

Prólogo

En el dinámico escenario educativo actual, la formación inicial del profesorado se erige como el laboratorio creativo donde germinan ideas que redefinirán el futuro del aprendizaje. Este volumen, titulado *Metodologías activas e intervención psicoeducativa a través de propuestas para Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional o Enseñanza de Idiomas*, recoge los trabajos fin de máster más destacados de la promoción 2023-24, demostrando que la innovación docente es mucho más que una tendencia: es una necesidad imperante.

A lo largo de estas páginas se aprecian propuestas que, a través de metodologías activas, invitan a repensar el desempeño del profesorado y a transformar la experiencia educativa. Cada proyecto refleja un enfoque analítico y experimental que supera los límites de los modelos tradicionales, integrando estrategias que estimulan la participación activa del alumnado y fomentan un ambiente de aprendizaje donde la experimentación es bienvenida.

El énfasis en la intervención psicoeducativa destaca el compromiso por atender a la dimensión emocional y cognitiva de los estudiantes, reconociendo que el bienestar es el cimiento sobre el que se construye el éxito académico. Estas iniciativas se suman a un proceso formativo que no se limita a transmitir conocimientos, sino que impulsa a los futuros docentes a ser agentes de cambio, capaces de crear entornos inclusivos e inspiradores.

La formación inicial del profesorado, concebida como un espacio de innovación y reflexión, cobra especial relevancia en este contexto. Los trabajos aquí presentados son testimonio de un proceso educativo que integra la rigurosidad académica con la creatividad y la voluntad de explorar nuevas fronteras en la práctica docente. Ellos nos muestran que, al apostar por métodos activos y enfoques psicoeducativos, se abre la puerta a propuestas que transforman la enseñanza y potencian el aprendizaje.

Invito a quienes recorren estas páginas a sumergirse en estas propuestas, a reflexionar sobre los desafíos y las oportunidades que plantea la innovación en la educación, y a dejarse inspirar por la audacia y el compromiso de estos nuevos profesionales.

Felicito a los autores y editores por hacer posible la publicación de esta valiosa información y por su implicación en la búsqueda constante de la excelencia docente.

Fernando Carvajal Ramírez
Catedrático de Universidad
Vicerrector de Postgrado y Relaciones Institucionales

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO EN EL MÁSTER DE PROFESORADO

FRANCISCO JAVIER PERALTA SÁNCHEZ, MARÍA DOLORES JIMÉNEZ MARTÍNEZ,
ALFREDO UREÑA UCEDA Y JOSÉ MANUEL DE AMO SÁNCHEZ-FORTÚN

fjperalta@ual.es; mjimenez@ual.es; aurena@ual.es; jmdeamo@ual.es

La formación inicial del profesorado de educación secundaria viene siendo un tema recurrente y un reto para todos los sistemas educativos a nivel internacional (Vaillant Alcalde, 2009). Para el sistema educativo español la tradicional vinculación que ha existido entre la educación en Educación Secundaria con la Universidad ha condicionado la concepción que tienen los docentes de la etapa de Secundaria, percibiendo una primacía de las competencias conceptuales (saberes), en detrimento de las concepciones psicopedagógicas que conlleva el ejercicio de la docencia, esto es, las competencias procedimentales, (saber hacer) (Sánchez-Taraza & Manso, 2022). A esto podemos añadir que es preciso incidir, para un equilibrio perfecto en todos los aspectos de la formación y de los niveles competenciales, en el desarrollo de las competencias actitudinales (querer saber y querer saber hacer) (De la Fuente Arias et al., 2005; Rodríguez Hidalgo et al., 2014; Roe, 2003).

En palabras de estudiosos de esta cuestión (Menor Currás & Rogero, 2016) las sucesivas reformas que se han ido planteando desde el siglo pasado y el actual para afrontar esta formación inicial (CAP, CCP; TED; Máster de Secundaria) no han sabido configurar un plan de mejora profesional estable en nuestro país. Esto nos obliga a llevar a cabo una reflexión constante, desde los sistemas de calidad universitarios, con objeto de promover una participación exhaustiva por parte de los distintos sectores de la comunidad universitaria, con el fin de promover no solamente el conocimiento del sistema de calidad, sino también la de poder incorporar todos los matices y variables que incrementen la calidad de este proceso de formación inicial. Esto, a su vez, conlleva que los planes de mejora deben ser un instrumento de diagnóstico e intervención preciso y eficaz que susciten una transformación de los procesos y de los resultados que se persiguen en el máster de profesorado. Esta cuestión tiene correspondencia directa no solo con la fase de planificación, por ejemplo, a través de las guías docentes, sino también con el fin de originar una retroalimentación en cada una de las asignaturas que configuran el máster, causando una optimización del proceso, los resultados y evaluación de la titulación.

Las unidades de formación del profesorado deben anticipar las necesidades que tienen los docentes que forman parte de la plantilla docente del máster de profesorado y, a su vez, los propios docentes deben hacer llegar a la unidad de formación sus necesidades e inquietudes para que se configuren acciones formativas eficaces.

Hagamos un recorrido sobre el proceso acontecido en la formación inicial de los docentes de Educación Secundaria desde la Ley General de Educación,

conocida por las siglas LGE (1970) (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, 1970). Durante la vigencia de esta ley la educación obligatoria abarcaba hasta los 14 años de edad y tenía un carácter propedéutico (de preparación para la Universidad). Los cuerpos de profesorado estaban divididos en 3 niveles claramente diferenciados: primaria, secundaria y Universidad, con diferencias significativas tanto en remuneración económica como en reconocimiento social. Para ser docente de educación secundaria se exigía una formación científica especializada, idéntica que para ejercer la docencia en el nivel universitario. Tenía por tanto preponderancia las competencias de tipo conceptual (saberes). Se establecía así una estrecha relación entre la etapa de educación secundaria y la universitaria, condicionando el perfil docente y su formación inicial. No obstante, la LGE (1970) tenía un claro interés por el docente y por el desempeño con calidad dentro del sistema educativo. Consideraba también las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales que los docentes tenían que poseer, aunque de una manera muy general.

El organismo encargado de realizar la formación inicial de los futuros docentes eran los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), dependientes de las universidades. Tenían como misión especial la formación docente de los universitarios que se iban a incorporar a la enseñanza en todos los niveles educativos, la del perfeccionamiento del profesorado que estaba en activo y de los docentes que ocupaban cargos directivos, también la de aquel otro personal encargado de realizar investigaciones educativas y de prestar asesoramiento técnico a la propia Universidad y a otros centros del sistema educativo. Así pues, los ICE tenían entre sus responsabilidades la de preparar a los docentes de educación secundaria expidiendo el Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP). Este certificado era condición indispensable para poder presentarse a las oposiciones y tenía un módulo de carácter práctico y otro módulo de carácter obligatorio. Estaba abierto a cualquier titulado universitario (Viñao, 2013).

Como señalan algunos autores (Menor Currás & Rogero, 2016; Viñao, 2013), este modelo contaba con importantes debilidades: un profesorado formador inestable e inexperto; la no exigencia del certificado del CAP a determinados colectivos; la sustitución de prácticas externas por trabajos escritos; la masificación de las promociones que ingresaban anualmente y la escasa motivación del alumnado matriculado.

En 1990 se promulgó la siguiente ley educativa (LOGSE) (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo). La educación obligatoria pasó de los 14 a los 16 años, lo que supuso un cambio importante a nivel estructural en el sistema educativo. Es lo que se refiere a la formación inicial del profesorado, en el preámbulo de la ley se relacionaba la calidad de los docentes con su nivel de preparación, junto con la necesidad de renovación permanente como consecuencia de la complejidad de la enseñanza. Para la formación inicial del profesorado la LOGSE exigía contar con un título profesional de especialización didáctica (TPED) que se podía obtener a través de un curso de cualificación pedagógica (CCP) con una duración mínima de un curso escolar y con dos bloques de enseñanza: uno teórico y otro práctico. No obstante, el CCP coexistió con el CAP hasta el curso 2008-2009, como consecuencia el CCP no llegó a implantarse de forma plena, en parte debido, a varios factores: falta de entendimiento entre el Gobierno central y el de las comunidades autónomas;

imprecisión de los agentes formadores; y la ambigüedad e indefinición por parte de los partidos políticos. Debido a ello, este modelo tampoco llegó a cuajar de forma satisfactoria debido a factores como mayor autonomía de los centros; el inicio de la implantación de las tecnologías de la información y la comunicación; necesidad de tocar de manera transversal nuevos valores que la sociedad demandaba; mayor heterogeneidad del alumnado que tenía que ser atendido con un currículum único y también diversificado hasta la edad de los 16 años.

La siguiente Ley Orgánica de educación (LOCE) (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación) tuvo una corta vigencia. Esta ley reconocía la importancia de los docentes y el valor de su formación, considerándose como uno de los ejes prioritarios de la ley. Se perseguían los siguientes objetivos: especialización en la materia; participación en actividades complementarias; establecimiento de un clima de convivencia tolerancia y libertad; mayor valor de la tutoría; coordinación con los servicios de orientación educativa; tareas de gestión e investigación educativa. Se consideraba pues que el docente no solamente debería de tener un dominio excelente de su materia sino también la de poseer otras cualidades (competencias) que le permitieran ejercer con eficacia la profesión. Esta ley establecía como requisito para ejercer la docencia tener el Título Profesional de Especialización Didáctica (TED), concediendo mayor responsabilidad a las comunidades autónomas y mayor descentralización de la formación del profesorado. Pero este nuevo intento de especialización didáctica para los futuros docentes tampoco tuvo éxito.

El modelo actualmente vigente es el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas que se inició en el curso 2009-2010. Este modelo comenzó con la aparición de la llamada LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., 2006), con una duración de 60 créditos ECTS, apostando por un modelo competencial dentro del ejercicio de la profesión docente. De esta forma, tanto el Real Decreto como la Orden (Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, 2007; Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, 2007) describen la 11 competencia que los estudiantes para futuros docentes deben adquirir durante ese proceso de formación inicial, por ejemplo dominio de las materias específicas; habilidades para planificar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje; capacidad para establecer medidas eficaces de atención a la diversidad; establecer relaciones fluidas y eficaces tanto con el alumnado como con sus familias. Entre los principales avances de este nuevo título universitario se cuenta con el mayor peso concedido al Prácticum universitario (entre un 26%-30% del total de créditos del título), donde el estudiante puede cotejar el grado de dominio de las competencias que ha adquirido en la Universidad.

Por su parte algunos estudios han tratado de analizar las posibles diferencias motivacionales de los futuros docentes de Secundaria al iniciar y al finalizar el periodo de formación incluido en el Máster (Burgueño et al., 2018). La prueba t-Student de muestras apareadas revelaron que el profesorado informó una mayor puntuación en la regulación integrada y en regulación identificada al final del

periodo formativo. El mismo estudio mostró que el profesorado al final del periodo del máster obtuvo puntuaciones más bajas tanto en desmotivación como en cada subtipo de motivación intrínseca respecto a las puntuaciones informadas al inicio del proceso formativo. Salvando las limitaciones del tamaño de la muestra, este estudio concluye que los resultados subrayan la importancia del proceso de internalización de la conducta docente cuando el profesorado cursa con éxito su programa de formación inicial. Para el autor del estudio los resultados sugieren que el máster ofrecido como formación inicial no suscitaba la curiosidad ni la búsqueda de nuevos horizontes relacionados con la docencia en un futuro profesional cercano, los estudiantes al finalizar el periodo de formación informaban no experimentar diversión ni placer durante su programa de formación. Como exponen los mismos autores del estudio este hecho podría ser consecuencia de un cierto grado de descontento e insatisfacción experimentado por el futuro profesorado al apreciar un gran distanciamiento existente entre la formación teórica ofrecida y la auténtica realidad vivida en los centros de educación secundaria.

Por su parte, en otro estudio (Muñiz-Rodríguez et al., 2016) se analizan las ventajas y los inconvenientes de los programas de formación inicial para profesorado de educación secundaria. Se conciben dos modelos: el concurrente, en el que el estudiantado recibe de manera simultánea conocimientos específicos de la especialidad y conocimientos de tipo psicopedagógico. Y el modelo consecutivo, en el que el primero realizan la titulación sobre la base de conocimientos específicos y, posteriormente, reciben conocimientos de tipo psicopedagógico.

Tabla 1. Ventajas e inconvenientes del modelo integrado y consecutivo

Modelo	Ventajas	Inconvenientes
Concurrente	Aprendizaje más integrado	Poca flexibilidad para acceder a la profesión docente
Consecutivo	Mayor flexibilidad para acceder a la profesión docente	Reducido conocimiento psicopedagógico
	Amplio conocimiento del contenido	Proceso de aprendizaje fragmentado.

Fuente: tomado de (Muñiz-Rodríguez et al., 2016)

Tal y como se informa en el estudio de Muñiz-Rodríguez y colaboradores (2016) existen diferencias significativas en cuanto a la duración de la formación inicial del profesorado en diferentes países, duración que oscila entre los 4 años (Israel, Japón, República de Corea y Estados Unidos) y los 6 o 6,5 años (Alemania, Italia y Noruega). El mismo estudio también informa de que existen diferencias significativas entre los diferentes países en cuanto a los requisitos para acceder a los estudios de formación inicial del profesorado: calificaciones obtenidas en los estudios previos; superación de una entrevista personal; superación de pruebas de acceso; etc. También relata diferencias en cuanto a la titulación obtenida al finalizar el periodo inicial de formación. El mismo estudio (Muñiz-Rodríguez et al, 2016, pp. 119-120) describe los estándares y el grado de dominio en competencias, en países como Inglaterra o República de Corea, para profesores de matemáticas en su formación inicial: conocimiento matemático; dominio en la didáctica de las matemáticas; teoría del proceso de enseñanza aprendizaje; estrategias para la gestión del aula; planificación de las

enseñanzas; estrategias para la evaluación y el desarrollo de las tutorías; estrategias para el desarrollo personal de los estudiantes; inclusión y atención a la diversidad; dominio de las tecnologías de la información y la comunicación; dominio en habilidades comunicativas; participación en la comunidad educativa y ética profesional. Los autores del estudio concluyen afirmando que es necesario establecer estándares específicos y operacionales que permitan evaluar el grado de cualificación de los futuros docentes, al mismo tiempo proponen la necesidad de que las universidades implementen un sistema de competencias y, finalmente, hacen la propuesta de diseñar una prueba estandarizada de contenidos propios de la especialidad para reducir la variabilidad existente entre las universidades en relación a las distintas titulaciones que pueden dar acceso a cada especialidad.

Por otra parte, como señalan Jiménez-Martínez et al. (2021) la sociedad actual tiene nuevos retos que desafían el ejercicio de la profesión docente y para hacer frente a los mismos es necesario actualizar la mejora de la formación inicial y continua del profesorado haciendo un mayor hincapié la innovación docente (Jiménez-Martínez et al., 2021). En el modelo actual de formación tenemos que pasar de las prácticas e individualizadas a un modelo de formación colaborativo a través del cual los futuros docentes puedan aprender y ser mentorizados por otros docentes mucho más expertos (Marcelo García & Vaillant Alcalde, 2018a, 2018b). Al mismo tiempo, también debemos atender a la dimensión emocional de los futuros docentes, pues como se ha cotejado y la evidencia empírica demuestra el equilibrio emocional del docente es un factor clave que actúa como protector ante la frustración, el abandono, y el síndrome de burnout y, simultáneamente, también actúa como un factor equilibrador en el contexto educativo, donde las interacciones son múltiples con distintos sectores (familias, alumnado, docentes, directivos, personal de administración y servicios, agentes de la administración, etc.).

También tenemos que considerar el rol que las nuevas tecnologías están desempeñando en la planificación de la formación inicial y en el desarrollo de la práctica docente. La inteligencia artificial emergente puede contribuir amortiguar la labor burocrática que el ejercicio de la función docente conlleva y también puede contribuir a hacer mucho más versátil el desempeño docente en el aula, facilitando tareas de evaluación, control, atención a la diversidad, etcétera. Pero la inteligencia artificial no está pensada, al menos, a día de hoy, para mantener un clima afectivo y cordial de trabajo dentro del aula. En ese aspecto, la personalidad y el equilibrio humano son factores fundamentales.

Estudios recientes realizados en la Universidad de Granada reflejan que lo ha estudiantes del máster de profesorado concede mayor grado de importancia a que se les forme en la adquisición de estrategias para estimular el proceso de aprendizaje del alumnado, fomentar habilidades críticas y la creación de climas de trabajo cordiales que faciliten la interacción y la comunicación en el aula. Esto está estrechamente unido a los factores de innovación, investigación y emprendimiento dentro del aula (Sola Reche et al., 2020)

En definitiva, el volumen que presentamos contiene un conjunto de propuestas de innovación e investigación educativa en la formación inicial de futuros docentes, concretando con modelos a través de los cuales no solamente se demuestran las competencias de planificación, sino también las de desarrollo psicoeducativo, retroalimentación al alumnado y evaluación. Esto puede suponer

una fuente de inspiración a futuros docentes y un modelo en el que poder fijarse el colectivo que actúa como formador.

1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Burgueño, R., Sicilia, Á., & Medina-Casaubón, J. (2018). Motivación educativa del profesorado de educación secundaria durante su periodo de formación inicial docente. *Educação & Formação, Fortaleza*, 3(7), 3-15. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/7146546.pdf>
- De la Fuente Arias, J., Justicia Justicia, F., Casanova Arias, P. F., & Trianes Torres, M. V. (2005). Percepción sobre la construcción de competencias académicas y profesionales en Psicólogos. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 3(5), 3-34. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v3i5.1164>
- Jiménez-Martínez, M. D., Ureña-Uceda, A., Peralta-Sánchez, F. J., & Martínez-Vicente, J. M. (2021). Nuevas competencias en la formación inicial del profesorado del siglo XXI. En J. M. Martínez-Vicente, F. J. Peralta-Sánchez, A. Ureña-Uceda, & M. D. Jiménez Martínez (Eds.), *La innovación educativa en la práctica docente de Educación Secundaria* (pp. 9-12).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa, Pub. L. No. Boletín Oficial del Estado, nº 187, 5 de agosto de 1970, 12525 (1970). <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo., Boletín Oficial del Estado, nº 238, de 4 de octubre de 1990, 28927 (1990). <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., Boletín Oficial del Estado, nº 106, 4 de mayo de 2006, pp. 17158 (2006).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación., 45188 (2002).
- Marcelo García, C., & Vaillant Alcalde, D. E. (2018a). *Formación disruptiva de docentes: 10 claves para el cambio*. Narcea ediciones.
- Marcelo García, C., & Vaillant Alcalde, D. E. (2018b). La formación inicial docente: problemas complejos-respuestas disruptivas. *Cuadernos de Pedagogía*, 489(151), 27-32.
- Menor Currás, M., & Rogero, A. J. (2016). *La formación del profesorado escolar: peones o profesionales (1970-2015)*. Arco Libros - La Muralla, S.L.
- Muñiz-Rodríguez, L., Alonso Velázquez, P., Rodríguez Muñiz, L. J., & Valcke, M. (2016). ¿Hay un vacío en la formación inicial del profesorado de matemáticas de Secundaria en España respecto a otros países? *Revista de Educación*, 372, 106-132.
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación

Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Boletín Oficial del Estado, nº 132, de 29 de diciembre de 2007 53751.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, Boletín Oficial del Estado, de 30 de octubre de 2007, 1 (2007).

Rodríguez Hidalgo, A. J., Calmaestra, J., & Dios, I. (2014). Burnout y Desarrollo de Competencias en la Formación Inicial de Maestros. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 12(34), 649-670. <https://doi.org/10.25115/ejrep.34.14048>

Roe, R. A. (2003). ¿Qué hace competente a un Psicólogo? *Papeles del Psicólogo*, 24(86), 1-12.

Sánchez-Tarazaga, L., Archives, J. M.-E. P. A., & 2022, undefined. (s. f.). Las competencias del profesorado de educación secundaria en España: Evolución del perfil docente en la formación inicial. *epaa.asu.edu*. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5831>

Sola Reche, J. M., Sola Reche, J. M., Marín Marín, J. A., Alonso García, S., & Gómez García, G. (2020). Análisis de percepciones del estudiantado del Máster de Secundaria respecto a las competencias profesionales del docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 81-93. <https://doi.org/10.6018/reifop.418601>

Vaillant Alcalde, D. E. (2009). Formación de profesores de educación secundaria. Realidades y discursos. *Revista de Educación*, 350, 105-122.

Viñao, A. (2013). Modelos de formación inicial del profesorado de educación secundaria en España (siglos XIX – XXI). *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 19-37.

CIENCIAS EXPERIMENTALES

LOS PARTES DE DISCIPLINA COMO HERRAMIENTA DE DETECCIÓN, EVALUACIÓN Y PREVENCIÓN DE VIOLENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

ANA ANGUÍS MORILLAS Y FRANCISCO JAVIER PERALTA SÁNCHEZ

anguis.ana@gmail.com; fjperalta@ual.es

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se aborda varias cuestiones relacionadas con la convivencia escolar. Por una parte, se analiza los partes de disciplina emitidos por los docentes de un centro educativo de educación secundaria durante los dos primeros trimestres. Al mismo tiempo se aplica un cuestionario a los docentes para que indique cuáles son las causas que favorecen los problemas de convivencia escolar en el centro en el que se realiza la investigación.

1.1. Justificación

Entre las razones que encontramos para utilizar el análisis de los partes de disciplina emitidos por los docentes podemos considerar las siguientes:

1. Observamos diferencias en razón al sexo al que pertenecen los docentes en el uso de esta herramienta para el control de la convivencia escolar.
2. Sospechamos que existen diferencias también en razón de los años de experiencia docente en el uso de los partes de disciplina.
3. No todas las familias operan del mismo modo cuando sus hijos son apercibidos mediante parte de disciplina escolar con sanciones.

Entre las finalidades que perseguimos podemos numerar las siguientes:

1. analizar si realmente existen diferencias en razón del sexo al que pertenecen los docentes en el uso de los partes de disciplina.
2. Analizar si existen diferencias en razón del sexo al que pertenecen los estudiantes que han sido apercibidos.
3. Buscar medidas dentro del centro escolar que sean de corte relacional, de tal forma que evitemos la carga negativa que tienen las medidas punitivas.

El ciberacoso o más comúnmente conocido como cyberbullying se ha vuelto un grave problema difícil de gestionar tanto por la comunidad educativa como por la sociedad en general. La fuente de esta nueva forma de acoso en las aulas es el mal uso de las redes sociales (RR.SS) y de la inteligencia artificial (IA)(Jara et al., 2017). Prácticamente la mayoría de los alumnos de educación secundaria y bachillerato están expuestos diariamente a las RR.SS, ya que tienen uno o varios perfiles en una o más de una de estas plataformas, su uso constante y el mal uso debido al desconocimiento e inmadurez de los jóvenes, es un problema que

se tiene que abordar e intentar controlar con la mayor brevedad posible (Díaz-Aguado Jalón et al., 2018; McDool et al., 2020).

La violencia en el aula actualmente ocupa una gran parte del plan de convivencia de los centros. La importancia de saber abordarla de una manera correcta es crucial tanto para los estudiantes como para los docentes. Se está poniendo de manifiesto que la violencia que trae consigo el ciberacoso llega mucho más lejos por la rápida difusión que tiene la información a través de las RR.SS, es mucho más dañina y puede tener un grave impacto en las personas que lo sufren. Se han realizado estudios para la implantación de programas contra el ciberacoso, como es el ejemplo del programa Conred (Casas et al., 2018) que ha sido implantado en Andalucía (*Contenidos - Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional*, n.d.-a).

Las RR.SS no solo afectan de forma negativa en el ámbito del acoso escolar, sino que el acceso de los estudiantes al teléfono móvil dentro y fuera del centro educativo está derivando en problemas de falta de atención, bajo rendimiento académico, desinformación e idealización de modelos, lo que hace que sea totalmente contradictorio con la vida real, generando un estado de desmotivación constante y de cultura del no esfuerzo.

Es importante poder detectar la violencia en los centros educativos, para ello, con este trabajo se pretende poner de manifiesto la gran influencia que ejercen en la actualidad las RR.SS en los estudiantes, comenzando por el incremento de los casos de ciberacoso, bajo rendimiento escolar y falta de atención en las aulas (Ortega-Ruiz et al., 2016b).

En la sociedad ya están apareciendo movimientos de asociaciones de padres en contra del uso de los dispositivos móviles en los centros educativos, también los gobiernos autonómicos y central están trabajando en leyes que puedan controlarlo, lo que llevaría a la erradicación de este ciberacoso al menos en las horas en las que los estudiantes se encuentren en el centro escolar, siendo después responsabilidad de las familias el acceso a estas plataformas, ya que la supervisión parental se considera un factor de protección frente al ciberacoso (Martin-Criado et al., 2021).

En este estudio de forma práctica se trabaja con los partes de disciplina como elemento de detección y control tanto de la violencia como del bajo rendimiento en las aulas.

2. MARCO TEÓRICO

La violencia escolar, a menudo surgida de forma puntual, afecta tanto a profesores como a alumnos y recursos del centro educativo. Sin embargo, cuando estos actos agresivos se prolongan en el tiempo, se convierten en acoso escolar, conocido también como bullying. Este fenómeno implica comportamientos agresivos, repetidos e intencionados que ocurren dentro del entorno escolar (Bradshaw et al., 2015).

El acoso escolar puede manifestarse de diversas formas: desde el acoso verbal y físico hasta el sexual, relacional y cibernético. En cada caso, hay un claro desequilibrio de poder, donde uno o más estudiantes ejercen una presión constante sobre otro. Esta dinámica perversa ha sido analizada en profundidad

y puede tener un impacto devastador en las víctimas (Bradshaw et al., 2015; Espelage & Hong, 2017; Liang et al., 2024).

En la era digital, el acoso ha encontrado nuevas vías para manifestarse. El ciberacoso o cyberbullying utiliza la tecnología y las redes sociales para intimidar, amenazar o acosar a otros. Los métodos son variados: mensajes de texto amenazantes, difusión de rumores falsos en internet y la creación de perfiles falsos destinados a dañar la reputación de otros estudiantes. Las consecuencias de estas acciones son profundas, afectando a la salud mental y emocional de las víctimas, a su rendimiento académico y a su bienestar general (Bradshaw et al., 2015; Casas Bolaños et al., 2015, 2017; Castro-Álvarez et al., 2023; Estévez et al., s. f.).

La violencia y el acoso escolar tienen raíces complejas y multifacéticas, con factores que van desde lo individual hasta lo social. A nivel personal, los problemas de autoestima, las dificultades emocionales o de conducta y la falta de habilidades sociales pueden predisponer a un estudiante a ser víctima o agresor. En el ámbito familiar, un entorno disfuncional, la falta de supervisión parental y el abuso o negligencia pueden proyectarse en el comportamiento escolar (Gómez Ortiz et al., 2015; Ojeda Pérez et al., 2023).

Los entornos escolares inseguros, la insuficiente supervisión del personal educativo y políticas débiles contra el acoso contribuyen a la perpetuación de este problema. Además, factores sociales, como la presión de los compañeros, normas culturales que toleran la violencia y la exposición a la violencia en los medios de comunicación, intensifican las situaciones violentas (Gómez Ortiz et al., 2015; Ojeda Pérez et al., 2023).

En la actualidad, la gestión de la violencia escolar es crucial para la convivencia en los centros educativos, al igual que conocer los factores que la componen y las herramientas y buenas prácticas para combatirla. Solo así se pueden transformar los centros educativos en refugios seguros, donde todos los miembros de la comunidad puedan desarrollar su máximo potencial y alcanzar sus objetivos (Aw et al., 2020; Casas Bolaños et al., 2015; Lawrence, 2024).

2.1. Violencia Escolar. Tipos

En las escuelas, la violencia puede tomar diversas formas, cada una dirigida a un objetivo diferente. Entre las manifestaciones más comunes se encuentran la violencia física, verbal o psicológica, sexual, relacional, por discriminación y la ciberviolencia.

La *violencia física* se refiere a cualquier forma de agresión directa que involucra golpes, patadas, empujones y el uso de objetos que pueden causar lesiones a la víctima (Solé et al., 2024; Troop-Gordon, 2017; Vagi et al., 2015).

Por otro lado, la *violencia verbal o psicológica* utiliza palabras, tonos de voz o gestos para intimidar, humillar, insultar, menospreciar o amenazar a la víctima. El daño emocional y psicológico que causa es profundo y persistente (Castro-Álvarez et al., 2023; Troop-Gordon, 2017).

La *violencia sexual* abarca cualquier comportamiento sexual no deseado. Esto incluye el acoso sexual, tocamientos no consensuados, violación o la difusión de material sexualmente explícito. Las víctimas sufren traumas psicológicos y

emocionales severos, tanto si los actos ocurren en persona como a través de medios digitales (Fernández Hawrylak et al., 2022; Pereira et al., 2020).

En cuanto a las relaciones sociales, la *violencia relacional* se refiere a estrategias de exclusión social, difamación, falsos rumores, manipulación de relaciones sociales o aislamiento de la víctima. El objetivo es dañar su reputación y sus relaciones interpersonales, atacando directamente la integridad social del individuo (Espelage & Hong, 2017; Seiffert et al., 2024).

La *discriminación* es otra forma de violencia, basada en características personales protegidas legalmente, tales como la raza, etnia, religión, orientación sexual o identidad de género. Normalmente se manifiesta con insultos, agresiones verbales, exclusión social y otras formas de discriminación (Castro-Álvarez et al., 2023; Ojeda Pérez et al., 2023; Seiffert et al., 2024).

Finalmente, la *violencia tecnológica*, o *ciberviolencia*, utiliza las nuevas tecnologías, internet, redes sociales, teléfonos móviles y mensajería instantánea, para acosar, amenazar, difamar o intimidar a la víctima, este tipo de violencia crea un entorno de hostilidad y angustia (Casas Bolaños et al., 2017; Díaz-Aguado Jalón et al., 2018; Jara et al., 2017; Ortega-Ruiz et al., 2016).

Es importante distinguir el acoso escolar de otros conflictos o comportamientos agresivos comunes entre los niños. El contexto cultural y social influye significativamente en cómo se define y aborda el acoso escolar, ya que las percepciones y respuestas pueden variar según el entorno. La prevención y la intervención temprana son fundamentales, involucrando a docentes, padres y profesionales de la salud mental. Además, es imprescindible implementar políticas y programas educativos que promuevan un clima escolar positivo y seguro, fomentando la empatía y la resolución pacífica de conflictos entre los estudiantes.

2.2. Agentes que intervienen en la violencia escolar

La violencia escolar no es un fenómeno aislado que afecta únicamente a la víctima, en cualquier situación violenta dentro de los centros educativos, agresor, víctima y espectador están íntimamente ligados, formando una red compleja. Además, intervienen también otros factores como los docentes y la familia, lo que hace necesario que se describan de manera detallada cada uno de estos agentes involucrados.

2.2.1. El papel de las víctimas en la violencia escolar

La violencia escolar impacta profundamente en todos los miembros de la comunidad educativa, generando interacciones complejas entre estudiantes, así como entre estudiantes y profesores, y viceversa. Las víctimas de acoso escolar, especialmente entre los estudiantes, suelen mostrar una vulnerabilidad emocional notable, reflejada en niveles elevados de ansiedad, depresión y baja autoestima en comparación con sus compañeros no acosados. Este impacto se traduce a menudo en un rendimiento académico deficiente, producto del estrés y la falta de concentración provocados por la violencia escolar que sufren (Kellij et al., 2022; Seiffert et al., 2024; Sir & Lok, 2024).

Las víctimas suelen enfrentarse a dificultades para establecer y mantener relaciones sociales saludables. Les resulta complicado hacer amigos, participar

en actividades grupales y sentirse integrados en la comunidad estudiantil, lo que contribuye a sentimientos de aislamiento y soledad (Casas Bolaños et al., 2017; Estévez et al., s. f.).

Suelen desarrollar también una percepción negativa de sí mismas, afectando a su autoestima y habilidades sociales. Algunas pueden ser acosadas debido a características físicas como el peso o la apariencia, mientras que otras sufren acoso debido a diferencias psicológicas, como timidez, sensibilidad o falta de confianza en sí mismas (Casas Bolaños et al., 2017; Estévez et al., s. f.; Palladino et al., 2020).

Es común que las víctimas hayan experimentado previamente situaciones de victimización en contextos como la escuela, la familia o la comunidad, lo que aumenta su vulnerabilidad y predisposición al acoso. Además, pueden ser el objetivo de estas hostilidades debido a su orientación sexual o identidad de género (Dong et al., 2024; Fernández Hawrylak et al., 2022; Ojeda Pérez et al., 2023).

El reconocimiento de estos patrones comunes en las víctimas de violencia escolar proporciona una comprensión más profunda de la situación y puede ser útil para identificar y apoyar a aquellos en riesgo o que ya están experimentando este tipo de violencia en el entorno educativo (Jara et al., 2017; Kellij et al., 2022).

2.2.2. El papel del agresor en la violencia escolar

Los agresores en los casos de violencia escolar suelen exhibir patrones de comportamiento característicos, a menudo carecen de empatía, lo que les permite infligir daño sin experimentar remordimientos. Muchos de ellos muestran problemas de comportamiento y actitudes disruptivas, manifestando impulsividad y desafío tanto dentro como fuera del entorno escolar, lo que sugiere posibles dificultades subyacentes en el control de sus impulsos y la gestión emocional. Aunque parezcan tener dominio sobre las víctimas, es probable que los agresores sufran de baja autoestima y utilicen la intimidación y la violencia como medios para sentirse superiores (Fang et al., 2024; Martínez Sánchez et al., 2019; Walters & Espelage, 2022).

Algunas personas involucradas en el acoso escolar lo ven como una forma de obtener popularidad, ganar respeto o mejorar su estatus entre sus compañeros. Utilizan la intimidación para consolidar su posición social. En ocasiones, los agresores pueden haber sido previamente víctimas de violencia en sus entornos familiares, sociales o escolares. Esta experiencia previa de victimización puede influir en su comportamiento al continuar el ciclo de agresión, convirtiéndose en agresores ellos mismos (Li et al., 2024; Seiffert et al., 2024).

Se pueden identificar varios tipos de agresores que emplean diversas estrategias para dañar a sus víctimas. Estos incluyen al agresor directo, quien emplea la fuerza física o verbal para causar daño, al agresor indirecto o relacional, que utiliza técnicas como la manipulación social y la difusión de rumores para dañar a la víctima de manera encubierta, al agresor cibernético, quien recurre a la tecnología y las redes sociales para acosar o difamar a sus víctimas, al agresor provocador, quien provoca conflictos o incita a otros a participar en actos de violencia y al agresor por exclusión, quien utiliza estrategias de exclusión social y manipulación de relaciones para marginar a la víctima (Del Rey et al., 2016; Olweus & Limber, 2018).

Comprender a los agresores y sus diversos perfiles es clave para implementar estrategias efectivas de prevención e intervención. Identificar a estos individuos nos permite actuar de manera temprana y precisa, rompiendo el ciclo de violencia y protegiendo a las víctimas. Además, tener conocimiento sobre los comportamientos y perfiles de los agresores proporciona una base sólida para desarrollar programas educativos y políticas escolares que fomenten un ambiente seguro y libre de acoso (Del Rey et al., 2016; Lawrence, 2024).

2.2.3. El papel del espectador en la violencia escolar

El papel de los espectadores en la violencia escolar es esencial para entender por qué este problema sigue existiendo. Estudios recientes han mostrado diferentes características y comportamientos de quienes observan el acoso escolar. Los espectadores pueden actuar de manera pasiva o activa, en un rol pasivo, observan el acoso sin hacer nada para detenerlo ya sea por miedo, indiferencia o falta de conocimiento sobre cómo actuar. Esta inacción puede hacer que el acoso continúe sin obstáculos. Por otro lado, los espectadores activos pueden intervenir para detener la violencia, apoyar a la víctima o informar a los adultos responsables (Thornberg et al., s. f.; Waasdorp et al., 2022).

Dependiendo de su participación, los espectadores se clasifican en varios tipos: los reforzadores que alientan el acoso, los pasivos que observan sin intervenir, los defensores que intentan detener el acoso y apoyar a la víctima, y los que deciden no involucrarse en absoluto (Knauf et al., 2018). Existen varias razones por las que los espectadores no intervienen en situaciones de acoso escolar, algunos temen represalias de los agresores, otros se sienten presionados por el grupo y prefieren ajustarse a las normas sociales, aunque eso significa tolerar o apoyar el acoso. Algunos espectadores no entienden completamente el daño que causa el acoso y, por lo tanto, minimizan la importancia de intervenir. Además, la falta de confianza en la efectividad de su intervención puede hacer que duden de su capacidad para marcar una diferencia (Jungert & Perrin, 2019; R. Thornberg et al., 2015).

El papel de los espectadores es crucial para prevenir y abordar el acoso escolar de manera efectiva. Pueden intervenir directamente para detener la agresión y brindar apoyo a la víctima, lo que ayuda a reducir el impacto emocional del acoso. También pueden informar sobre casos de acoso a adultos de confianza, como maestros o consejeros escolares, lo que puede llevar a intervenciones formales y a la implementación de medidas disciplinarias contra los agresores, contribuyendo a un entorno escolar más seguro.

Además, los espectadores pueden fomentar un ambiente escolar positivo y solidario al mostrar actitudes de respeto y amistad hacia todos los compañeros, creando un clima menos propenso al acoso. Participar en programas de sensibilización y educación sobre el acoso escolar también puede aumentar la conciencia sobre este problema y capacitar a los espectadores para intervenir de manera segura y efectiva (Jungert & Perrin, 2019).

2.2.4. El papel de las familias en la violencia escolar

El papel de las familias en la prevención y la intervención de la violencia escolar es fundamental, ya que influyen decisivamente en la formación de las actitudes, valores y comportamientos de los niños y adolescentes (Fuentes et al., 2019).

Las familias tienen un papel clave en la predisposición de los alumnos hacia comportamiento agresivo o empático. La calidad de las relaciones en el núcleo familiar ya sea abierta y con apoyo emocional o más estricta, pueden influir significativamente en la capacidad para relacionarse positivamente en el ámbito escolar (Martínez-Ferrer et al., 2019).

El modelo y tipo de entorno en el que se crían los alumnos también es determinante, ya que los estilos de padres ya sean, autoritarios, permisivos o negligentes pueden afectar a la capacidad para resolver conflictos de manera constructiva. Un entorno familiar equilibrado y consciente va de la mano con la habilidad para resolver conflictos pacíficamente (Stephen Matthews et al., n.d.).

Además, la supervisión y el seguimiento de los padres son elementos clave en la prevención y detección del acoso escolar. Padres que están atentos a las actividades y relaciones de sus hijos pueden identificar signos de acoso y ayudarles a gestionar la situación para que tenga un final más rápido y efectivo (Fuentes et al., 2019).

La colaboración entre las familias y los centros educativos es otro aspecto esencial. Las familias deben ser educadas e informadas sobre el acoso escolar para poder apoyar adecuadamente a sus hijos y trabajar en conjunto con el personal escolar en la implementación de estrategias de prevención y respuesta al acoso. Aunar estas fuerzas proporciona un entorno más seguro y estable para los estudiantes, libres de violencia y adecuados para el óptimo desarrollo (Aw et al., 2020).

2.2.5. *El papel de los profesores en la violencia escolar*

El papel de los profesores en la dinámica de la violencia escolar va mucho más allá de simplemente enseñar materias. Para empezar, no podemos olvidar que los profesores también pueden ser víctimas del acoso, ya sea por parte de estudiantes o de otros colegas. Este fenómeno, conocido como acoso laboral o mobbing, puede afectar profundamente el bienestar emocional y la eficiencia profesional de los docentes. Imagínate ir cada día a un sitio donde te insultan, amenazan, te excluyen deliberadamente o difaman. No es de extrañar que esto pueda crear un ambiente laboral tóxico que influye negativamente en la calidad de la enseñanza y en el clima general de la escuela (Giménez-Gualdo et al., 2018) (Joyner et al., 2015; McMahan et al., 2023).

Pero hay un detalle menos conocido, aunque igual de preocupante: algunos profesores pueden mostrar comportamientos agresivos o intimidantes hacia los estudiantes. Sí, los maestros también son humanos y pueden equivocarse, pero cuando lo hacen, pueden generar un clima escolar muy negativo. Un estilo de liderazgo autoritario o falta de empatía puede llenar de miedo e inseguridad a los alumnos, lo que a su vez puede hacer que se comporten de manera más agresiva (Grădinariu & Cucos, 2024).

A pesar de estos obstáculos, es crucial reconocer el papel único de los profesores como agentes de cambio. Los docentes no están allí solo para enseñar matemáticas o historia; también tienen la responsabilidad de promover valores de respeto, inclusión y empatía entre sus alumnos. Este es un aspecto esencial de su trabajo que puede tener un impacto profundo y duradero en la vida de los estudiantes (Pecot, 2019).

Los profesores pueden ser determinantes en la creación de entornos escolares seguros y positivos si implementan estrategias efectivas de prevención del acoso. Estas estrategias pueden incluir desde programas de sensibilización, hasta la capacitación en habilidades sociales y el desarrollo de políticas escolares claras contra el acoso. Todo esto contribuye a hacer del aula un lugar más seguro y acogedor para todos (van Aalst et al., 2021).

2.3. Prevención del acoso escolar en centros educativos. Ejemplos de programas preventivos y buenas prácticas

En los entornos educativos, la prevención del acoso escolar es esencial y se aborda a través de los planes directores para la convivencia y la seguridad en los centros educativos. Estos planes proporcionan pautas para fomentar un ambiente de respeto y seguridad entre todos los miembros de la comunidad educativa (Española Municipios Y Provincias, n.d.).

Dentro de estas iniciativas, se incluyen acciones tanto reactivas como proactivas para prevenir y abordar el acoso escolar desde múltiples perspectivas. La importancia radica en la creación de entornos seguros que promuevan el bienestar emocional y el desarrollo integral de los estudiantes.

Los programas de prevención se basan en evidencias científicas y se enfocan en aspectos clave como la sensibilización, la capacitación docente, el desarrollo de habilidades sociales en los estudiantes y la promoción de relaciones positivas entre iguales (Peraza-Balderrama et al., 2021).

Destacando programas internacionales como KiVa de Finlandia, que se centra en cambiar actitudes y comportamientos hacia el acoso, se evidencia la efectividad de combinar medidas de prevención, intervención y seguimiento (*El Programa Kiva Logra Reducir En Más de Un 8% Los Casos de Acoso En Las Aulas Españolas - ProQuest*, n.d.; Salmivalli et al., n.d.).

En España, el programa Cibermentores un gran ejemplo de buenas prácticas en lo referente al ciberacoso escolar, formando a estudiantes como mentores que proporcionen apoyo a los compañeros que sufren este ciberacoso (*Programa Cibermentores Contra El Acoso y El Ciberacoso Escolar Se Despliega En La Comunidad de Madrid*, n.d.).

También en España, el programa CONRED (Convivencia y Resolución de Conflictos en Educación) se centra en la mejora de la convivencia escolar creando equipos capacitados de mediadores escolares que tienen como objetivo detectar, prevenir y resolver los conflictos que puedan surgir entre los estudiantes, a través de la comunicación y la resolución pacífica de éstos (Casas et al., 2018; *Contenidos - Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional*, n.d.-b; Del Rey et al., 2016).

Otros programas importantes es el programa Olweus en Noruega implementado en varios países (Olweus, 2005), y el Programa Nacional de Convivencia Escolar en México, que forma a los estudiantes en agentes activos para mejorar la convivencia positiva escolar (Programa nacional de convivencia escolar, s. f.).

Los programas descritos son ejemplos de buenas prácticas, que son fundamentales para abordar el acoso escolar y fomentar relaciones positivas entre los estudiantes. La formación en habilidades sociales y emocionales desempeña un papel muy importante en el desarrollo integral de los alumnos,

capacitándolos para manejar sus emociones, resolver conflictos de manera constructiva y mejorar sus habilidades interpersonales.

Los programas de mediación escolar son una excelente estrategia para empoderar a los estudiantes y brindarles las herramientas necesarias para abordar los conflictos de forma pacífica y eficaz. Al entrenar a los estudiantes como mediadores, se promueve la resolución de conflictos de manera dialogada y se fortalece la comunicación entre pares. Estos programas no solo contribuyen a prevenir el acoso escolar, sino que también promueven un ambiente escolar más inclusivo, empático y colaborativo (Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos Enfoques que influyen en esta Practica Restaurativa - ProQuest, s. f.).

Otra muestra de buenas prácticas incluye la incorporación en los centros educativos de la red denominada 'Escuela: Espacio de Paz', la participación en la red es un ejemplo valioso de colaboración entre centros educativos para promover la armonía y el bienestar en la comunidad escolar. Al compartir sus prácticas exitosas y aprender unas de otras, las escuelas contribuyen a fortalecer la convivencia, la tolerancia y la solidaridad entre los estudiantes y todo el personal educativo (*Red Escuela: Espacio de Paz - Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional*, n.d.).

Otro ejemplo de buenas prácticas es la instauración de comités de convivencia escolar, conformados por docentes, alumnos, padres y personal administrativo. Se encargan de diseñar e implementar iniciativas destinadas a enriquecer el entorno escolar y abordar los conflictos de forma eficaz. Al unir fuerzas y perspectivas diversas, se pueden desarrollar estrategias efectivas para mejorar el clima escolar y promover relaciones saludables entre todos los miembros de la comunidad educativa (Esther Ortiz-Padilla Profesor Investigador et al., 2018).

Los programas de tutoría entre iguales son una herramienta eficaz para fomentar la solidaridad y el compañerismo en el entorno escolar. Al conectar a estudiantes mayores con sus compañeros más jóvenes, se establecen vínculos significativos que potencian el desarrollo personal y académico de ambos grupos. La tutoría entre pares contribuye a crear un ambiente de colaboración y confianza dentro de la comunidad estudiantil, fortaleciendo la empatía y el sentido de responsabilidad compartida. Esta estrategia no solo mejora el rendimiento académico de los alumnos, sino que también les brinda herramientas para lidiar con los desafíos emocionales y sociales que puedan enfrentar durante su trayectoria educativa (Fernández-Martín et al., n.d.).

Se ha demostrado como las políticas escolares que promueven la inclusión y la diversidad son fundamentales, ya que garantizan que todos los integrantes del entorno educativo se sientan valorados y respetados (Fiuza-Asorey et al., 2023).

2.4. Detección y prevención de la violencia escolar. Partes de disciplina

Existen varias herramientas de disciplina que se utilizan en los centros educativos, este trabajo se centra en el estudio y clasificación de los partes de disciplina como herramientas de detección y prevención de la violencia escolar y de la mejora en la convivencia de los centros educativos (Pineda-Alfonso & García Pérez, n.d.).

Diversos estudios apuntan a la importancia de las normas de disciplina en el entorno educativo ya que ayudan a preservar un entorno escolar más enriquecedor. El control, examen minucioso y mejora de las medidas de disciplina escolar en un centro es un gran indicador del estado de la convivencia en el centro (García & Armenta, 2024).

Al estudiar en concreto los partes de disciplina tanto investigadores, asesores, mediadores, familias y equipo docente pueden encontrar patrones de comportamiento disruptivo o violento que podrían indicar posibles casos de acoso escolar. La clasificación y registro de los partes de disciplina pueden desvelar detalles que a simple vista pueden pasar desapercibidos, como situaciones recurrentes o problemáticas entre los alumnos, entre alumnos y profesores o referentes a cualquier persona de la comunidad educativa (Guzmán Contreras, 2023).

Este análisis también puede aportar información valiosa acerca de las necesidades y desafíos que enfrenta una comunidad escolar concreta, permitiendo que se implementen estrategias más efectivas para fomentar comportamientos positivos y prevenir futuros conflictos. El examen sistemático de los datos vinculados a los informes disciplinarios, juntamente con una evaluación detallada de las políticas y prácticas escolares, es esencial para promover una cultura escolar positiva y abordar con eficacia el acoso escolar y otros desafíos que puedan surgir en el entorno educativo (Jalón Díaz-Aguado & Arias, 2013; Tarantul & Berkovich, 2024).

Por tanto, el buen uso de estas medidas de disciplina y el entendimiento de la repercusión que pueden tener en el entorno escolar puede propiciar el diseño de las intervenciones adecuadas para las necesidades únicas de cada centro (Van Otterloo, n.d.).

Los partes de disciplina normalmente se clasifican en tres categorías, partes de disciplina por problemas de conducta relacionados con el respeto a otras personas, partes de disciplina por falta de respeto contra objetos o materiales pertenecientes al centro educativo y por último los partes de disciplina referentes a cuestiones académicas (Jalón Díaz-Aguado & Arias, 2013).

3. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

Contexto, ámbito de intervención y destinatarios

La investigación se llevó a cabo en un Instituto de Educación Secundaria de la ciudad de Almería, el entorno socioeconómico y cultural de las familias del alumnado se caracteriza por ser de nivel medio bajo. Se encuentra ubicado en un barrio obrero con una rica actividad comercial y de servicios, aunque presenta algunas deficiencias. A pesar de que el barrio no se clasifica como un barrio marginal, en los últimos años ha enfrentado desafíos significativos debido a problemas de desempleo causados por la grave crisis económica, lo que ha generado situaciones de exclusión social y desestructuración familiar, afortunadamente, en los últimos años, la situación de desempleo y crisis económica ha mejorado considerablemente.

El centro está formado por una amplia plantilla de 135 docentes pertenecientes a las ramas de ESO, Bachillerato y diferentes ciclos de grado medio y superior

que se imparten en el centro. El alumnado lo integran 1800 alumnos de aproximadamente 27 nacionalidades diferentes, este trabajo fin de máster solo se va a centrar en el estudio de los partes de disciplina de las etapas de ESO y Bachillerato y en el análisis de un cuestionario realizado al profesorado sobre convivencia escolar y sus causas.

3.1. Ámbito de intervención

3.2. Evaluación e intervención en convivencia escolar

A continuación, se presenta en el punto 3.3 la investigación llevada a cabo del análisis del cuestionario y la clasificación y estudio de los partes de disciplina y se plantea en el punto 3.4 una propuesta de mejora en forma de programa de implementación para el estudio continuado de los partes de disciplina en los centros educativos que pueda servir para la detección, mejora y en la medida de lo posible la erradicación de los problemas de convivencia detectados en la investigación.

3.3. Trabajo de Investigación

3.3.1. Objetivos generales y específicos

Estos objetivos están diseñados para proporcionar una comprensión integral del uso de los partes de disciplina como herramienta en la detección y gestión de la violencia, el acoso y el ciberacoso escolar, así como para desarrollar estrategias efectivas que puedan ser implementadas en el entorno educativo.

Objetivos Generales

- Evaluar la efectividad de los partes de disciplina como herramientas para la identificación y gestión de la violencia y el acoso en el ámbito escolar.
- Elaborar estrategias educativas fundamentadas en la información recopilada a través de los partes de disciplina, con el fin de prevenir y reducir la violencia y el acoso escolar.

Objetivos Específicos

- Analizar e identificar patrones comunes en las incidencias registradas sobre la violencia, el acoso y el ciberacoso escolar a través de los partes de disciplina.
- Conocer la opinión de los docentes y el personal escolar sobre la utilidad de los partes de disciplina realizando cuestionarios para analizar sugerencias y críticas del personal escolar respecto a su uso.
- Medir el impacto de las intervenciones realizadas a partir de los datos procesados.
- Proponer mejoras en la gestión y el seguimiento de los partes de disciplina.

3.3.2. Hipótesis

Hipótesis 1: No esperamos encontrar diferencias significativas entre el número de partes expedidos entre profesores hombres y mujeres.

Hipótesis 2: Se esperan encontrar diferencias significativas en el comportamiento de los alumnos en el aula dependiendo del sexo del profesor, esperando encontrar más partes de disciplina por parte de los estudiantes varones que de los estudiantes mujeres.

3.3.3. Muestra

La muestra del estudio está compuesta por una plantilla de 150 docentes con un 60 % de docentes mujeres y un 40% de docentes hombres aproximadamente, con una edad media entre 40-50 años.

Para los partes de disciplina se registraron los datos pertenecientes a 348 partes de disciplina de los dos primeros trimestres de las etapas de ESO y Bachillerato. Se tuvo en cuenta tanto el sexo de los docentes que expedían los partes, 16 profesores y 34 profesoras y el sexo de los alumnos que recibían esos partes de disciplina, 267 alumnos y 81 alumnas.

Respecto al cuestionario, se han recogido 34 respuestas de los 150 docentes que componen el centro.

3.3.4. Variables e instrumentos

La recogida de información relevante para la investigación de este trabajo se realizó mediante el empleo de dos instrumentos: (1) un cuestionario al profesorado denominado “*Percepción del nivel de violencia en el centro y uso de móviles*” y (2) el análisis de los partes de disciplina emitidos por los docentes.

- Cuestionario

El primer instrumento ha sido un cuestionario sobre convivencia escolar construido *ad hoc*, formado por diez preguntas, realizado al profesorado para conocer su percepción en cuanto a la violencia escolar en el centro (véase Anexo I).

Se contemplaron como variables sociodemográficas (variables independientes) el sexo tanto del profesorado como del alumnado, experiencia docente y la especialidad a la que pertenecen. Como variables dependientes se tomaron las respuestas a las preguntas que se formularon en cada caso.

- Partes de disciplina

El instrumento utilizado fue el documento titulado “Parte de disciplina escaneado del original” (Imagen18, Anexo IV). Este documento es un modelo genérico que existe en el centro educativo a disposición de todos los docentes. Se divide en dos grandes columnas que clasifican los partes de disciplina, conductas contrarias a las normas de convivencia y conductas contrarias graves a las normas de convivencia.

Se contemplaron como variables sociodemográficas (variables independientes) el sexo, tanto del profesorado como del alumnado, y como variables dependientes el resto de los campos de la tabla 3 (Anexo V).

3.3.5. Procedimiento

La preparación de los instrumentos para la recogida de información se llevó a cabo mediante el siguiente procedimiento.

- Cuestionario

Se mantuvo una conversación con el director del centro donde se exponían los motivos para la realización del cuestionario al profesorado sobre Convivencia Escolar. El cuestionario se realizó con la herramienta de Formularios de Google, una vez realizado se envió al correo del director del centro educativo y éste a su vez lo envió al listado de correos del profesorado donde se encontraban los 150 docentes del centro. Cada una de las respuestas quedaba registrada para su posterior análisis.

- Partes de disciplina

El análisis de los partes de disciplina corresponde a los partes emitidos por los docentes de ESO y Bachillerato, un total de 600 alumnos aproximadamente, correspondientes a los dos primeros trimestres del curso escolar 2023/2024. Dichos partes fueron facilitados por la jefatura de estudios suprimiendo el nombre de los alumnos y el de los docentes por la ley de protección de datos (tabla 3, ANEXO V).

3.3.6. Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos con cada uno de los instrumentos de recogida de información se ha realizado del siguiente modo:

- Cuestionario

En el formulario se ha realizado análisis de tipo descriptivo de frecuencias o porcentajes. Se han procesado todos los datos para la obtención de gráficos con el software Excel de Microsoft®.

- Partes de disciplina

Todos los datos de los partes de disciplina pueden encontrarse en la tabla 3 en el Anexo V. Se ha realizado un análisis de tipo semántico, comparando varios de los campos obtenidos entre sí, realizando todas las combinaciones posibles que nos pudiesen dar una información relevante. A la tabla facilitada se le añadió una columna con el campo “Código” para categorizar los motivos de los partes de disciplina y que el análisis fuese más comprensible. Todos los datos se han procesado mediante el uso de tablas dinámicas con el software Excel de Microsoft®.

3.3.7. Resultados

A continuación, se muestran los resultados obtenidos tanto para el cuestionario realizado como para el estudio de los partes de disciplina.

3.3.7.1. Resultados Cuestionario

Del análisis de resultados, se observó que 12 de los docentes solo impartían enseñanza en la etapa de la ESO, 6 respuestas a docentes que impartían tanto en ESO como en Bachillerato, 1 respuesta correspondiente a un docente exclusivamente de la etapa de Bachillerato y 15 respuestas pertenecientes a docentes de formación profesional. En cuanto a los años de experiencia del profesorado, el 45% de las respuestas eran de docentes con más de 10 años de

experiencia, un 30% docentes con más de 20 años de experiencia y un 25% con docentes con menos de 10 años de experiencia.

En cuanto a la pregunta sobre *cuál creían que eran el o los motivos del incremento de la violencia en los centros educativos*, los 3 motivos principales en orden decreciente fueron la falta de valores en la sociedad, que los alumnos están desasistidos por sus familias en el ámbito de la educación y la influencia de las redes sociales para los docentes que trabajaban con alumnos de ESO y Bachillerato, similarmente los profesores de Formación Profesional apuntaban a la falta de valores en la sociedad, las redes sociales y a que los alumnos estaban desasistidos por sus familias en el ámbito de la educación como motivos más relevantes (Imagen 1, ANEXO II).

También se les preguntó si creían que había disminuido la violencia en el centro desde que se prohibieron de forma más estricta en diciembre de 2023 los móviles en las aulas, el 67% de los docentes de FP opinaron que no había disminuido la violencia en el centro frente al 33% que sí apreció una disminución de la violencia con la prohibición del uso del móvil en clase. De forma análoga el 74% de los profesores de ESO y Bachillerato tampoco apreció una disminución en la violencia en el centro (Imagen 2, ANEXO II).

También se quiso conocer si adaptan sus metodologías de enseñanza a las necesidades del tema y de los alumnos, y los resultados obtenidos fueron que el 100% en el caso de los docentes de Formación Profesional y el 89% en el caso de los de ESO y Bachillerato sí se preocupaban en actualizarse para aprender nuevas metodologías de enseñanza frente al 11% de profesores de ESO y Bachillerato que preferían seguir con su trabajo de siempre, ya que la experiencia les dice que es lo que mejor funciona (Imagen 3, ANEXO II).

También se les preguntó si creían que la flexibilidad en la metodología de enseñanza del docente puede afectar a la atmósfera de convivencia de la clase. El 80% de los docentes de formación profesional y el 84% de los docentes de ESO y Bachillerato opinan que sí, que la metodología de enseñanza utilizada por el docente puede afectar o modular el clima de convivencia de la clase (Imagen 4, ANEXO II).

En cuanto a los partes de disciplina se quería conocer cómo utilizaba el profesorado esta herramienta y las respuestas reflejaron que en formación profesional el 60% de los docentes lo utilizaba como toque de atención para el mal comportamiento en general de los alumnos, aunque siempre sean los mismos alumnos los receptores del parte de disciplina; el 13% como medida ejemplarizante sobre todo a principio de curso para establecer los límites y el respeto en la clase y el 27% restante por otros motivos, mientras que en ESO y Bachillerato el 37% de los docentes lo utiliza como medida útil para que en la familia sepan el comportamiento de sus hijos en clase; un 21% como medida ejemplarizante sobre todo a principio de curso para establecer los límites y el respeto en la clase; otro 21% como toque de atención para el mal comportamiento en general de los alumnos, aunque siempre sean los mismos alumnos los receptores del parte de disciplina y el 21% restante por otros motivos (Imagen 5, ANEXO II).

En último lugar se quería saber la opinión del profesorado sobre si la disminución del número de alumnos en el aula tendría un efecto positivo en la violencia y el acoso dentro de cada aula y en el caso de los profesores de Formación

profesional el 100% y el 93% de los de ESO y Bachillerato opinaron que sí, que la disminución del número de alumnos por aula sería un factor clave para la disminución de la violencia y el acoso escolar (Imagen 6, ANEXO II).

3.3.7.2. Resultados estudio de Partes de Disciplina

Los 348 partes clasificados, 16 fueron expedidos por profesores hombres y 34 por profesoras y los alumnos que recibían esos partes de disciplina fueron 267 hombres y 81 mujeres como se puede observar en la imagen 7 del ANEXO III.

Se filtraron los datos obtenidos por trimestre, curso y sexo del alumno y se pudo observar que los cursos de 1º y 2º ESO son los que más partes de disciplina tienen asociados, siendo 1º ESO el que más, seguidos de 3º y 4º ESO, mientras que en los cursos de 1º y 2º de Bachillerato el número de partes es muy bajo, además de que en el primer trimestre se pusieron un total de 219 partes de disciplina y el 2º trimestre 129 (Imagen 8, ANEXO III).

También se trataron los datos para conocer el número y sexo de los profesores, entre los que se encontraban 16 hombres y 34 mujeres. Del total de partes de disciplina, 271 fueron puestos por mujeres y 72 por hombres, también se ven reflejados 5 partes que pusieron los profesores de guardia de los que no se indicó el sexo en los datos facilitados por el centro (Imagen 9, ANEXO III) lo que refleja que las docentes mujeres en este estudio están muy lejos del dato de partes puestos por hombres, incluso teniendo en cuenta que las docentes mujeres son casi el doble que los profesores hombres.

Se querían conocer también la cantidad de partes de disciplina asociados a cada asignatura (Imagen 10, ANEXO III), en Lengua Castellana se pusieron 89 partes, en Geografía e Historia 56, en Matemáticas 52, en Biología 32 y en Tecnología 23, siendo éstas, las asignaturas con más partes de disciplina, cabe destacar el dato desorbitado de la asignatura de lengua castellana siendo prácticamente el 40% más que el resto de las asignaturas donde más incidencias se dan.

Se volvieron a filtrar los datos para ver cuántos partes de disciplina hubo en cada uno de los trimestres y a qué género del profesorado estaban asociados y se vio (Imagen 11, ANEXO III) que en el primer trimestre 174 partes y en el segundo trimestre 97 partes fueron puestos por profesoras, mientras que los profesores hombres pusieron 42 en el primer trimestre y 30 en el segundo trimestre.

También quedó reflejado en la Imagen 12 del ANEXO III en el que en las asignaturas que impartían tanto hombres como mujeres, las mujeres ponían muchos más partes de disciplina.

Como se puede ver en la imagen 18 del Anexo IV donde aparece escaneado el parte de disciplina original del centro, según los motivos por lo que se les abren estos partes a los alumnos, la mayoría de las incidencias se deben a la perturbación del normal desarrollo de las actividades de clase, seguido de la falta de colaboración sistemática y de actuaciones incorrectas a algún miembro de la comunidad educativa (Imagen 13, ANEXO III). Las ausencias injustificadas, junto con la actitud desafiante y las incidencias debidas al uso del teléfono móvil arrojan también valores a tener en cuenta.

En cuanto a los partes de disciplina causados por violencia, acoso y ciberacoso la mayoría de los casos se vuelven a dar en los cursos de 1º y 2º de la ESO como se puede apreciar en la Imagen 14 (ANEXO III), siendo los casos de

agresiones, insultos y uso del móvil realizando grabaciones no permitidas las incidencias más comunes.

Si se clasifican los datos teniendo como objetivo el uso del dispositivo móvil los resultados obtenidos en la Imagen 15 (ANEXO III) no son muy significativos, lo que cabe destacar son los casos de ciberacoso por el uso del móvil realizando grabaciones no consentidas en los cursos de 1º y 3º de ESO. No se aprecia una gran diferencia en las incidencias relacionadas con el uso del móvil entre el primer y segundo trimestre, esto puede ser debido a que la muestra es reducida y el tiempo estudiado es corto, por lo que se debería hacer un estudio prolongado en el tiempo para poder llegar a la conclusión de si las incidencias por uso del dispositivo móvil en clase causaban realmente disrupción antes de implantar la nueva norma de prohibición total.

Se pudo apreciar que la mayoría de las conductas agresivas, insultos al profesorado, salidas de clase sin permiso y actitud desafiante se producen en clase cuando el docente es una mujer (Imagen 16, ANEXO III) siendo los hombres los que llevan a cabo la mayoría de todas estas incidencias como se puede ver en la Imagen 17 (ANEXO III). Cuando se clasifican los datos por motivo del parte de disciplina y sexo del alumnado. Esto nos lleva a concluir que a pesar de vivir en el año 2024, aún queda mucho trabajo que hacer en la sociedad y en la educación de las personas para que el respeto hacia un hombre y una mujer sea el mismo. Es importante que las nuevas generaciones aprendan esto de una manera profunda para que lo puedan aplicar en su vida, por esto en las propuestas de mejora indico algunas actuaciones en este sentido.

3.3.8. *Discusión y conclusiones*

Obtenidos los resultados de la investigación se puede llegar a la conclusión de que se han conseguido tanto el objetivo general de evaluación de la efectividad de los partes de disciplina como herramientas para la identificación y gestión de la violencia y el acoso en el ámbito escolar como los objetivos específicos de análisis e identificación de patrones comunes en las incidencias registradas de los partes de disciplina para poder crear propuestas de mejora e implementarlas

La Hipótesis 1 “No cabría encontrar diferencias significativas entre el número de partes expedidos entre profesores hombres y mujeres” queda bastante lejos de la realidad que se ha reflejado en los datos, siendo totalmente refutada, ya que el número de partes expedidos por los docentes cuando son mujeres ha sido muy superior al de los docentes hombres.

Los resultados obtenidos confirman la Hipótesis 2 “Se esperan encontrar diferencias significativas en el comportamiento de los alumnos en el aula dependiendo del sexo del profesor”, ya que sí se han visto diferencias en las actitudes del alumno dependiendo del sexo del docente, de hecho, cuando el docente es mujer se ha podido observar como el número de incidencias en el aula aumenta notablemente sobre todo perpetradas por los alumnos hombres. Esto nos llevaría a concluir que sigue habiendo comportamientos machistas arraigados en las generaciones más jóvenes, ya sea por cultura o religión.

La investigación también ha mostrado las siguientes conclusiones:

- Los docentes señalan como motivos más relevantes del incremento de violencia escolar, la falta de valores en la sociedad, que muchos de los

alumnos están desasistidos por sus familias en lo que al ámbito de la educación se refiere y el mal uso de las redes sociales.

- Una gran parte del profesorado admite que las metodologías de enseñanza aplicadas pueden modular la atmósfera de convivencia en el aula.
- No se ha podido llegar a la conclusión de que la prohibición del uso del móvil en el aula haya disminuido la violencia escolar puede ser debido a que la medida solo llevaba vigente 3 meses.
- Las clases donde más problemas de convivencia escolar se manifiestan son las de la ESO, en concreto 1º y 2º ESO.
- La mayoría de parte de disciplinas se ponen a alumnos hombres.
- Con el estudio de las partes de disciplina se ha puesto de manifiesto que los datos reflejan patrones comunes en algunos comportamientos disruptivos.
- Los dos trimestres de parte de disciplina facilitados por la Jefatura de estudio es una muestra muy reducida para obtener conclusiones relevantes, se necesitaría un estudio más prolongado en el tiempo.

Los resultados obtenidos a pesar de ser muestras reducidas van en consonancia con lo que actualmente ocurre en los diferentes centros educativos. No hay muchos trabajos que aborden el tema del estudio de los partes de disciplina como herramienta útil en la convivencia escolar, aunque los encontrados llegan a conclusiones muy parecidas a las de este trabajo (De Bustillo Díaz et al., 2006; Gordillo Gordillo et al., 2013).

3.3.9. Limitaciones y perspectivas de futuro

Entre las principales limitaciones, una de las limitaciones es la duración del período de análisis de los partes de disciplina (los dos primeros trimestres del curso escolar 2023/2024), habría sido recomendable el estudio de al menos un curso escolar completo, aunque lo adecuado para obtener resultados válidos es de al menos tres cursos.

Otra de las limitaciones es que en este estudio solo ha participado un centro, y concretamente profesores de las etapas de ESO y Bachillerato, sería necesario que hubieran participado docentes de más centros para que los datos fuesen más objetivos.

A pesar de que el equipo docente del centro era muy amplio solo respondieron al cuestionario 34 docentes por lo que si la respuesta hubiese sido más multitudinaria se hubiesen obtenido resultados más fiables. El tiempo de experiencia de prácticas en el centro de educación secundaria fue solo de 7 semanas lo que hace que con un tiempo tan reducido se limite también la información y experiencia obtenidas.

El trabajo ha sido muy motivador y enriquecedor y el estudio continuo de los partes de disciplina y el procesado de los datos que ofrecen, debería ser usado como la herramienta fabulosa que es. No solo es fácil llevarlo a cabo, ya que el registro de los partes de disciplina tiene una ejecución espontánea por cada docente, sino que es algo que ya está implantado en el funcionamiento de los centros, la mejora debería hacerse en el seguimiento e implementación de

estrategias para corregir todos los comportamientos disruptivos que nos muestren los análisis en los registros de los partes de disciplina.

3.4. Propuesta de intervención y mejora

Aunque los centros educativos ya realizan el volcado de los datos de los partes de disciplina en la plataforma de Séneca, el acceso a ellos y a las estrategias de mejora está muy lejos de hacerse realidad. Si a esto se le suma la falta de transparencia a veces de algunos centros en el volcado de datos de los partes de disciplina para que no se les clasifique por parte del gobierno como centros de difícil desempeño, queda patente que el sistema actual no profundiza en el análisis de la información obtenida y la devuelve a cada uno de los centros educativos para se traduzcan en estrategias de mejora a implementar. Por tanto, en este trabajo fin de máster se propone un programa de evaluación continua de los partes de disciplina que sirva como herramienta útil para la detección, prevención de la violencia escolar. A continuación, se detallan las características del programa "Observatorio de Convivencia". También se propone el uso del método Pikas como mediación escolar una vez que ya ha surgido la incidencia en la convivencia escolar.

- **Programa "Observatorio de Convivencia"**

Análisis de Partes de Disciplina para la Detección, Prevención y Reducción de la Violencia Escolar

Objetivos

Evaluación continua de los datos ofrecidos del estudio de los partes de disciplina, traduciendo éstos en una disminución de la violencia escolar aplicando estrategias basadas en las deficiencias que arrojan los datos estudiados, involucrando activamente a familias, estudiantes y profesores.

Estrategias y Actividades

Etapa 1: Análisis, clasificación y estudio de los partes de disciplina

Se realizará el volcado de datos de forma quincenal por parte de la jefatura de estudios en un software que permita clasificar los partes de disciplina y procesar los datos de una manera sencilla y rápida. Se recomienda utilizar Excel con tablas dinámicas para poder filtrar todos los aspectos y campos que se consideren relevantes.

Las tablas de datos deberían contener los siguientes campos: Curso, Nombre del alumno/a, Sexo alumno/a, Asignatura, Nombre del profesor, Sexo del Profesor, Motivo del parte de disciplina y Código numérico asignado a cada uno de los motivos.

Etapa 2: Procesado de datos

Se formará al equipo docente en el procesado de datos y en las asociaciones de datos que más nos interesen, para obtener un informe mensual y presentación de los datos del "Observatorio de convivencia" Cada mes deberá encargarse un departamento de cada una de las asignaturas y el equipo docente deberá organizarse al comienzo de curso para coordinar estas reuniones.

Etapa 3: Presentación de resultados

Se realizará una reunión al mes del equipo docente para presentar los datos "Observatorio Docente". En ellos se evaluarán las anomalías encontradas y se podrán ver los resultados de los partes de disciplina para cada uno de los profesores. Una vez presentado el informe, se pedirá a los docentes que opinen sobre sus propuestas de mejora y se aplicarán las que el equipo docente crea conveniente.

Esos resultados también se presentarán a los alumnos en las horas de tutoría con su tutor/a para hacerlos conscientes y responsables con datos de lo que ocurre en su aula, "Observatorio alumnado".

Una vez realizado en tutoría también se compartirán los datos en comité de delegados, cada uno compartirá los datos de su clase y en asamblea intentarán llegar a conclusiones conjuntas. En el caso de los alumnos se pueden omitir nombre de alumnos de otras clases al hacer la comparativa de datos y nombres de los profesores de otras clases para proteger los datos personales.

En el caso de las familias, debería reunirse cada 2 meses con el Tutor/a, el momento que se recomienda es justo a mediados de cada trimestre "Observatorio familiar". Compartir los datos obtenidos con las familias las hace conscientes y partícipes del clima en el aula y en el centro. Se piden también opiniones a los padres en esas sesiones de tutoría conjunta y se aceptan las que puedan mejorar e implementarse para compartirlas en las reuniones mensuales del equipo docente e implementar aquellas que aporten soluciones.

Etapa 4: Evaluación de la implementación

Una vez que se hayan aplicado las mejoras después del primer informe obtenido, se comparará éste con el informe del segundo mes y se verá si los patrones siguen apareciendo o por el contrario hay algunos disruptores o comportamientos que han disminuido. Las medidas que disminuyan la violencia escolar se tomarán como exitosas y para las que sigan ocurriendo tendrán que ser revisadas y diseñar nuevas estrategias si las propuestas anteriormente se ven que no funcionan.

Este ciclo de recogida de datos, análisis, implementación nuevas estrategias, comparación y mejora se repite en cada una de las recogidas de datos mensuales.

Etapa 5: Registro de Datos "Observatorio de Convivencia"

Realizar un registro de todos los informes obtenidos para de esta manera ser conscientes y que quede constancia de todas las estrategias de mejora, tanto las que funcionan como las que no, para futuras ocasiones.

Además de la propuesta de mejora en el seguimiento de los datos que aportan los partes de disciplina para la detección y prevención de la violencia escolar, se deberían complementar estas actuaciones con otras medidas a ejecutar una vez sucedida la incidencia. Se propone el trabajo de mediación con el método Pikas.

Método Pikas

El método Pikas o también llamado de reparto de responsabilidades promueve la responsabilidad y empatía entre los estudiantes implicados, en este método el problema se trata sin acusar directamente a los implicados, lo que fomenta un clima más colaborativo y que los alumnos se pongan menos a la defensiva.

Los puntos clave de este método son la intervención indirecta, ya que el enfoque se centra en todo el grupo y no en un alumno de forma individual, también la responsabilidad colectiva, de este modo, los alumnos buscan una solución conjunta. La empatía también es un aspecto a destacar para que los implicados entiendan el impacto de sus acciones, a esto se le suma que las conversaciones que se mantienen con cada uno de los implicados son confidenciales e individuales para crear un clima de confianza y libertad.

Desarrollo del método Pikas en el centro educativo:

Etapa 1 Capacitación y Formación

Formación de Facilitadores, enseñando a un equipo de profesores, orientadores y personal escolar en el proceso del método e incluir técnicas de mediación y habilidades de comunicación. Informar y sensibilizar a todo el personal escolar sobre el método y su importancia para la convivencia escolar.

Etapa 2 Identificación del Conflicto

Recopilar información sobre el conflicto a través de entrevistas confidenciales con los involucrados y testigos, sin emitir juicios ni acusaciones.

Etapa 3 Intervención con el Método Pikas

Reuniones Individuales. El facilitador se reúne individualmente con cada estudiante involucrado en el conflicto, incluyendo víctimas, agresores y testigos. Durante estas reuniones, se busca crear un ambiente de confianza y confidencialidad, además de explicar el impacto del conflicto en la víctima y en el clima escolar para promover la empatía y la comprensión del problema.

Reuniones Grupales. Después de las reuniones individuales, se organiza una reunión grupal con todos los involucrados para discutir el conflicto y buscar soluciones colectivas. Se evita señalar culpables directamente y se llega a acuerdos para que no vuelva a ocurrir y apoyar a la víctima.

Etapa 4 Seguimiento y Apoyo

Realizar un seguimiento regular del progreso y cumplimiento de los acuerdos establecidos, a través de reuniones periódicas con los involucrados, habría que ofrecer apoyo psicológico en la medida de lo posible a los estudiantes que lo necesiten, incluyendo a la víctima, el agresor y otros implicados y a su vez realizar actividades y talleres que refuercen la empatía, la resolución de conflictos.

Etapa 5 Evaluación y ajuste de mejoras del Programa

Analizar el impacto del método en la resolución de conflictos y en la mejora del clima escolar mediante encuestas, entrevistas y observaciones, realizando los ajustes necesarios al programa en función de los resultados obtenidos y las necesidades detectadas, asegurando su continua efectividad.

La implementación del Método Pikas en un centro escolar puede transformar significativamente la forma en que se gestionan los conflictos y se aborda el acoso escolar.

5. CONCLUSIONES

1. El grado de consecución de los objetivos y competencias en este trabajo es muy elevado y altamente satisfactorio, porque como se evidencia tanto en el marco teórico como en el marco aplicado, podemos asegurar que se han conseguido, por ejemplo, la investigación llevada a cabo en el marco teórico y la fundamentación legislativa, además de haber dado muestras de cómo se aborda la convivencia escolar en el centro.
2. Se ha elaborado un trabajo académico muy formal en el cuál en los tres apartados del marco teórico se ha realizado un análisis exhaustivo de la convivencia escolar con un estudio muy reciente de citas bibliográficas, en segundo lugar, se ha hecho un escrutinio de lo que dice la normativa en referencia a la convivencia escolar, y en el tercer apartado sobre cómo se aborda en el aula, se ha plasmado la experiencia real vivida en el centro.
3. En el marco aplicado de este trabajo se ha dejado constancia de cómo se hace una investigación con todos sus apartados, en este caso tanto de tipo cualitativo como también de tipo cuantitativo.
4. Este trabajo ha permitido un crecimiento en las habilidades de búsqueda de información en bases datos como Proquest, Web of Science, Scopus etc...
5. Es destacable el aprendizaje adquirido del uso del sitio web de la asociación de inspectores de Andalucía (ADIDE) para obtener toda la información sobre normativa o todo lo concerniente a información relevante sobre educación totalmente actualizada, ya que es un recurso que tanto para las oposiciones como para la vida futura de docente será muy útil.
6. La aportación que trabajo puede hacer a la comunidad científica es la toma de consciencia de que el uso adecuado de herramientas ya implantadas puedes ayudar mucho en el avance contra la escalada actual de violencia escolar, mejorando el clima en el aula, por extensión fuera de ella y creando cada día con pequeñas mejoras un mejor ambiente tanto dentro como fuera del aula.
7. Este trabajo ha proporcionado la oportunidad de profundizar en el tema de la violencia escolar y en la importancia por parte de todos de atajar este problema que destruye la convivencia. Sin la realización de este tipo de trabajos o formación específica, los docentes tienen un gran desconocimiento sobre este problema.

Propuestas de mejora:

- La necesidad de que los docentes se formen en temas convivencia escolar, porque hay una creencia extendida de que los docentes solo están en las aulas para impartir su materia y no perciben, que si no hay un buen ambiente de convivencia en la clase, los conocimientos de la materia impartida sea cual sea no van a llegar a los alumnos de la forma adecuada, por lo que el aprendizaje no va a ser efectivo y además se

realiza todo en un clima de crispación poco adecuado para la felicidad de los individuos.

- La necesidad de crear grupos de autorreflexión dentro del propio centro, y tener como objetivo un equipo docente que sea consciente de que lo importante y el producto final de la educación es tener alumnos que desarrollen su pleno potencial en un clima de convivencia seguro para todos y para esto hace falta un análisis de los problemas existentes y búsqueda de soluciones.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldhyani, T. H. H., Al-Adhaileh, M. H., & Alsubari, S. N. (2022). Cyberbullying Identification System Based Deep Learning Algorithms. *Electronics (Switzerland)*, 11(20). <https://doi.org/10.3390/electronics11203273>
- Arribas-Galarraga, S., & Maiztegi-Kortabarria, J. (2021). Evolución de la atención, concentración y rendimiento académico tras una intervención basada en descansos activos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 24(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.467731>
- Aw, S., Widiarti, P. W., Setiawan, B., Mustaffa, N., Ali, M. N. S., & Hastasari, C. (2020). Parenting and sharenting communication for preventing juvenile delinquency. *Informasi*, 50(2), 177–186. <https://doi.org/10.21831/INFORMASI.V50I2.36847>
- BOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE Núm.340*.
- Borrás, O. (2015). Fundamentos de la gamificación Universidad Politécnica de Madrid Autor: Oriol Borrás Gené. 2015, June.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Johnson, S. L. (2015). Overlapping Verbal, Relational, Physical, and Electronic Forms of Bullying in Adolescence: Influence of School Context. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 44(3), 494–508. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.893516>
- Cano Echeverri, M. M., & Vargas-González, J. E. (2018). Actores del acoso escolar. *Revista Médica de Risaralda*, 24(1), 60. <https://doi.org/10.22517/25395203.14221>
- Cardozo, G., Dubini, P., & Lorenzino, L. (2017). Bullying y ciberbullying: Un estudio comparativo con adolescentes escolarizados. *Revista Mexicana de Psicología*, 34(2), 101–109.
- Carrillo, A. J. (2017). *Enseñanza Secundaria De Zonas Rurales Y Urbanas En Andalucía*. 10, 159–171.
- Casas Bolaños, J. A., Ortega Ruiz, R., & Rey Alamillo, R. del. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British Journal of Educational Psychology, ISSN 0007-0998, N.º. 3, 2015, Págs. 407-423*, 3, 407–423. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5169453>
- Casas Bolaños, J. A., Ortega Ruiz, R., & Rodríguez Hidalgo, A. J. (2017). Redes sociales y riesgo de ciberacoso: más allá de la escuela. *Acoso Escolar*,

Ciberacoso y Discriminación: Educar En Diversidad y Convivencia, 2017, ISBN 978-84-9097-244-1, Págs. 58-67, 58-67.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6082413>

Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2018). The ConRed program: Educating in cybercoexistence and cyberbullying prevention by improving coexistence projects in schools. In *Reducing Cyberbullying in Schools: International Evidence-Based Best Practices*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811423-0.00015-8>

Castro-Álvarez, R., Gómez-Marí, I., & Tárraga-Mínguez, R. (2023). “Mamá, me quiero ir de este colegio”. Un análisis de las experiencias de acoso escolar de estudiantes con diversidad funcional. *Educatio Siglo XXI*, 41(1), 107–128. <https://doi.org/10.6018/EDUCATIO.506341>

Contenidos - Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. (n.d.-a). Retrieved January 30, 2024, from <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/ced/contenidos/-/contenidos/detalle/programa-conred>

Contenidos - Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. (n.d.-b). Retrieved June 2, 2024, from <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/convivencia-escolar/contenidos/-/contenidos/detalle/resolucion-de-8-de-febrero-de-2023-de-la-direccion-general-de-ordenacion-inclusion-participacion-y-evaluacion-educativa>

De Bustillo Díaz, M. D. C. M., Pérez, D., & Martín, E. (2006). ¿Qué penalizan los docentes?: análisis de la disciplina a través de los partes de incidencia. *Infancia y Aprendizaje*, 29(4), 423–435. <https://doi.org/10.1174/021037006778849477>

Del Rey, R., Casas, J. A., & Ortega, R. (2016). Impact of the ConRed program on different cyberbullying roles. *Aggressive Behavior*, 42(2), 123–135. <https://doi.org/10.1002/AB.21608>

Díaz-Aguado Jalón, M. J., Martín Babarro, J., & Falcón Díaz Aguado, L. (2018). Problematic Internet use, maladaptive future time perspective and school context. *Psicothema*, ISSN 0214-9915, ISSN-e 1886-144X, Vol. 30, Nº. 2, 2018, Págs. 195-200, 30(2), 195–200. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.282>

Dong, S., Dong, Q., & Chen, M. (2024). The Relationship between Grandparents' Violent Discipline and School Bullying Behavior among Left-behind Children. <https://doi.org/10.1177/08862605241246001>. <https://doi.org/10.1177/08862605241246001>

El programa kiva logra reducir en más de un 8% los casos de acoso en las aulas españolas - ProQuest. (n.d.). Retrieved June 2, 2024, from <https://www.proquest.com/docview/2656058987/F8FF6DE329674481PQ/2?accountid=14477&sourcetype=Newspapers>

Española Municipios Y Provincias, F. DE. (n.d.). *Plan Director para la Convivencia y Mejora de la Seguridad en los Centros Educativos y sus Entornos*

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
MINISTERIO DE IGUALDAD MINISTERIO DEL INTERIOR GOBIERNO
DE ESPAÑA. Retrieved June 2, 2024, from
www.educaciónyfp.gob.eswww.igualdad.gob.eswww.interior.gob.es

- Espelage, D. L., & Hong, J. S. (2017). Cyberbullying Prevention and Intervention Efforts: Current Knowledge and Future Directions. *Canadian Journal of Psychiatry*, 62(6), 374–380. <https://doi.org/10.1177/0706743716684793>
- Estévez, E., Cañas, E., Estévez, J. F., & Povedano, A. (n.d.). *Continuity and Overlap of Roles in Victims and Aggressors of Bullying and Cyberbullying in Adolescence: A Systematic Review*. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207452>
- Esther Ortiz-Padilla Profesor Investigador, M., Cristina Barros-Moncada Candidata Magister en Educación, M., Margarita Ariza-Ortiz, S., & Cecilia Rubio-Castro Profesor Investigador, R. (2018). Especial No. Año, 34, 1097–1125.
- Feijoo, S., O'Higgins, J., Foody, M., Pichel, R., Brana, T., Varela, J., & Rial, A. (2021). Las diferencias de sexo en las conductas de acoso de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 95–100.
- Fernández Hawrylak, M., Alonso Martínez, L., Sevilla Ortega, E., Elena, M., Ruíz, R., Hawrylak, F., Martínez, A., & Ortega, S. (2022). Inclusión de la Diversidad Sexual en los Centros Educativos desde la Perspectiva del Profesorado: Un Estudio Cualitativo. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 11(2), 81–97. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2022.11.2.005>
- Fernández-Martín, F. D., Arco-Tirado, J. L., & Hervás-Torres, M. (n.d.). *Impacto de un programa de tutoría entre iguales para mejorar la autorregulación del aprendizaje*. 38(1), 110–118. <https://doi.org/10.6018/analesps.483211>
- Fernandez-Rio, J., Rivera-Pérez, S., & Iglesias, D. (2022). Cooperative learning interventions and associated outcomes in future teachers: A systematic review. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2). <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.04.002>
- Fiuza-Asorey, M., Losada-Puente, L., Martínez, S. S., & Baña, M. (2023). Lights and shadows in university students' perceptions of inclusion and diversity. *Educacion XX1*, 26(2), 141–164. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.34475>
- Fotaris, P., & Mastoras, T. (2019). Escape rooms for learning: A systematic review. *Proceedings of the European Conference on Games-Based Learning, 2019-October*. <https://doi.org/10.34190/GBL.19.179>
- Fuentes, M. C., García-Ros, R., Pérez-González, F., & Sancerni, D. (2019). Effects of parenting styles on self-regulated learning and academic stress in Spanish adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(15). <https://doi.org/10.3390/IJERPH16152778>
- García, B. M. V., & Armenta, M. F. (2024). Positive school environment, school justice, sustainable behaviors, and well-being in high school students. *Revista CES Psicología*, 17(1), 68–86. <https://doi.org/10.21615/CESP.7056>

- García Continente, X., Pérez Giménez, A., & Nebot Adell, M. (2010). Factores relacionados con el acoso escolar (bullying) en los adolescentes de Barcelona. *Gaceta Sanitaria*, 24(2), 103–108. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2009.09.017>
- Gianni, A. M., & Antoniadis, N. (2023). A Novel Gamification Application for High School Student Examination and Assessment to Assist Student Engagement and to Stimulate Interest. *Information (Switzerland)*, 14(9). <https://doi.org/10.3390/info14090498>
- Giménez-Gualdo, A. M., Arnaiz-Sánchez, P., Cerezo-Ramírez, F., & Prodócimo, E. (2018). Teachers' and students' perception about cyberbullying. Intervention strategies in Primary and Secondary education. *Comunicar*, 26(56), 29–38. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-03>
- Gómez Ortiz, O., Rey Alamillo, R. del, Romera Félix, E. M., & Ortega Ruiz, R. (2015). Los estilos educativos paternos y maternos en la adolescencia y su relación con la resiliencia, el apego y la implicación en acoso escolar. *Anales de Psicología, ISSN-e 1695-2294, ISSN 0212-9728, Vol. 31, Nº. 3, 2015, Págs. 979-989*, 31(3), 979–989. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5239339&info=resumen&idioma=ENG>
- González Moreno, A., & Molero Jurado, M. del M. (2023). Conductas prosociales y violencia escolar en la adolescencia: Una revisión sistemática con enfoque cualitativo. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 143–166. <https://doi.org/10.14201/teri.28629>
- Gordillo Gordillo et al. (2013). ESTUDIO DE PARTES DE DISCIPLINA DURANTE UN CURSO ESCOLAR EN EL I.E.S “SAN ROQUE” (BADAJOZ). *PSICOLOGÍA POSITIVA: DESARROLLO Y EDUCACIÓN*, 2(1), 15–25.
- Grădinariu, T., & Cucuș, C. (2024). WHAT IS THE TEACHER'S PROFILE IN SUCCESSFULLY PREVENTING BULLYING? A PICTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCIES. *Review of Artistic Education*, 28, 326–336. <https://doi.org/10.35218/RAE-2024-0038>
- Guzmán Contreras, P. (2023). Enseñanza de la disciplina histórica escolar desde un enfoque contemporáneo: una propuesta de agendas investigativas desde la Web of Science y Scopus. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación y El Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/RIDE.V13I26.1398>
- Hernando-Calvo, A. (2015). Viaje a la Escuela del Siglo XXI: Así trabajan los colegios más innovadores del mundo. In *Fundación Telefónica*.
- Huang, N., Zhang, S., Mu, Y., Yu, Y., Riem, M. M. E., & Guo, J. (2023). Does the COVID-19 Pandemic Increase or Decrease the Global Cyberbullying Behaviors? A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, and Abuse*. <https://doi.org/10.1177/15248380231171185>
- Jalón Díaz-Aguado, M. J., & Arias, R. M. (2013). Peer bullying and problems in the teacher-student relationship: The disruption coercion escalations. *Psicothema*, 25(2), 206–213. <https://doi.org/10.7334/psicothema2012.312>

- Jara, N., Casas, J. A., & Ortega-ruiz, R. (2017). Proactive and Reactive Aggressive Behavior in Bullying: The Role of Values. *International Journal of Educational Psychology*, 6(1), 1–24. <https://doi.org/10.17583/ijep.2017.2515>
- Jaramillo U., R. (1984). Adolescencia. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, 35(6), 401–424. <https://doi.org/10.18597/rcog.1672>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Aprender Juntos y Solos: Aprendizaje Cooperativo, Competitivo e Individualista. *Aique*.
- Joyner, S. C., Ring, R., Henderson, H., Pascarella, J., & Brant, C. (2015). *SCHOOL VIOLENCE: FEMALE TEACHERS' PERCEPTIONS OF THE SCHOOL RESOURCE OFFICER'S ROLE*.
- Jungert, T., & Perrin, S. (2019). Trait anxiety and bystander motivation to defend victims of school bullying. *Journal of Adolescence*, 77, 1–10. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2019.10.001>
- Kellij, S., Lodder, G. M. A., van den Bedem, N., Güroğlu, B., & Veenstra, R. (2022). The Social Cognitions of Victims of Bullying: A Systematic Review. *Adolescent Research Review*, 7(3), 287–334. <https://doi.org/10.1007/S40894-022-00183-8>
- Knauf, R. K., Eschenbeck, H., & Hock, M. (2018). Bystanders of bullying: Social-cognitive and affective reactions to school bullying and cyberbullying. *Cyberpsychology*, 12(4). <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-3>
- Krüger, N., Burblies, C., & Pianos, T. (2018). Hands on - Tools for activating methods in information literacy trainings. *Information-Wissenschaft Und Praxis*, 69(5–6). <https://doi.org/10.1515/iwp-2018-0052>
- Lawrence, T. I. (2024). Pro-Bullying Attitudes and Impulsivity Link Polyvictimization to Adolescent Aggression. *Professional Psychology: Research and Practice*. <https://doi.org/10.1037/PRO0000553>
- Li, M., Gong, H., Sun, W., Ma, P., Chen, Y., & Gao, Y. (2024). The health context paradox in the relationship between victimization, classroom bullying attitudes, and adolescent depression: An analysis based on the hlm model. *Journal of Affective Disorders*, 354, 694–701. <https://doi.org/10.1016/J.JAD.2024.03.012>
- Liang, H., Zhu, F., Li, X., Jiang, H., Zhang, Q., & Xiao, W. (2024). The Link Between Bullying Victimization, Maladjustment, Self-Control, and Bullying: A Comparison of Traditional and Cyberbullying Perpetrator. <https://doi.org/10.1177/0044118X241247213>
- Luzón, A., Porto, M., Torres, M., & Ritacco, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en Centros de Educación Secundaria. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 13(3).
- Manzano-León, A., Sánchez-Sánchez, M., Trigueros-Ramos, R., Álvarez-Hernández, J., & Aguilar-Parra, J. M. (2020). Gamificación y Breakout Edu en Formación Profesional. El programa “Grey Place” en Integración Social. *EDMETIC*, 9(1). <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i1.12067>

- Martin-Criado, J.-M., Casas, J.-A., Ortega-Ruiz, R., & rey, R. Del. (2021). Parental supervision and victims of cyberbullying: Influence of the use of social networks and online extimacy. *Revista de Psicodidáctica*, 26(2), 161–168. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.12.005>
- Martínez-Ferrer, B., León-Moreno, C., Musitu-Ferrer, D., Romero-Abrio, A., Callejas-Jerónimo, J. E., & Musitu-Ochoa, G. (2019). Parental socialization, school adjustment and cyber-aggression among adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20). <https://doi.org/10.3390/IJERPH16204005>
- McDool, E., Powell, P., Roberts, J., & Taylor, K. (2020). The internet and children's psychological wellbeing. *Journal of Health Economics*, 69, 102274. <https://doi.org/10.1016/J.JHEALECO.2019.102274>
- Mcmahon, S. D., Swenski, T., Bare, K., Valido, A., Asad, S., Reddy, L. A., Astor, R. A., Espelage, D. L., Anderman, E. M., Martinez, A., Worrell, F. C., Knapp-Fadani, M., McMahan, C., Asad, A., Reddy, S., Astor, L. A., Anderman, D. L., Martinez, E. M., Worrell, A., & Knapp-Fadani, &. (2023). *School Psychology Teacher-Directed Violence and Anxiety and Stress: Predicting Intentions to Transfer and Quit*. <https://doi.org/10.1037/spq0000595>
- MEFP, M. de E. y F. P. (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial Del Estado*, 76, 30 de marzo.
- NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR PARA AUTONOMÍA DOCUMENTO BASE DEL PROGRAMA. (n.d.). Retrieved June 2, 2024, from <https://www.gob.mx/escuelalibredeacoso>.
- Naranjo, M., & Jiménez, V. (2015). La evaluación del aprendizaje cooperativo: un reto abordable. In *El aprendizaje cooperativo*.
- OECD, O. para la C. y el D. E. (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. *PISA, OECD Publishing, Paris*.
- Ojeda Pérez, M., Espino Peñate, E. del R., Elipe Muñoz, P., & Rey Alamillo, R. del. (2023). Aunque no te lo digan, también duele: la homonegatividad internalizada en el ciberacoso LGBTQ+ en adolescentes. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, ISSN 1134-3478, Nº 75, 2023 (Ejemplar Dedicado a: Juventud, Identidad de Género y Poder En Las Plataformas Digitales), Págs. 21-35, 75, 21–35. <https://doi.org/10.3916/C75-2023-02>
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389–402. <https://doi.org/10.1080/10683160500255471>
- Olweus, D., & Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research This review comes from a themed issue on Aggression and violence. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139–143. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos Enfoques que influyen en esta Práctica Restaurativa - ProQuest. (n.d.). Retrieved June 2, 2024, from

<https://www.proquest.com/docview/1353055702/40B56DDB536B4AD8PQ/1?accountid=14477&sourcetype=Scholarly%20Journals>

- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016a). European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ). *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016b). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa - Educational Psychology*, 22(1), 71–79. <https://doi.org/10.1016/J.PSE.2016.01.004>
- Palladino, B. E., Nappa, M. R., Zambuto, V., & Menesini, E. (2020). Ethnic Bullying Victimization in Italy: The Role of Acculturation Orientation for Ethnic Minority Adolescents With Differing Citizenship Statuses. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2020.00499>
- Pecot, R. A. (2019). *An Examination of How Cyberbullying Policies and Procedures Influence Teacher Perceptions and Reactions to Incidents of Cyberbullying Submitted by*.
- Peraza-Balderrama, N., Vald, A. A., Reyes-Rodr, A. C., & Parra-P, L. G. (2021). *Assessment of a Multidimensional School Collective Efficacy Scale to Prevent Student Bullying: Examining Dimensionality and Measurement Invariance*. <https://doi.org/10.5093/pi2021a2>
- Pereira, C. de O., Pimentel, R. M. M., Leitão, F. N. C., Moraes, S. D. T. de A., Maia, P. C. G. G. S., Santos, E. V. de L., de Freitas, M. N. R., Trigueiro, G. P. D. S., Filho, P. S. G., & de Abreu, L. C. (2020). Sexual Violence against Children and Adolescents Taking Place in Schools: An Integrative Review. *Children*, 7(12). <https://doi.org/10.3390/CHILDREN7120258>
- Pilar, L., Llamocca, A., Hugo, F., & Arocutipa, C. (2022). Ciberbullyng en tiempos de pandemia. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 1274-1286-1274–1286. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2660
- Pineda-Alfonso, J. A., & García Pérez. (n.d.). *CONVIVENCIA Y DISCIPLINA EN EL ESPACIO ESCOLAR: DISCURSOS Y REALIDADES*. Retrieved June 6, 2024, from <http://roble.pntic.mec.es/~fromero/violencia/index.htm>
- Programa Cibermentores contra el acoso y el ciberacoso escolar se despliega en la Comunidad de Madrid*. (n.d.). Retrieved June 2, 2024, from <https://www.pantallasamigas.net/programa-cibermentores-contra-el-acoso-y-el-ciberacoso/>
- Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. *Aula de Innovación Educativa*, 170.
- Red Escuela: Espacio de Paz - Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional*. (n.d.). Retrieved June 2, 2024, from <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/convivencia-escolar/red-escuela-espacio-de-paz>

- Reese, D. D., Pawluk, D. T. V., & Taylor, C. R. (2016). Engaging Learners Through Rational Design of Multisensory Effects. In *Emotions, Technology, and Design*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801872-9.00006-5>
- Rueda, P., Pérez-Romero, N., Cerezo, M. V., & Fernández-Berrocal, P. (2022). El papel de la inteligencia emocional en el acoso escolar adolescente: Una revisión sistemática. *Psicología Educativa*, 28(1), 53–59.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A., & Haataja, A. (n.d.). *The Implementation and Effectiveness of the KiVa Antibullying Program in Finland*. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000140>
- Sánchez-Tarazaga, L., Archives, J. M.-E. P. A., & 2022, undefined. (n.d.). Las competencias del profesorado de educación secundaria en España: Evolución del perfil docente en la formación inicial. *Epa.Asu.Edu*. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5831>
- Seiffert, N., Cavelti, M., Schmidt, S. J., Fritz, E., Lerch, S., Reichl, C., Koenig, J., Mürner-Lavanchy, I., & Kaess, M. (2024). The Relationship Between Bullying Victimization and Impairment in Personality Functioning in a Clinical Adolescent Sample. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*. <https://doi.org/10.1037/PER0000652>
- Sir, E., & Lok, N. (2024). The effect of self-esteem development programme applied to secondary school students on self-esteem and peer bullying victimization: A randomized controlled trial. *Journal of Pediatric Nursing: Nursing Care of Children and Families*, 0(0). <https://doi.org/10.1016/J.PEDN.2024.04.045>
- Solé, E., Roman-Juan, J., Sánchez-Rodríguez, E., Castarlenas, E., Jensen, M. P., & Miró, J. (2024). School bullying and peer relationships in children with chronic pain. *Pain*. <https://doi.org/10.1097/J.PAIN.0000000000003118>
- Stephen Matthews, by, Orlando-Fahey, J., & Emil Rodolfa, C. (n.d.). *INFLUENCE OF PARENTING STYLE AND FAMILY ENVIRONMENT ON ADOLESCENT AGGRESION*.
- Suriá, R. (2011). Socialización y desarrollo social. *Tesis de Curso*, 1–14.
- Tamargo, P. M., & Rodríguez, C. (2015). Implicaciones del aprendizaje cooperativo en educación secundaria obligatoria. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*. <https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.01.547>
- Tarantul, A., & Berkovich, I. (2024). Teachers' emotion regulation in coping with discipline issues: Differences and similarities between primary and secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 139. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2023.104439>
- Thornberg, A., Tenenbaum, R., Varjas, L., Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (n.d.). UC Irvine Western Journal of Emergency Medicine: Integrating Emergency Care with Population Health Title Bystander Motivation in Bullying Incidents: To Intervene or Not to Intervene? Publication Date License Bystander Motivation in Bullying Incidents: To Intervene or Not to Intervene? *Journal Western Journal of*

Emergency Medicine: Integrating Emergency Care with Population Health, 13(3). <https://doi.org/10.5811/westjem.2012.3.11792>

- Thornberg, R., Pozzoli, T., Gini, G., & Jungert, T. (2015). Unique and Interactive Effects of Moral Emotions and Moral Disengagement on Bullying and Defending among School Children. *116*(2), 322–337. <https://doi.org/10.1086/683985>
- Troop-Gordon, W. (2017). Peer victimization in adolescence: The nature, progression, and consequences of being bullied within a developmental context. *Journal of Adolescence*, *55*, 116–128. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2016.12.012>
- Vagi, K. J., Olsen, E. O. M., Basile, K. C., & Vivolo-Kantor, A. M. (2015). Teen dating violence (physical and sexual) among US high school students: Findings from the 2013 National Youth Risk Behavior Survey. *JAMA Pediatrics*, *169*(5), 474–482. <https://doi.org/10.1001/JAMAPEDIATRICS.2014.3577>
- van Aalst, D. A. E., Huitsing, G., Mainhard, T., Cillessen, A. H. N., & Veenstra, R. (2021). Testing how teachers' self-efficacy and student-teacher relationships moderate the association between bullying, victimization, and student self-esteem. *European Journal of Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1912728>
- Van Otterloo, J. L. (n.d.). *The Effectiveness of Positive Behavior Interventions and Supports The Effectiveness of Positive Behavior Interventions and Supports (PBIS) in Schools (PBIS) in Schools*. Retrieved June 6, 2024, from https://nwcommons.nwciowa.edu/education_masters
- Vilches-Peña, A., & Gil-Pérez, D. (2011). El trabajo cooperativo en las clases de ciencias. In *Alambique: Didáctica de las ciencias experimentales* (Issue 69).
- Waasdorp, T. E., Fu, R., Clary, L. K., & Bradshaw, C. P. (2022). School climate and bullying bystander responses in middle and high school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *80*, 101412. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101412>

7. ANEXOS

ANEXO I. Cuestionario sobre convivencia escolar

El cuestionario que se envió a los profesores constaba de diez preguntas reflejadas en la Tabla 2, en el siguiente link se puede consultar el cuestionario al completo. <https://forms.gle/qU5qVzxm8Q7DTKay6>

Tabla 2. Cuestionario convivencia Escolar enviado al profesorado del centro de Educación Secundaria donde se realizaron las prácticas.

Cuestionario Convivencia Escolar	
• Pregunta	• Opciones de respuesta
1. Sexo	<ul style="list-style-type: none"> • Hombre • Mujer
2. Años de experiencia como docente...	<ul style="list-style-type: none"> • 1-10 años • 11-20 años • 21-30 años • más de 30 años
3. Imparto clase en la especialidad de...	<ul style="list-style-type: none"> • Lengua y Literatura • Matemáticas • Historia, geografía y ciencias sociales • Física y Química • Biología • Dibujo • Educación Física • Inglés • Francés • Filosofía • Religión • Formación Profesional
4. Imparto clase en los cursos...	<ul style="list-style-type: none"> • 1ºESO • 2ºESO • 3ºESO • 4ºESO, • 1º Bachillerato • 2º Bachillerato • FP Grado Medio • FP Grado superior
5. ¿Cuál crees que es el/los motivo/s del incremento de la violencia en los centros educativos?	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos están desasistidos por parte de su familia • Redes sociales • Mala alimentación • Fallo del sistema educativo • Falta de valores de la sociedad • Falta de actividad deportiva • Ninguna de las anteriores

Questionario Convivencia Escolar	
• Pregunta	• Opciones de respuesta
6. ¿Crees que ha disminuido la violencia en el centro desde que no se permiten de forma más estricta los móviles?	<ul style="list-style-type: none"> • Si • No
7. Como docente ¿adaptas tus metodologías de enseñanza a las necesidades del tema y de los alumnos?	<ul style="list-style-type: none"> • No, me gusta seguir con mi trabajo de siempre, la experiencia me dice que es lo que mejor funciona. • Si, me preocupo en actualizarme para aprender nuevas metodologías de enseñanza.
8. ¿Crees que la flexibilidad en la metodología de enseñanza del docente puede afectar a la atmósfera de convivencia de la clase?	<ul style="list-style-type: none"> • Si • No
9. Como docente, utilizo los partes de disciplina como:	<ul style="list-style-type: none"> • Medida ejemplarizante sobre todo a principio de curso para establecer los límites y el respeto en la clase • Medida útil para que en la familia sepan el comportamiento de sus hijos en clase • Toque de atención para el mal comportamiento en general de los alumnos, aunque siempre sean los mismos alumnos los receptores del parte de disciplina • Otros motivos
10. ¿Crees que la disminución del número de alumnos en el aula tendría un efecto positivo en la violencia y el acoso dentro de cada aula?	<ul style="list-style-type: none"> • Si • No

ANEXO II. Resultados gráficos del Cuestionario

En este anexo se pueden consultar los resultados de las gráficas obtenidas del procesado de las respuestas del cuestionario por parte de los docentes.

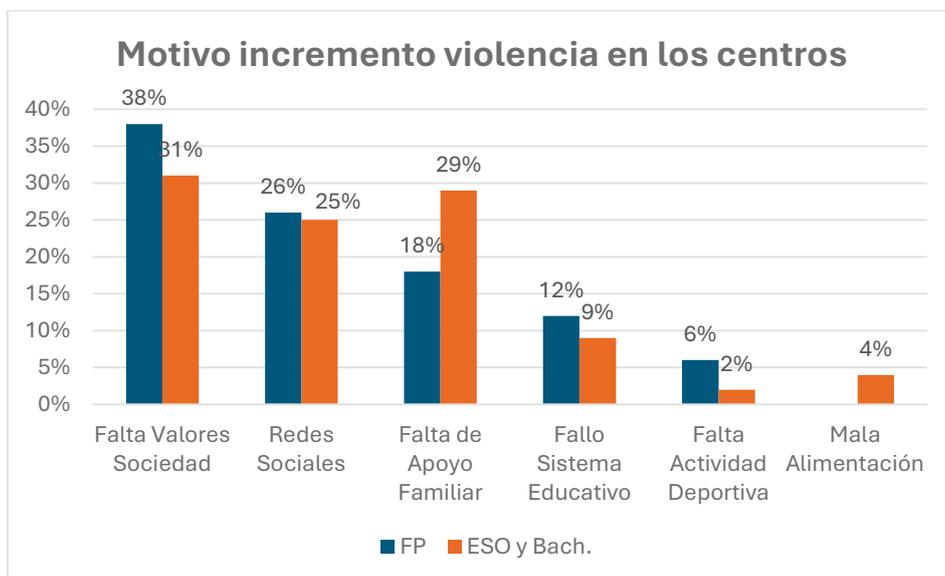


Imagen 1. Respuestas obtenidas de los docentes a la pregunta del cuestionario “¿Cuál crees que es el/los motivo/s del incremento de la violencia en los centros educativos?”

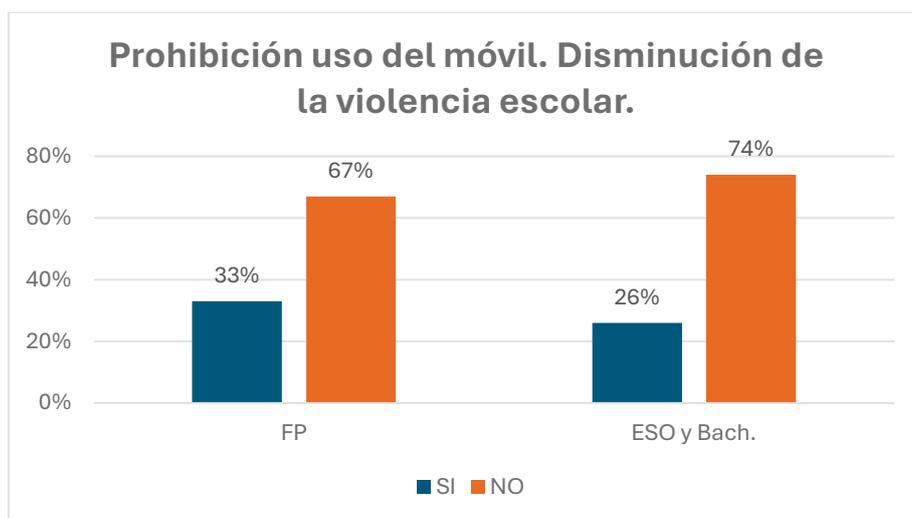


Imagen 2. Respuestas obtenidas de los docentes a la pregunta cuestionario “¿Crees que ha disminuido la violencia en el centro desde que no se permiten de forma más estricta los móviles?”

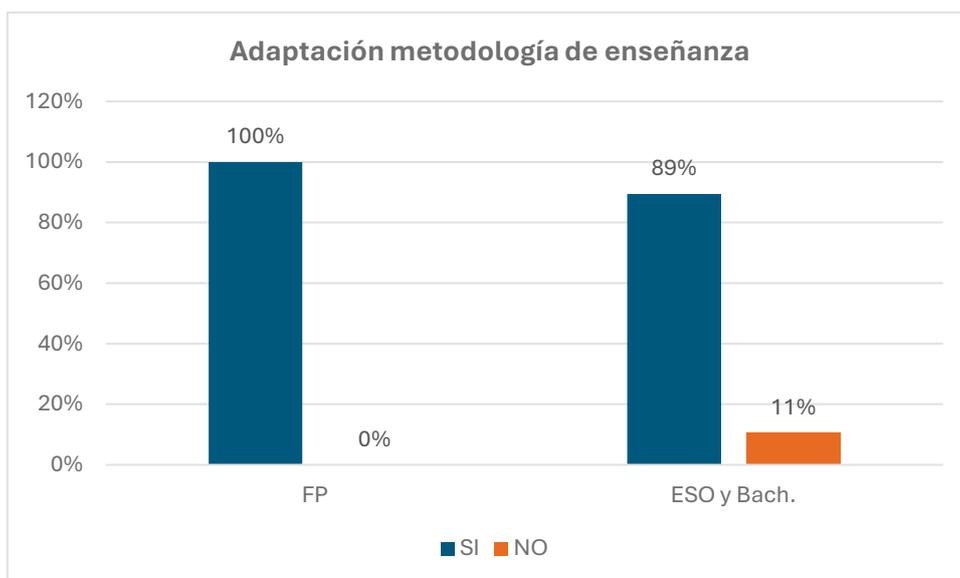


Imagen 3. Respuestas obtenidas a la pregunta "Como docente ¿adaptas tus metodologías de enseñanza a las necesidades del tema y de los alumnos?"

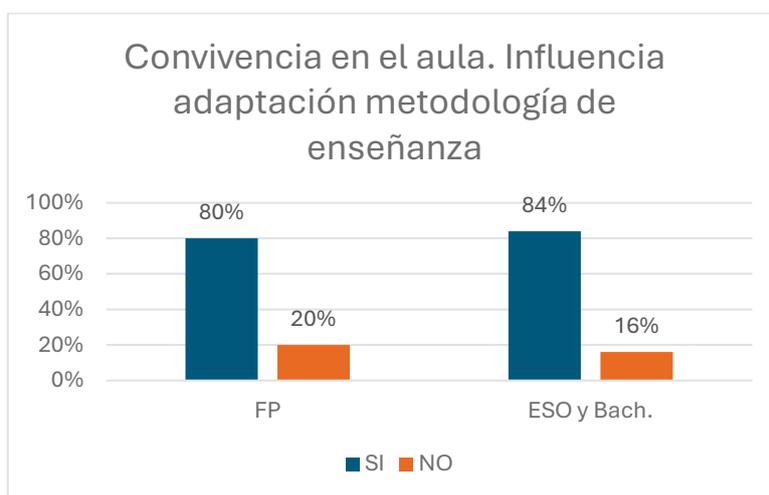


Imagen 4. Respuestas obtenidas a la pregunta "¿Crees que la flexibilidad en la metodología de enseñanza del docente puede afectar a la atmósfera de convivencia de la clase?"

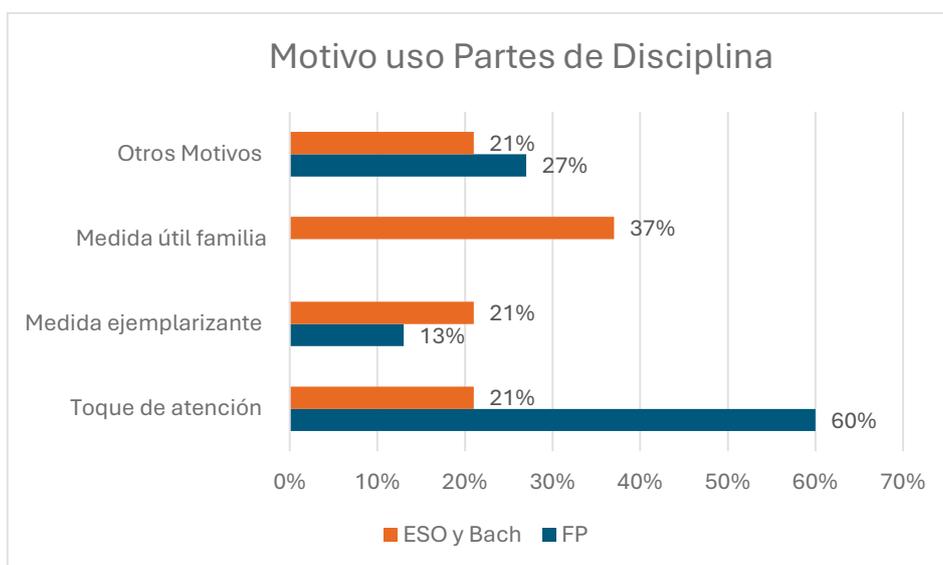


Imagen 5. Respuestas obtenidas a la pregunta del cuestionario "Como docente utilizo los partes de disciplina como..."

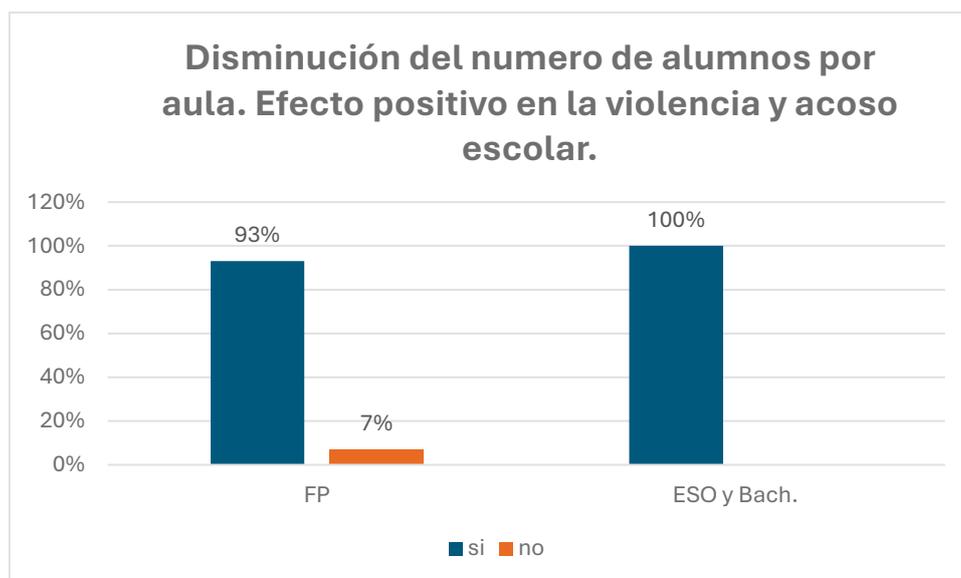


Imagen 6. Respuestas obtenidas a la pregunta "Como docente utilizo los partes de disciplina como: ¿Crees que la disminución del número de alumnos en el aula tendría un efecto positivo en la violencia y el acoso dentro de cada aula?"

ANEXO III. Resultados gráficos del estudio de los Partes de Disciplina

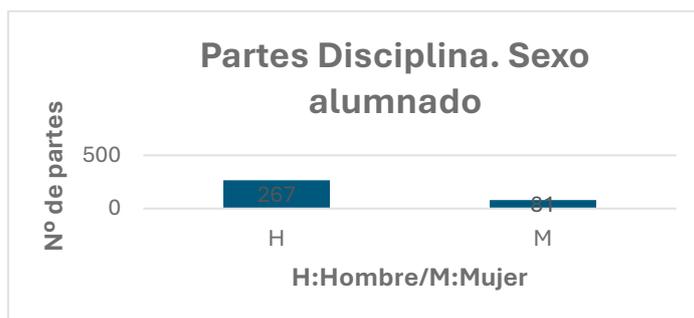


Imagen 7. Partes de disciplina clasificados por curso y por sexo del alumno.

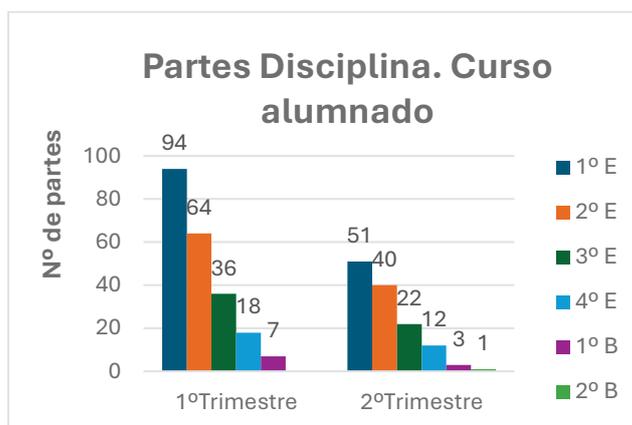


Imagen 8. Partes de disciplina clasificados por curso del alumnado.

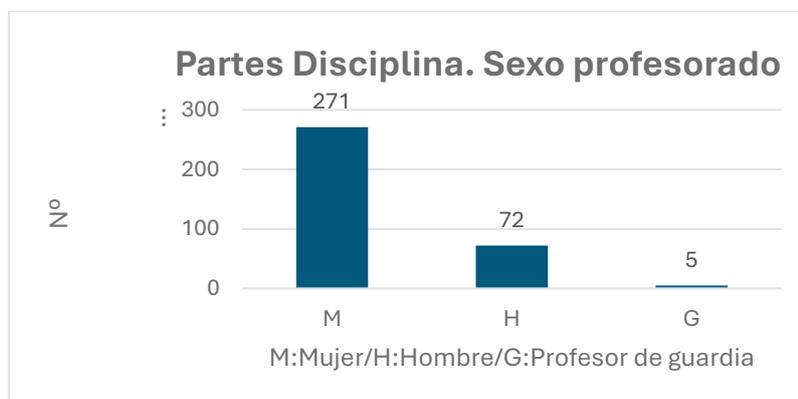


Imagen 9. Partes de disciplina clasificados por curso y por sexo del profesorado.

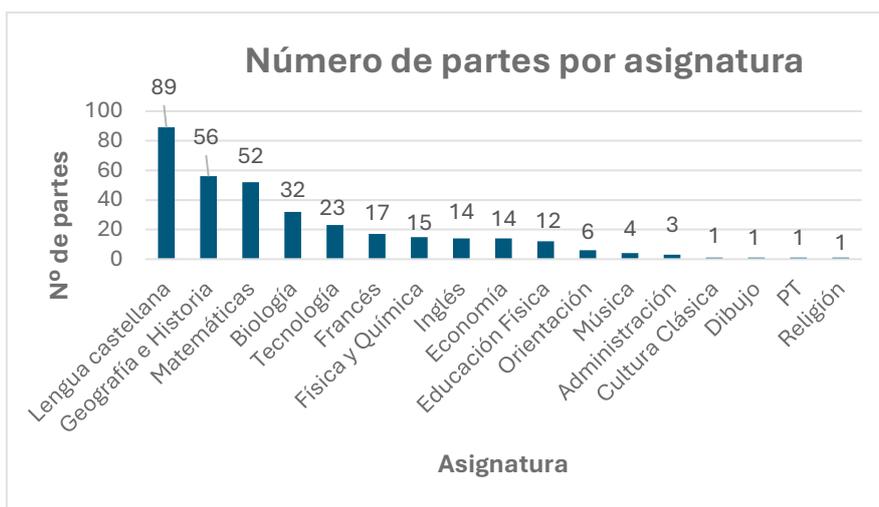


Imagen 10. Número de partes de disciplina por asignatura.

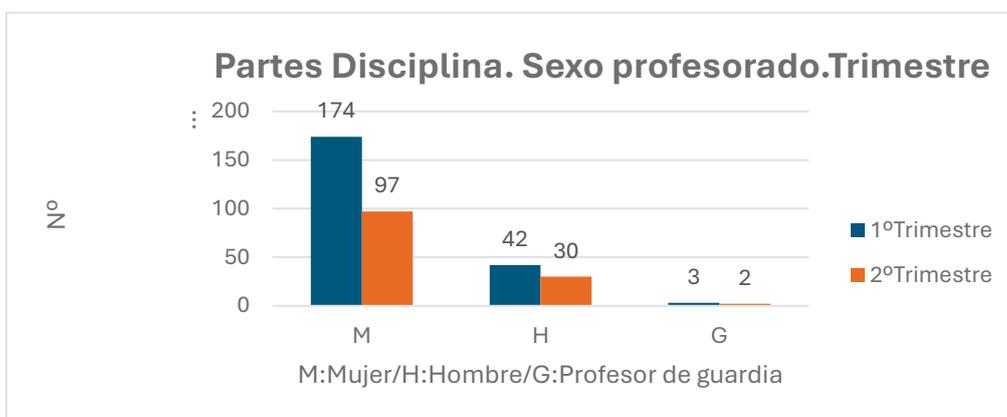


Imagen 11. Número de partes de disciplina por trimestre y sexo del profesorado.

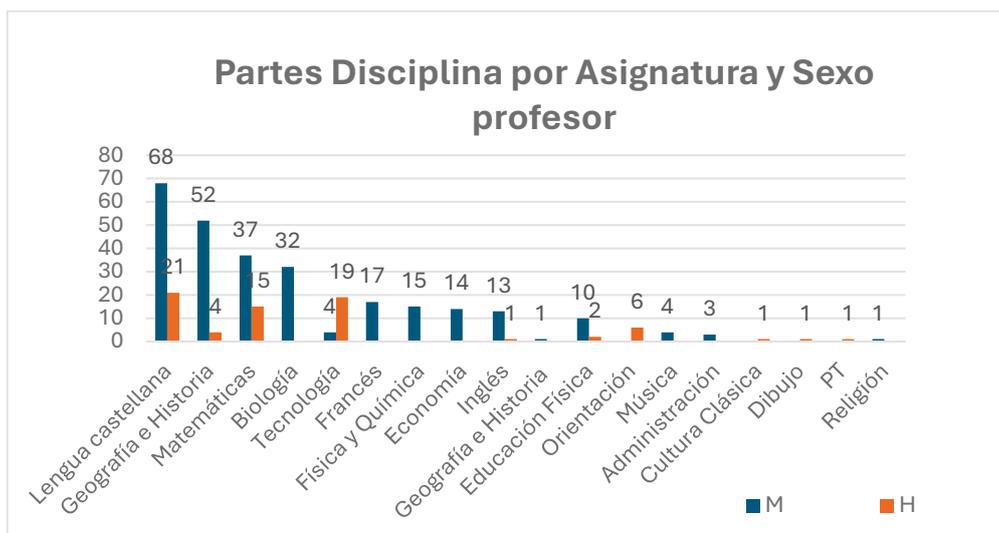


Imagen 12. Número de partes de disciplina por asignatura y sexo del profesorado.

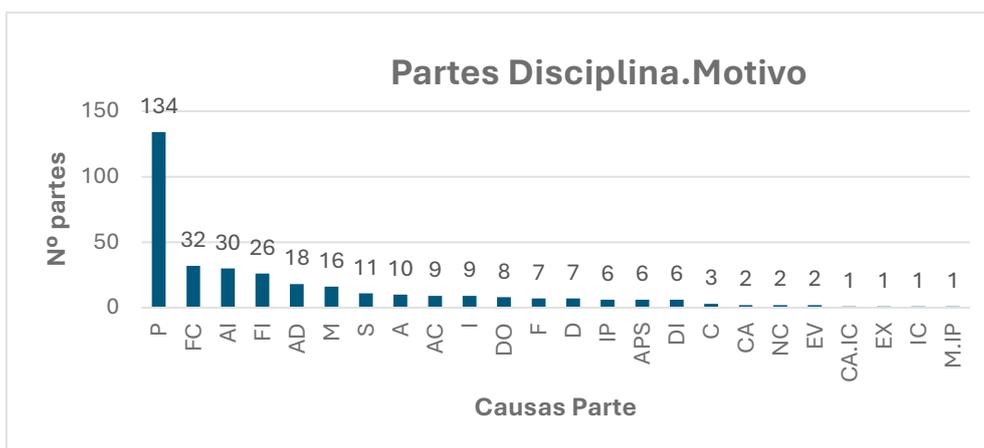


Imagen 13. Número de partes clasificados por motivo de la incidencia.

A: Agresión; AC: Agresión a un compañero; AD: Actitud desafiante; AI: Actuaciones incorrectas hacia algún miembro de la comunidad educativa; APS: Actuaciones perjudiciales para la salud; C: Comer o beber en clase; CA: Uso del móvil. Realizar grabaciones no autorizadas; D: Impide o dificulta el estudio de los compañeros; DI: Daños a instalaciones; DO: Dormir; EV: Se niega a hacer examen; EX: Expulsión de clase; F: Fumar en vaper; FC: Falta de colaboración sistemática; FI: Faltas injustificadas; I: Insulto; IC: Insultos a compañeros.; IP: Insultos al profesorado; M: Uso del móvil; NC: Rechazo normas de convivencia; P: Perturbación del normal desarrollo de las actividades de clase; S: Sale del aula sin permiso.

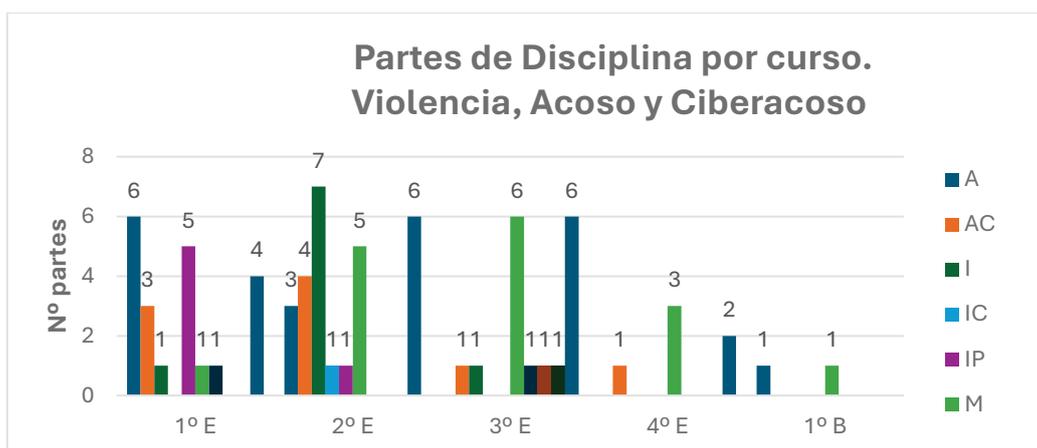


Imagen 14. Número de partes de disciplina por curso motivados por violencia, acoso y ciberacoso.

A: Agresión; AC: Agresión a un compañero; CA: Uso del móvil. Realizar grabaciones no autorizadas; I: Insulto; IC: Insultos a compañeros.; IP: Insultos al profesorado; M: Uso del móvil.

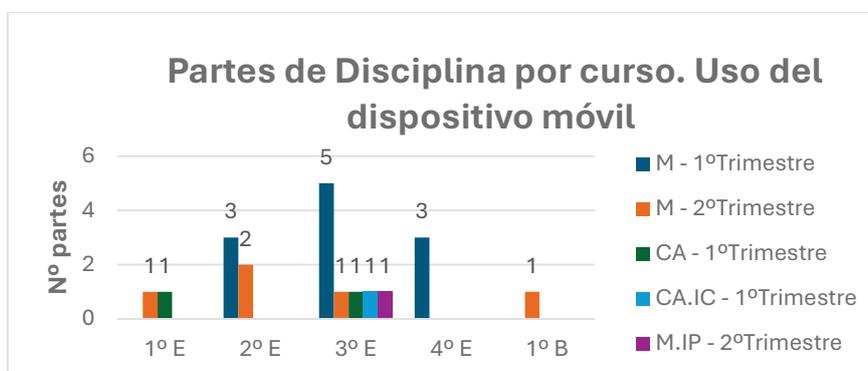


Imagen 15. Número de partes de disciplina por curso motivados por violencia, acoso y ciberacoso.

CA: Uso del móvil. Realizar grabaciones no autorizadas; D: Impide o dificulta el estudio de los compañeros; IP: Insultos al profesorado; M: Uso del móvil.

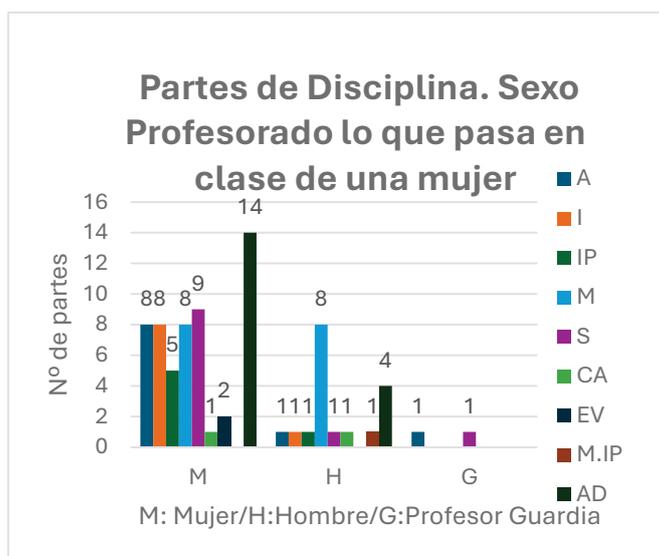


Imagen 16. Número de partes de disciplina causados en clase comparando sexo profesor. A: Agresión; AC: Agresión a un compañero; AD: Actitud desafiante CA: Uso del móvil. Realizar grabaciones no autorizadas; EV: Se niega a hacer examen; I: Insulto; IP: Insultos al profesorado; M: Uso del móvil.

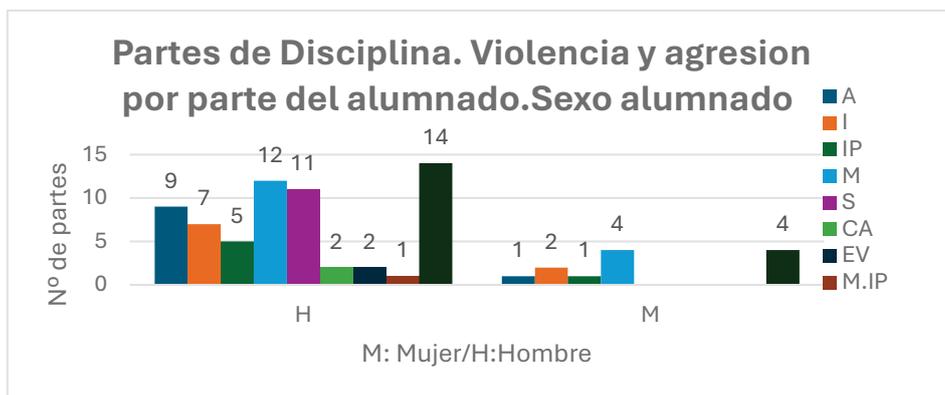


Imagen 17. Número de partes de disciplina por sexo alumnado motivados por violencia y agresión. A: Agresión; AC: Agresión a un compañero; AD: Actitud desafiante; AI: Actuaciones incorrectas hacia algún miembro de la comunidad educativa; CA: Uso del móvil. Realizar grabaciones no autorizadas; DI: Daños a instalaciones; EV: Se niega a hacer examen I: Insulto; IC: Insultos a compañeros; IP: Insultos al profesorado; M: Uso del móvil; S: Sale del aula sin permiso.

ANEXO IV. Parte de Disciplina

Los partes de disciplina del Instituto de Educación Secundaria donde se realizó la investigación se clasificaban del siguiente modo como se puede ver en la Fig.9. en el Anexo II. La imagen muestra un parte de disciplina real del centro del que se ha eliminado la cabecera donde aparecía el nombre y datos del centro para proteger la privacidad del centro.

PARTE EXTRAORDINARIO DE INCIDENCIAS	
Alumno/a:	
Curso: Grupo: Hora: Fecha: / /	
Profesor/a:	
Tramo horario:	
<input type="checkbox"/> En clase <input type="checkbox"/> En el intercambio de clase <input type="checkbox"/> Entrada / Salida <input type="checkbox"/> Recreo <input type="checkbox"/> Actividades extraescolares o complementarias <input type="checkbox"/> Durante la guardia <input type="checkbox"/> Otros	
CONDUCTAS CONTRARIAS A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA	CONDUCTAS CONTRARIAS GRAVES A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA
<input type="checkbox"/> Perturbación del normal desarrollo de las actividades de clase. <input type="checkbox"/> Falta de colaboración sistemática en la realización de actividades. <input type="checkbox"/> Impedir o dificultar el estudio a sus compañeros. <input type="checkbox"/> Faltas injustificadas de puntualidad. <input type="checkbox"/> Faltas injustificadas de asistencia a clase. <input type="checkbox"/> Actuaciones incorrectas hacia algún miembro de la comunidad educativa. <input type="checkbox"/> Daños en instalaciones o documentos del Centro pertenecientes a algún miembro de la comunidad educativa. <input type="checkbox"/> Hurto asimilable a conductas levemente perjudiciales para el Centro. <input type="checkbox"/> Abandono del Centro sin autorización. <input type="checkbox"/> Realizar grabaciones no autorizadas y usar móviles y aparatos electrónicos o similares. <input type="checkbox"/> Consumir alimentos o bebidas en clase. <input type="checkbox"/> Reiterada actitud pública de rechazo a las normas de convivencia. <input type="checkbox"/> Juegos violentos en los períodos de descanso. <input type="checkbox"/> Facilitar la entrada al Centro de personas no pertenecientes al mismo. <input type="checkbox"/> Desobedecer al profesorado de guardia.	<input type="checkbox"/> Agresión física a un miembro de la comunidad educativa. <input type="checkbox"/> Injurias u ofensas a un miembro de la comunidad educativa. <input type="checkbox"/> Actuaciones perjudiciales para la salud y la integridad o incitación a ellas. <input type="checkbox"/> Vejaciones o humillaciones contra un miembro de la comunidad educativa. <input type="checkbox"/> Amenazas o coacciones a un miembro de la comunidad educativa. <input type="checkbox"/> Suplantación de la personalidad y falsificación o sustracción de documentos. <input type="checkbox"/> Deterioro grave de instalaciones o documentos del Centro o pertenencias de un miembro de la comunidad educativa. <input type="checkbox"/> Reiteración en un mismo curso de conductas contrarias a las normas de convivencia. <input type="checkbox"/> Impedir el normal desarrollo de las actividades del Centro. <input type="checkbox"/> Incumplimiento de las sanciones impuestas. <input type="checkbox"/> Fumar dentro del recinto escolar.
Otra conducta o situación:	Observaciones:
El profesoría:	
Fdo.:	

Imagen 18. Parte de disciplina escaneado del original, perteneciente al centro donde se realizaron las prácticas externas