE y el ANDAVE. A partir de ese momento, la finalidad de mejorar la convivencia escolar se encuentra entre las áreas prioritarias de la mayoría de las Consejerías de Educación (Del Rey y Ortega, 2001).

La construcción de la convivencia y la ciberconvivencia

Como se ha dicho, la naturaleza holística y ecológica constituyen las bases del MCC que sustentan su visión sistémica y comunitaria de la vida social del centro escolar. El modelo se estructura en base a tres niveles de actuación que vienen reclamados por la actividad más relevante que acontece en los tres planos de relaciones interpersonales (docente-alumnado; alumnado entre sí; y relaciones del equipo docente y el alumnado con las familias). En los tres planos, la intervención que propone el MCC se corresponden con estrategias de actuación tanto de carácter general como de prevención de la violencia escolar y el acoso entre iguales (*bullying*). Una línea de intervención que igualmente se organiza en tres niveles: a) prevención primaria (ligada a la actividad ordinaria de enseñanza-aprendizaje, al diseño de disciplinas democráticas; el aprendizaje de resolución pacífica y dialogada de los conflictos, etc.); b) prevención de carácter focalizado, concretado en la atención al alumnado en riesgo (diseño e implementación de programas específicos sobre competencia social, desarrollo de la asertividad y la empatía, programas de ayuda entre iguales, etc.) y c) Intervención directa en casos de *bullying* (o actuación terciaria, normalmente derivada de diagnósticos previos y delimitación de casos concretos).

Si usamos el símil de una pirámide invertida, en la base de la pirámide, han de considerarse aquellas estrategias que tienen como finalidad la mejora de todos los sistemas de comunicación. La expresión libre y socialmente modulada de emociones, la asunción de normas y convenciones democráticamente elegidas, el establecimiento de un sistema de disciplina justo, claro, seguro y moderadamente flexible que permita abordar interrupciones y conflictos con un cierto margen de interpretación, bien coordinado y en cooperación de profesorado y alumnado. Ese nivel tiene como objeto todas las relaciones, todos los procesos educativos, la actividad instruccional, tutorial y orientadora guiada por la búsqueda de un buen clima social a partir de la competencia profesional de todos los docentes constituidos en comunidad de aprendizaje y desarrollo, y bajo el asesoramiento y tarea profesional de orientadores escolares y equipo directivo. El alumnado, a este nivel, es tomado básicamente como chicos y chicas a los que el clima escolar debe darles estímulo intelectual,

bienestar y seguridad y confianza en sus docentes y en su centro. Ello debería ser suficiente para que el alumnado asuma el afrontamiento de posibles conflictos con sus compañeros. Este nivel se funde con el primer nivel de atención preventiva al acoso y el fomento de las potencialidades y el poder para enfrentar, con ayuda, problemas mayores. Destacamos entre las actuaciones a este nivel, las acciones que pretenden trabajar el componente emocional y moral de las relaciones; los procesos de aprendizaje y la tarea de la enseñanza bien orientada y convenientemente evaluada.

El nivel de actuación secundaria implica a los mismos agentes pero focaliza problemas concretos derivados de fenómenos que van más allá de meros conflictos entre escolares y la aparición de conatos de acoso. El MCC incluye programas específicos para actuar con escolares que viven en el riesgo de ser víctimas de agresión injustificada, burlas, intimidación, exclusión social y malos tratos. Escolares que, después de un diagnóstico previo, están en riesgo de estructurar su comportamiento como agresores o víctimas del acoso. Programas específicos de desarrollo de competencia social, mejores formas de modular emociones, competencia para hacer frente a provocaciones, prepotencia, sometimiento, etc. Ello exige entrenamiento específico a los docentes. El entrenamiento docente y de los orientadores escolares para saber detectar los casos de riesgo es el núcleo del MCC (Ortega-Ruiz, 2015).

Un tercer nivel de actuación del MCC como programa de prevención de la violencia y el acoso escolar viene representado por lo que llamamos la intervención directa. Se trata de intervenir de forma focalizada y especializada para modificar las situaciones de *bullying*, trabajando directamente con los escolares que están afectados. A la víctima hay que tratarla de forma sostenida mediante apoyos sociales directos, hay que trabajar con sus familiares, padre y madre y hermanos si los hubiera, hay que ofrecerle orientación psicológica, orientarla hacia sesiones terapéuticas para que se libere del trauma, aprenda a reafirmar la seguridad en sí misma, reconozca las emociones perturbadoras que ha sentido y aprenda a gestionar de forma más eficiente sus relaciones interpersonales. Igualmente a este nivel el MCC tiene previsto el trabajo sostenido y bien orientado con los agresores. Los agresores de *bullying* necesitan ayuda psicopedagógica especializada, para que aprendan a tomar conciencia de la maldad de su actuación, del daño que han causado y de la necesidad de que rectifiquen su comportamiento, resarcido a la víctima del dolor causado. El *bullying* no es un conflicto, el agresor no es inocente, pero el agresor necesita ayuda para reestructurar aquellos aspectos de su personalidad o los desajustes psicológicos que le han llevado a realizar de forma sostenida una conducta inmoral. No se trata de ningún proceso culpabilizador, sino todo lo contrario, se trata de ayudarle a aumentar su competencia empática, su capacidad para reflexionar sobre su comportamiento y posiblemente ayuda para reconocer otros traumas o problemas previos que le han llevado a esa conducta, y que hay que localizar y neutralizar. Si a la víctima hay que ayudarle a crecer en asertividad y autoestima, al agresor hay que ayudarle a crecer en empatía. Evidentemente nada de esto requiere necesariamente interrupción de la vida escolar ordinaria. Todo ello puede ser realizado manteniendo los mejores niveles de convivencia. Pero al mismo tiempo, es necesario saber que en este nivel puede pasar que otros agentes se hagan presentes (policía y sistema judicial si ha habido daños mayores y por tanto delito; familias si el fenómeno ha llegado a perturbar la vida doméstica, etc.). Es decir, un buen proyecto de convivencia debe estar preparado para emergencias y saber abordarlas.

En los últimos diez años, comprendido y analizado el fenómeno *bullying* en su dimensión cibernética, es decir, después del conocimiento que la investigación científica nos ha proporcionado sobre el ciberacoso (Ortega-Ruiz, Casas y Del Rey, 2014), el MCC se ha desarrollado al tiempo que se ha definido el concepto de ciberconvivencia (Ortega-Ruiz, 2015).

Al modelo original se le han ido incorporando propuestas destinadas al desarrollo de competencias digitales que permitan enfrentar la comunicación, las actitudes y las emociones que se derivan de la conducta en las redes sociales y que van tejiendo la ciberconvivencia y que sirvan de protección ante riesgos como el *ciberbullying*, la adicción a las nuevas tecnologías, el *sexting* o el *grooming* (Ortega-Ruiz, 2015). También se han incorporado herramientas que ayuden al profesorado a estimular y mejorar las acciones educativas mediante el enriquecimiento del proceso instruccional, incluyendo métodos docentes que promuevan valores cooperativos, control sobre las reacciones y respuestas poco reflexivas ante lo que puede encontrarse en internet y en las redes sociales; competencias que formen al alumnado en una comunicación eficaz, incluyendo habilidades de diálogo, debate, crítica y negociación, también en las redes en las que cada chico o chica participa.

El MCC ha incluido la ciberconducta como una de las nuevas dimensiones en las que las relaciones interpersonales acontecen y hay que prevenir, ayudando al docente a gestionar la vida social de unos escolares para los cuales ya no solo es importante los afectos y desafectos que encuentran en el conjunto de sus compañeros sino que también lo son los que pueden llegarle mediante su actividad digital. La gestión de la ciberconvivencia no está aislada de la actividad digital que chicos y chicas despliegan de forma tan activa a partir de los últimos años de la escolaridad primaria y debe prevenir la emergencia de problemas que puedan ser más serios que meros conflictos, asumiendo que la ciberconducta es una realidad que hay que aprender a gestionar, también como docentes. Igual que la intervención, de nuevo, en tres niveles, primario, secundario y terciario. Igualmente, cuando la pirámide se estrecha, y para aquellos escolares que ya hemos detectado que están en riesgo, hay que incluir pautas de ciberconvivencia en los protocolos que detectan la vulnerabilidad de algunos escolares y la prepotencia y comportamiento inmoral de otros, es el momento de actuar a este segundo nivel. Por ejemplo detectando y comprendiendo los usos erróneos y arriesgados que algunos chicos y chicas están haciendo con sus dispositivos digitales, el impacto que una agresión vía redes sociales (*cyberbullying*) puede causar en la autoestima, la seguridad personal, los sentimientos de inseguridad etc., de la cibervíctima. La gestión a este segundo nivel, tiene que ver con el desarrollo de programas y procedimientos concretos para enfrentar el riesgo del *cyberbullying*, el *sexting* o el *grooming* o cualquier otro serio problema social que se presenta de forma digital. Destacan por su valor práctico y efectividad la mediación escolar y los programas de ayuda entre iguales (Ortega y Del Rey, 2004), evolucionando ya en los centros más innovadores a programas de alumnado ciber-ayudante y ciber-mediador. Estos nuevos perfiles suponen un paso más en las funciones del alumnado que requiere de una serie de competencias para intervenir solventando rumores y/o conflictos, detectando posibles situaciones sociales aprovechando su situación como integrante activo en redes sociales y sistemas de mensajería instantánea.

Por último, el tercer nivel de prevención en el caso de la ciberconvivencia evoluciona a la puesta en marcha de estrategias y protocolos concretos de ayuda para la cibervíctima, a la cual el dolor y el daño psicológico la coloca en una posición de franca vulnerabilidad y a la que hay que

apoyar directamente y también aumentando sus competencias digitales para que sepa afrontar la situación que puede ser vivida como muy agresiva y ante la cual puede encontrarse francamente afectada. Estrategias igualmente directas son necesarias para ayudar al ciberagresor a que controle sus iniciativas a veces muy destructivas de escasa o nula sensibilidad ante el dolor de un semejante, la falta de empatía, la ruindad moral que significan esos ataques, etc.

En definitiva, convivencia y ciberconvivencia tienen que ser intervenidas de forma preventiva incluso antes de que los problemas que debemos afrontar mediante una gestión enriquecida que incremente su calidad, estén presentes.

VINCULACIÓN DEL MCC CON LA PRÁCTICA DOCENTE INNOVADORA

El modelo teórico que hemos presentado defiende que no se debe hablar de acoso escolar, tal y como lo conocemos con sus características generales y sus connotaciones de gravedad, antes de los años de la escolaridad Primaria, no obstante, la prevención debe empezar desde el principio, es decir, desde los años preescolares. A este respecto, el ejemplo que proponemos, pertenece a la implantación de dicho modelo en un centro de Educación Infantil y Primaria -CEIP- de Andalucía.

Fases para la implementación del MCC y su vinculación con los PCE

Martín et al. (2003), en un análisis de los diferentes modelos de convivencia en España distinguían ya cinco grandes bloques de medidas que contemplaban la mayoría: 1. Toma de conciencia de la situación de la convivencia en el centro; 2. Actuaciones en el conjunto del centro; 3. Actuaciones en el aula; 4. Actuaciones con las familias y el entorno social y 5. Evaluación de la intervención. En el caso del MCC se define un diseño y una ejecución prácticas en seis fases (Ortega, Del Rey y Córdoba, 2010; Ortega y Del Rey, 2004) que, a continuación, relacionaremos con la estructura de los PCE, en este caso con los de Andalucía (Orden de 20 de junio de 2011):

1. Primera fase: análisis del contexto y de necesidades previas. Se trata de registrar y estudiar las características generales, en términos de relaciones interpersonales y clima social global, del centro. Es decir, de definir la convivencia de la que se parte. El estudio y la evaluación previa de necesidades, ya que es prácticamente imposible encontrar dos centros exactamente iguales, por lo que cada centro tiene que comenzar por determinar su situación respecto a la convivencia. En los PCE supone el diagnóstico del estado de la convivencia, resultando eficaz para el mismo la Escala de Convivencia Escolar (ECE, a partir de ahora), cuya validez de constructo ha sido demostrada científicamente (Del Rey, Casas, y Ortega-Ruiz, 2017) y que puede ser utilizada de forma global o separada en sus dimensiones. La evaluación mediante la ECE ofrece indicadores particulares que hacen alusión a aspectos positivos, como la buena gestión interpersonal, el ajuste normativo o la red de iguales, y también a elementos negativos como la indisciplina, la disruptividad, la desidia docente, la victimización o la agresión. En este sentido, en términos generales y en un estudio realizado en Andalucía con alumnado de primaria, la convivencia escolar según la valoración del alumnado, se caracteriza por buenos niveles de calidad en las relaciones interpersonales y bajos niveles en dificultades que afectan a las mismas. Entre

las dificultades señaladas en primer lugar por el alumnado, se sitúa un primer grupo de aquellas que afectan a la relación docente-alumnado (disruptividad, desidia docente e indisciplina) y un segundo grupo de dificultades que afectan a la relación con sus iguales (victimización y agresión) (Córdoba-Alcaide, Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2016).

2. Segunda fase: diagnóstico por parte de docentes para comprender la situación y priorizar la intervención. En los PCE, esto se materializará en los objetivos generales y específicos para el curso escolar y de acuerdo a su categorización en corto, medio y largo plazo. Planes que deben haber marcado prioridades relacionadas con el diagnóstico realizado y que habrán de ser puestas en marcha posteriormente. Por ejemplo si del diagnóstico se ha derivado que la red de iguales, tanto de forma directa como mediante el uso de dispositivos digitales, presenta ciertos riesgos, el equipo docente debe saber cuáles y saber cómo va a actuar al respecto, mediante trabajo en el aula, mediante módulos instruccionales específicos para aumentar la competencia digital, para elevar el nivel de conciencia sobre el control ético de la conducta, sobre la disruptividad, etc. En definitiva, haber detectado nódulos vulnerables y tener planes concretos de actuación, siempre a nivel general, es decir, preventivo o primario.
3. Tercera fase: diseño y planificación de las acciones a desarrollar. Se trata de una de las principales funciones de los PCE. Poner por escrito las medidas a aplicar en el centro para prevenir, detectar, regular y resolver dificultades que pudieran plantearse, concretar en definitiva lo referente al primer nivel de prevención y la propuesta de programas de resolución pacífica de conflictos. Igualmente se han de poner a disposición de la Comunidad los protocolos de actuación en aquellos casos en los que exista sospecha de situaciones de violencia escolar.
4. Cuarta fase: implementación y desarrollo de las actividades y su secuenciación de acuerdo al plan establecido. En los PCE se concreta en actuaciones conjuntas de los órganos de gobierno y de coordinación docente del centro en relación con el tratamiento de la convivencia en el mismo: equipos docentes del centro en coordinación con quienes ejercen la orientación, la tutora o el tutor y del equipo docente de cada grupo de alumnos y alumnas para favorecer la integración del alumnado de nuevo ingreso; la colaboración, participación e implicación de las familias, etc.
5. Quinta fase: evaluación. Es la planificación de estrategias y procedimientos para realizar su seguimiento y evaluación, así como en procedimientos para la recogida de las incidencias en materia de convivencia. Establecer indicadores, tanto cualitativos como cuantitativos, que arrojen información y datos veraces acerca de la efectividad del plan establecido y los programas.
6. Sexta fase: elaboración de informes y, si fuera posible, la publicación de la experiencia. Se trata de cerrar un círculo virtuoso que permite al equipo docente hacer pública la experiencia, mostrar a otros docentes lo que han aprendido, recibir comentarios y sugerencias de otros docentes o agentes educativos. Muy especialmente sentir que lo que son capaces de hacer para afrontar los problemas de la convivencia, les está permitiendo aprender y formarse en línea con el modelo de autoformación profesional que produce grandes beneficios en la capacitación docente.

Ejemplificación de la puesta en marcha del MCC en un CEIP de Andalucía

En el contexto del desarrollo de un plan estratégico para la gestión de la convivencia escolar, se expone la experiencia práctica de implementación en un CEIP de la campaña cordobesa, de una línea, aproximadamente 200 alumnos y alumnas y un claustro de 12 docentes. La plantilla es bastante estable en el tiempo y cuenta con el asesoramiento, un día a la semana, del orientador de referencia del Equipo de Orientación Educativa de zona. Este centro posee cinco años de trayectoria en el desarrollo del MCC, y ha recibido, a su demanda, asesoramiento en distintos momentos de algunos miembros del Laboratorio de Estudios sobre Convivencia y Prevención de la Violencia —LAECОВI— (www.laecovi.com) y ha sido reconocido en los cuatro últimos cursos como centro promotor de convivencia positiva.

El reconocimiento de centro escolar promotor de la convivencia, supone un registro y atención que hace la Administración Educativa de aquellos centros que desarrollan líneas estratégicas de gestión de la convivencia, las concretan en propuestas anuales y las formalizan a través de una memoria anual que es formalmente evaluada y de la que se hace un seguimiento (Orden de 11 de abril de 2011). Los proyectos aceptados gozan de la etiqueta de Centros Promotores de Convivencia Positiva lo que les proporciona un pequeño suplemento económico que ha de invertirse en actividades dirigidas a la mejora de la convivencia escolar.

En el caso del centro educativo que estamos presentando como ejemplo, el proyecto se inicia el primer curso académico 2012-13 con el análisis de necesidades y la localización jerarquizada de las metas más importantes. El siguiente curso, 2013-14, el equipo docente del proyecto desarrolla ya una primera línea estratégica de prevención primaria, centrada en el desarrollo de programas de educación de emociones, sentimientos y valores, a través de actividades específicas de tutoría adaptadas al contexto y al análisis de necesidades previo y de actividades transversales y de días representativos, como el Día de la Paz. Las actividades de este primer curso contemplaban sesiones específicas de tutoría en la etapa de Primaria, dirigidas a la prevención del acoso escolar a través del visionado de cortometrajes seleccionados previamente de YouTube por el equipo docente y el análisis de casos prediseñados. Este material seleccionado por el equipo es siempre analizado, debatido y pre-programado de acuerdo a finalidades establecidas en el PCE. En esta fase el centro obtuvo ya un reconocimiento por parte de la Administración Educativa, valorado en 69.83, sobre 100 puntos. El curso 2014-15, sin descuidar lo avanzado, desarrolla una línea estratégica de gestión democrática de normas de centro y aula y se inicia el programa de Ayuda entre Iguales, mediante la formación de “Escolares Ayudantes de sus Iguales”. Se entrenaba a los ayudantes en estrategias para detectar situaciones calificadas como de “*pre-bullying*”, es decir, acontecimientos de la vida de centro que pudieran suponer el inicio de situaciones caracterizadas por un esquema dominio- sumisión. Igualmente se hace hincapié en las posibilidades para romper la ley del silencio que caracteriza al *bullying* reforzando el papel de los ayudantes y evitando su etiquetado en calidad de “chivatos”. La evaluación de este segundo año fue de 77.92 puntos. El curso 2015-16, la propuesta se centra en el desarrollo del uso de metodologías cooperativas para los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y se da un salto en el programa de ayudantes en línea hacia hacerlos competentes para la mediación en conflictos. Este curso, la puntuación obtenida fue de 79.58. El curso escolar 2016-17, aun en periodo de valoración cuando se redacta el presente artículo, se centra en el desarrollo de la figura del alumnado mediador, añadiendo ya elementos vinculados a la prevención del *ciberbullying*,

más propio de cursos superiores, y la creación de una red de mediación con otros centros de la zona y el instituto de Educación Secundaria de referencia al cual posteriormente este alumnado podría integrarse. Además en este curso se intensifica la formación docente en dos líneas: el crecimiento personal y la cohesión del grupo de docentes como base para la mejora del clima y la profundización en unificación de criterios referentes a la gestión de normas de aula (Ver tabla 1).

Curso	Línea estratégica incorporada cada año	Puntuación centro promotor Convivencia Plus
2012-13	<i>Análisis de necesidades, formación del equipo</i>	-
2013-14	<i>Educación en emociones, sentimientos y valores.</i>	69.83
2014-15	<i>Gestión democrática del aula y ayuda entre iguales.</i>	77.92
2015-16	<i>Metodologías cooperativas y mediación en conflictos.</i>	79.58
2016-17	<i>Mediación en conflictos y formación docente.</i>	Pendiente

Tabla 1. *Evolución de la implementación de estrategias y reconocimiento formal del proyecto.*

Cada curso académico se iba acumulando la experiencia del anterior y los logros conseguidos. Además, durante todos los cursos, el PCE no ha obviado los diferentes protocolos de intervención que contempla la Administración Educativa y que especifican la actuación ante supuestos de acoso escolar, maltrato infantil, violencia de género en el ámbito educativo y agresión hacia el profesorado o personal no docente (Orden de 20 de junio de 2011).

En el caso que estamos presentando, el último curso desarrollado, el curso 2016-17 ha supuesto la inclusión de nuevas actividades formativas ligadas al MCC, en el marco de una propuesta formalmente establecida y aprobada por el Centro de Profesorado de la zona, en colaboración con el LAECOVI, que ha acudido a varias sesiones formativas.

Las sesiones de trabajo se organizan como momentos de debate y aprendizaje, siempre desde una perspectiva constructiva y centrada en aplicaciones prácticas a la realidad del centro, en sesiones a las que asisten todos los miembros activos del proyecto Convivencia Positiva y a las que están invitados todos los miembros del claustro. Suponen un punto de inflexión en el desarrollo del MCC, analizar en qué momento se encuentra, los logros y las dificultades así como determinar hacia dónde se dirige.

De dichas sesiones se extrae que, en términos generales, el conjunto del claustro y el equipo directivo perciben unos buenos niveles de convivencia escolar, son conscientes del desarrollo del modelo y de la propuesta estratégica que se inició años atrás y muestran alta motivación hacia la mejora y el aprendizaje.

En el análisis de las posibles fortalezas, una vez vista la situación actual de la realidad del centro, desde la percepción del claustro, se pone en valor la necesidad de la implicación y el trabajo en equipo y coordinado así como que el alumnado perciba consistencia y acuerdo. Con frecuencia y contando con los recursos específicos que el equipo docente recibe para el desarrollo de actividades del programa Convivencia Positiva, se invita a expertos universitarios u otros profesionales que desarrollan algún aspecto específico relacionado con alguna de las estrategias que se están aplicando.

El equipo directivo, conocedor del proyecto y presente en los procesos formativos, se compromete a incorporar los acuerdos de la formación formalmente a los correspondientes documentos de centro, a dar información concreta a cualquier miembro del claustro, familias o miembros de la comunidad así como a hacer partícipes a los miembros del Consejo Escolar para su aprobación.

El futuro de la colaboración entre el centro educativo y el LAECOVI se verá beneficiado el curso próximo por la entrada en vigor de convenios de colaboración, regulados desde la normativa educativa, entre Universidades, grupos de investigación y centros educativos (Instrucciones de 14 de febrero de 2017). Dicha regulación permitirá, de una forma consensuada y planificada, que el equipo de investigación desarrolle sus propuestas teóricas en la práctica y que, los centros educativos se beneficien de ello y, a la vez, proporcionen *feedback* de las experiencias.

A MODO DE RESUMEN: DECÁLOGO PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR

Para concluir, trataremos aquí de resumir los elementos clave del MCC en el decálogo que se expone:

1. *Analizar y seleccionar un modelo adecuado de gestión de convivencia.* Hemos comenzado el presente artículo exponiendo la relevancia de sustentar la gestión de la convivencia escolar en programas y modelos de intervención concretos, lo cual se constata como una mejora práctica que reduce las dificultades y promueve un buen clima (Martín et al, 2003). Nuestra experiencia se basa en el MCC (Córdoba-Alcaide, Del Rey y Ortega-Ruiz, 2016; Ortega y Del Rey, 2004, Ortega-Ruiz 2015; Ortega, Del Rey y Córdoba, 2010), que sienta sus bases en dos proyectos previos que mostraron una reducción en el número de víctimas y agresores así como una mejora en el clima de centro (Martín et al, 2003). A este análisis inicial habría que sumar el de la normativa vigente en cada comunidad, dado que existen propuestas concretas respecto a la estructura de los PCE. De esta forma los PCE dispondrán de un sustento teórico.
2. *Analizar dificultades y fortalezas del centro y la comunidad.* Dado que es prácticamente imposible encontrar dos centros exactamente iguales, el MCC se sustenta en una propuesta ecológica, sistémica y comunitaria. Resulta eficaz para la valoración de las dificultades y potencialidades de los centros la ECE, con validez de constructo demostrada (Del Rey, Casas y Ortega-Ruiz, 2017), que cada centro implementa desde el análisis que hace de las necesidades, las dificultades y las fortalezas que encuentra en la convivencia actual de su centro y siempre con el apoyo y la buena comunicación con las familias y la comunidad.
3. *Diseñar los documentos de centro en base al modelo de gestión elegido.* La mayoría de Comunidades Autónomas demandan PCE y de gestión en materia de relaciones interpersonales, en la medida en que dichos documentos estén sustentados en estrategias organizadas o bajo un modelo concreto de gestión, el clima general de convivencia se percibe mejor (Martín et al., 2003; Peñalva et al., 2015). El MCC acepta, como no puede

ser de otra forma, las prescripciones y normas que la Administración Educativa establece. Es siempre imprescindible que los docentes y en general la comunidad educativa se sienta apoyada por las autoridades del sistema.

4. *Sensibilizar a la comunidad educativa.* Incluir la motivación de alumnado, docentes y familias para la elaboración de un plan común, haciéndoles partícipes del valor de la convivencia escolar para el proceso educativo ya que constituye una finalidad de la educación. Esta inclusión exige dedicar tiempo e inteligencia al diseño de reuniones informativas, de motivación para la participación, de explicación de las estrategias y las actividades, así como de los principios y valores de la mejora y la construcción de la convivencia a todos los protagonistas.
5. *Dedicar tiempo a la implementación.* En el caso del CEIP que hemos expuesto, el PCE ha conseguido ya una trayectoria de cinco años bajo las directrices del MCC y la norma establecida por la Administración, estando aun el quinto curso en evaluación. Esta historia aporta coherencia y sentido de pertenencia tanto a los docentes como a éstos en relación con las familias, la comunidad y la Administración educativa. Ello redundará en un clima de complicidad positiva al servicio del progreso del proyecto.
6. *Contemplar diferentes niveles de prevención e intervención.* La trayectoria del caso expuesto, supone el desarrollo a lo largo de los cursos, de manera acumulativa, de tres niveles de actuación que se corresponden con estrategias de prevención primaria, de atención al alumnado en riesgo y de intervención directa, insertos en los correspondientes documentos de centro. En esta fase es importante contar, si fuera preciso con la ayuda de los equipos psicopedagógicos de apoyo.
7. *Implicar a la comunidad educativa: crear cultura de convivencia.* El establecimiento de canales de comunicación, cumplimiento y respeto de las decisiones y normas se vincula a una mejora de la percepción del clima escolar y al rechazo a situaciones injustas o de violencia. Ello es la expresión de la necesidad que en la práctica la democracia interna exige del proyecto de mejora de la convivencia y prevención de la violencia
8. *Realizar un seguimiento y evaluación de fortalezas y debilidades.* El análisis de fortalezas percibidas expuesto, producto del debate del claustro que hemos ejemplificado, resalta el valor del trabajo en equipo y coordinado, de manera que el alumnado perciba consistencia y acuerdo, en la línea de trabajos previos (Peñalva et al., 2015). La inclusión de indicadores objetivos de evaluación y de momentos de debate y análisis pueden servir al claustro para determinar las fortalezas y debilidades de su propuesta, y si fuera posible acudir a un proceso de evaluación externa, lo que aumenta la fiabilidad de las valoraciones emitidas.
9. *Incidir en formación específica para dar respuesta a las necesidades del proceso.* La formación docente, la colaboración con los Centros de Profesorado o la futura propuesta legal de convenios de colaboración, suponen estrategias de debate y profundización en líneas estratégicas concretas para la gestión de la convivencia en función de necesidades detectadas. Estrategias que, a su vez, suelen ser promovidas desde las Administraciones. En el caso que presentamos, la formación en el propio centro se ha visto apoyada por formación externa desde la Universidad, pero es opcional.

10. *Dar difusión al plan y aprovechar los recursos que ofrece la administración.* Finalmente, este trabajo supone la difusión misma de esfuerzo de un conjunto de docentes, cuyo trabajo ha sido reconocido durante cuatro cursos por la administración y que sigue en constante evolución y aprendizaje. Valga como ejemplo y motivación para el conjunto de docentes que realizan innovación en sus acciones.

REFERENCIAS

- Consejo Escolar del Estado (CEE) (2001). *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad*. Madrid: MECyD.
- Córdoba-Alcaide, F., Del Rey-Alamillo, R., Casas-Bolaños, J., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Valoración del alumnado de primaria sobre convivencia escolar: El valor de la red de iguales. *Psicoperspectivas* 15(2), 78-89. DOI <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue2-fulltext-760>
- Córdoba-Alcaide, F., Del Rey, R., y Ortega-Ruiz, R. (2016). Dinámicas de convivencia en el centro educativo: hacia el concepto de ciberconvivencia. En: F. Córdoba-Alcaide, R. Ortega-Ruiz y O. Nail-Kroyer (Eds.). *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying* (pp. 21-36). Santiago de Chile: RIL Editores.
- Del Rey, R., Casas, J. A., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2001). Programas para la prevención de la violencia escolar en España: la respuesta de las Comunidades Autónomas. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 41, 133-145.
- Fernández, I. (2003). El liderazgo entre alumnos para la mejora de la convivencia. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(6), 24-27.
- Instrucciones de 14 de febrero de 2017 de la Dirección General de Innovación, para la participación de los centros docentes públicos no universitarios en intervenciones en el ámbito de la innovación y la investigación educativa realizados con las universidades andaluzas.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (L.O.E.). (B.O.E. 4/05/2006).
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeíta, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 79-95. DOI: <https://doi.org/10.1174/02103700360536446>
- Orden de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza «Escuela: Espacio de Paz y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva (Convivencia+).
- Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
- Ortega-Ruiz, R. (Coord.) (2000). *Educar la convivencia para prevenir la violencia*. Madrid: Aprendizaje Visor.

- Ortega-Ruiz, R. (Coord.) (2015). *Convivencia y ciberconvivencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega-Ruiz, R., Casas, J. A., y Del Rey, R. (2014). Hacia el concepto de ciberconvivencia. *Infancia y Aprendizaje*, 37, 3, 1-27. DOI: <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.957537>
- Ortega, R., Del Rey, R. y Córdoba, F. (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*(pp. 299-320). Madrid: Alianza.
- Ortega, R. y col. (1998). *La convivencia escolar. Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del programa Sevilla Anti Violencia Escolar-SAVE-. *Revista de Educación*, 324, 253-270.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2004). Construir la convivencia: un modelo teórico para un objetivo práctico. En: R. Ortega y R. Del Rey (Coord.), *Construir la convivencia* (pp. 9-26). Barcelona: EDEBE.
- Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2016). La ciberconducta y la psicología educativa: retos y riesgos. *Psicología Educativa* 22, 1-4. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.04.001>
- Peñalva, A., López-Goñi, J. J., Vega-Osés, A., y Satrústegui, C. (2015). Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. *Estudios sobre Educación*, 28, 9-28. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.28.9-28>