



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Convivencia en la escuela y sistemas de apoyo entre iguales. Una propuesta de formación de alumnado-ayudante.

Coexistence at school and peer support systems. A proposal for the training of assistant students.

Autor/es

Marina Estecha Alonso

Director/es

Teresa Coma Roselló

FACULTAD DE EDUCACIÓN

ÍNDICE

RESUMEN	1
ABSTRACT	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I. LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	4
1. Conceptos introductorios: convivencia, clima escolar y conflicto	4
1.1. Convivencia escolar	4
1.2. Clima escolar.....	6
1.3. Conflicto.....	8
2. Problemas de convivencia en los centros educativos	10
2.1. Conflictos interpersonales	12
2.2. La desmotivación académica	14
2.3. Conductas disruptivas	15
2.4. Dinámicas desadaptadas en el grupo de iguales (<i>bullying</i>).....	17
3. Orientación educativa y convivencia escolar	19
CAPÍTULO II: SISTEMAS DE APOYO ENTRE IGUALES (SAI)	24
1. Concepto y características de los Sistemas de Apoyo entre Iguales	24
2. Orientación educativa y Sistemas de Apoyo entre Iguales.....	26
3. Tipología de los Sistemas de Apoyo entre Iguales	27
3.1. Acompañamiento o acogida	29
3.1.1. Conceptualización y caracterización.....	29
3.2. Sistemas de ayuda entre iguales	30
3.2.1. Conceptualización y caracterización.....	30
3.2.2. Perfil del alumnado ayudante.....	32
3.2.3. Funciones del alumnado ayudante	32
3.2.4. Formación del alumnado ayudante	33
3.2.5. Claves de la efectividad de los sistemas de ayuda entre iguales.....	34
3.3. Sistemas de mediación	35
3.3.1. Conceptualización y caracterización.....	35
3.4. Sistemas de tutoría	38
3.4.1. Conceptualización y caracterización.....	38
4. Tabla comparativa de Sistemas de Apoyo entre Iguales	41
CAPÍTULO III. PROYECTO DE INNOVACIÓN: FORMACIÓN DE ALUMNADO AYUDANTE EN EL C.E.I.P. VADORREY	43
1. Justificación y puesta en marcha del programa	43
2. Objetivos del plan de formación.....	45
2.1. Relación de objetivos y sesiones	46

3. Metodología.....	46
4. Sesiones	48
5. Evaluación	55
5.1. Estructura del instrumento de evaluación.....	55
5.2. Modo de aplicación	56
5.3. Actitud del alumnado ante la aplicación.....	56
5.4. Resultados obtenidos	56
CONCLUSIONES	59
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
REFERENCIAS LEGISLATIVAS.....	68
ANEXOS.....	69
1. ANEXO SESIÓN 1: NOS CONOCEMOS	69
1.1. Ficha “Este/a soy yo”	69
2. ANEXOS SESIÓN 2: CONSTRUYENDO EL PERFIL DEL ALUMNO AYUDANTE	70
2.1. Tríptico de la sesión.....	70
2.2. Ficha “Plasmo mis expectativas”	71
3. ANEXO SESIÓN 3: EL PROCESO DE AYUDA	72
3.1. Tríptico de la sesión.....	72
4. ANEXO SESIÓN 4: ¿ME ESTÁS ESCUCHANDO?	73
4.1. Tríptico de la sesión.....	73
5. ANEXOS SESIÓN 5: TRABAJAMOS NUESTRA EMPATÍA	74
5.1. Ficha “Interpretamos con empatía”. Modelo A.....	74
5.2. Ficha “Interpretamos con empatía”. Modelo B	75
5.3. Tríptico de la sesión.....	76
6. ANEXO CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LAS SESIONES DE FORMACIÓN	77

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo comprender la esencia de la convivencia en los centros educativos. Se pretende profundizar en una serie de problemas que la merman dificultando así la consecución en los centros de un entorno de convivencia positivo. Asimismo, se abordan los Sistemas de Apoyo entre Iguales, como herramientas esenciales en la promoción de la convivencia escolar.

Concretamente, en el *primer capítulo*, se presentan los conceptos de convivencia, clima escolar y conflicto y se incide en una serie de problemas de convivencia-problemas interpersonales, desmotivación académica, conductas disruptivas y dinámicas desadaptadas en el grupo de iguales (*bullying*)-. En el *segundo capítulo*, se realiza una aproximación a los Sistemas de Apoyo entre Iguales, su tipología y características, poniendo el acento en los sistemas de ayuda entre iguales. En el *tercer y último capítulo*, se expone el proyecto de innovación desarrollado durante el prácticum II y III, relativo al proceso de formación del alumnado ayudante.

Palabras clave: Convivencia, conflicto, clima escolar, problemas de convivencia, Sistemas de Apoyo entre Iguales.

ABSTRACT

This paper aims to understand the essence of coexistence in educational centers. It is intended to delve into a series of problems that diminish it, thus making it difficult to achieve a positive coexistence environment in the centers. Likewise, Peer Support Systems are addressed as essential tools in promoting school coexistence.

Specifically, in the first chapter, the concepts of coexistence, school climate and conflict are presented and a series of coexistence problems-interpersonal problems, academic demotivation, disruptive behaviors and maladaptive dynamics in the peer group (*bullying*) - are discussed. In the second chapter, an approach is made to Peer Support Systems, their typology and characteristics, emphasizing peer support systems. In the third and final chapter, the innovation project developed during practical sessions II and III, related to the training process for assistant students, is exposed.

Key words: Coexistence, conflict, school climate, coexistence problems, Peer Support Systems.

INTRODUCCIÓN

Los centros educativos son un lugar para educar la convivencia y a su vez, un espacio donde se convive. De este modo, el aprendizaje de la convivencia en la escuela no se produce tanto a través de la formación explícita, sino más bien a través del modo en que en ella se convive. Comunicarse, cooperar, ser solidario, respetar las reglas, es algo que, además de ser objeto de enseñanza, ha de constituir el entramado en la vida escolar (MEC, 1992 citado en Santana Vega, 2013). Por lo tanto, el conjunto de interacciones que se dan en la escuela, constituye el sustento de la convivencia escolar.

Hablar de convivencia nos conduce directamente a hablar de conflicto. Las relaciones interpersonales que tienen lugar, ya no solo en el ámbito escolar, sino también en otras esferas de la vida (familiar, laboral, etc.), no están, en ningún caso, exentas de conflicto. Ahora bien, centrándonos en el ámbito que nos ocupa, el escolar, no puede obviarse la existencia de conflictividad ni cómo ésta merma poco a poco el clima de los centros. Por ello es importante conocer algunos de los conflictos que emergen a menudo en las escuelas.

Sin embargo, el reto de la educación para la convivencia no se encuentra tanto en afrontar los déficits conductuales y los conflictos interpersonales que surgen en la vida escolar, sino más bien en abordar el individualismo, la falta de cooperación y diálogo. Se trata así de facilitar al alumnado la “llave” a la vida en sociedad (Ibarrola-García, 2012). Los profesionales de la orientación ocupamos así un lugar estratégico en los centros, aspecto que debemos aprovechar para promover este tipo de actitudes en pro de una socialización positiva entre el alumnado.

Con el objetivo de hacer frente a lo que se viene llamando “el reto de la convivencia”, en los centros educativos, se ha ido consolidando un movimiento de construcción de la convivencia que exige que ésta se aborde sumando acciones positivas y proactivas (Ibarrola-García, 2012). Dentro de este marco encontramos iniciativas como los programas de alumnado ayudante, la mediación entre iguales, la tutoría entre iguales, etc., que buscan en último término favorecer las relaciones entre el alumnado, promoviendo, entre otras, actitudes de respeto, diálogo, apoyo y cooperación.

A continuación, expongo haciendo una agrupación por capítulos, los principales objetivos del presente trabajo:

Capítulo I. La convivencia en los centros educativos:

1. Introducir y esclarecer los conceptos de convivencia escolar, clima escolar y conflicto.
2. Abordar los principales problemas de convivencia que surgen en los centros educativos.
3. Conocer el papel de la orientación educativa en materia de convivencia escolar.

Capítulo II. Los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI):

4. Conocer los Sistemas de Apoyo entre Iguales, su tipología-acompañamiento, ayuda, mediación y tutoría- y características, profundizando en los sistemas de ayuda entre iguales.

Capítulo III. Proyecto de innovación: Formación de alumnado ayudante en el C.E.I.P. Vadorrey:

5. Presentar el proyecto de innovación desarrollado durante el periodo de prácticas atendiendo a su justificación, objetivos, metodología, sesiones y evaluación.

Finalmente, conviene aclarar que a pesar de haber empleado términos genéricos siempre que ha resultado posible, en diversas ocasiones, se ha empleado el masculino para hacer referencia a ambos sexos sin que esto signifique un uso sexista del lenguaje.

CAPÍTULO I. LA CONVIVENCIA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

1. Conceptos introductorios: convivencia, clima escolar y conflicto

1.1. Convivencia escolar

La convivencia constituye uno de los aspectos más relevantes en las relaciones humanas. Como manifestación natural de dichas relaciones pueden surgir desavenencias y desacuerdos que pueden dar lugar a conflictos interpersonales. Por lo tanto, convivencia y conflicto pueden enmarcarse en un mismo escenario (Caballero, 2010).

Por su parte, Martínez-Otero (2001), hace hincapié en la naturaleza convivencial del hombre, sin embargo, recalca que esta naturaleza no impide que las relaciones sociales puedan debilitarse, romperse o perturbarse de forma considerable, lo que sucede cuando hablamos de conflicto.

El Informe Delors (UNESCO, 1996) *La educación encierra un tesoro*, en su capítulo cuarto, establece como pilares de la educación del siglo XXI los siguientes: “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, con los demás y aprender a ser”. Por tanto, la educación debe velar por “el desarrollo de la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizando proyectos comunes y preparándose para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión y paz” (Delors, 1996, p.109). Así, el término convivencia encierra un amplio campo de connotaciones y matices cuya suma revela la esencia que vincula a los individuos y les hace vivir armónicamente en grupo (Ortega, 2007).

Tal y como afirma Uruñuela (2016), toda persona tiene una idea propia de lo que es la convivencia. Esta definición resulta de las múltiples experiencias, del cómputo de vivencias positivas y negativas, de la reflexión sobre las mismas; asimismo, influyen las lecturas, charlas y conversaciones que nos trasladan lo que en nuestro ambiente familiar y social se entiende como buena convivencia. En esta línea Jares (2002), establece que el aprendizaje de la convivencia no se debe relegar únicamente a los centros escolares, sino que también se aprende a convivir en el grupo de iguales, en la familia y a través de los medios de comunicación.

De este modo, y teniendo en cuenta que, son muchos los autores que definen el término convivencia, considero conveniente aportar una serie de pinceladas acerca del concepto.

En este sentido, Andrés, establece que la convivencia, hablando en términos escolares, “es un concepto ligado a las **relaciones interpersonales positivas** entre colectivos que conforman la comunidad educativa, que puede resultar dañada, no ante la mera aparición de conflictos cotidianos, sino ante su inadecuada resolución” (2007, p.13).

Uruñuela (2016), tras recopilar definiciones de diversos autores, define la convivencia “como aquella que se construye día a día con el establecimiento de unas relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno [...] fundamentadas en la dignidad humana, la paz positiva y el respeto a los Derechos Humanos” (p.28).

Por su parte, otros autores, consideran que:

la convivencia surge como la necesidad de que la vida en común, que acontece en todos los escenarios de la educación escolar [...], discurra con **pautas de respeto** de los unos sobre los otros; y como la necesidad de que las normas democráticas que la escuela impone se dinamicen de forma tal que la propia convencionalidad de las reglas incluya un principio de respeto por el **bien común que se comparte** (Ortega et al., 2008 citado en Del Rey et al., 2009, p.161).

La convivencia conlleva así un orden moral que está implícito, o debería estarlo, en todas las normas y acontecimientos convencionales de la vida escolar. Sin embargo, más allá de las normas y la pedagogía, la convivencia, desde un punto de vista psicológico, significa entrenar y formar para comprender el punto de vista del otro (Sánchez y Ortega-Rivera, 2004 citado en Del Rey et al., 2009).

De este modo, Ortega y Del Rey (2006), hacen alusión a la connotación positiva que lleva implícito el término convivencia, haciendo referencia a **vivir juntos**, de forma **pacífica, dialogada y constructiva**. Sin embargo, recalcan que una buena convivencia no está exenta de dificultades, sino más bien, al contrario, requiere de periodos de desencuentro, los cuáles si son resueltos positivamente, contribuirán a una mejora de la propia convivencia. Por ello, convivir no consiste en asumir una estabilidad histórica,

sino que la diversidad de opiniones, la negociación, el debate y el diálogo son indicios de una convivencia óptima (Ortega y Del Rey, 2006).

En todo caso, el trabajo en convivencia entraña implantar principios y líneas de actuación en la comunidad en vistas a la consecución de objetivos orientados a un fin, y que guíen la estimulación y el trabajo en las áreas emocional, social, grupal o moral (Avilés, 2017).

Así, Ortega y Del Rey (2002), aseguran que “enseñar convivencia no es un tema, sino una práctica, una lección viva y diaria; por ello el único camino es la cooperación, el diálogo y la confrontación crítica y respetuosa de ideas”. Por ello, cuando se trata del aprendizaje de contenidos de tipo actitudinal, como es el caso de la convivencia, es necesario enseñarlos de manera vivenciada, por medio de un clima de centro y aula adecuado para que el alumnado sea capaz de experimentar y sentir por sí mismo aquellas situaciones que le permitan progresar en la construcción de su personalidad (Pérez y López, 2010).

Asimismo, debemos tener en cuenta que la cooperación es el medio más efectivo para alcanzar la convivencia, ya que:

[...] todo ello se consigue mejor cuando se trabaja en grupo y en cooperación, pues, supone partir de que el pensamiento es individual, pero se construye en diálogo; que la responsabilidad es individual, pero solo se ejercita en cooperación; que el esfuerzo es individual, pero el éxito compartido (Ortega y Del Rey, 2002).

1.2. Clima escolar

El desarrollo de la variable “clima escolar” tiene como antecedente el “clima organizacional” (Herrera y Rico, 2014). En el ámbito de estudio de las organizaciones se ha planteado la metáfora del “clima”, la cual podemos considerar acertada, si tenemos en cuenta que el clima, referido a las condiciones atmosféricas, y el clima organizacional comparten una serie de características (Viñas, 2004):

- Ambos son fenómenos complejos formados por diversos factores.
- Dichos factores están en un equilibrio determinado.
- Este equilibrio puede ser favorable o desfavorable para los objetivos de la institución.

Se entiende que, el clima, es la calidad general del centro, que emerge de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los miembros de la comunidad educativa. Dicho clima se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones interpersonales que se establecen en el centro y es un factor influyente en los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa (Blaya et al., 2006).

En esta misma línea, Bisquerra (2008), se refiere al clima escolar como “el resultado de la interacción de una serie de factores: variables del alumnado, profesorado, padres, madres, materias, metodología, aulario, espacios de centro, etc.” y distingue como componentes del clima escolar, los siguientes:

- **Clima de centro:** es el clima que se genera en la totalidad de la organización escolar y está principalmente condicionado por la dirección, el profesorado, el estudiantado, otros posibles agentes y el entorno físico del centro. Por lo tanto, este clima afecta a todos los colectivos del centro (Bisquerra, 2008).
- **Clima de aula:** se trata del clima que se genera en el aula como resultado de la interacción entre profesorado y alumnado dentro del espacio del aula. Dicho clima incide directamente en los procesos educativos y en el rendimiento académico (Bisquerra, 2008).

Gonder (1994), define el clima de centro como un fenómeno referente a la atmósfera escolar. Puede considerarse positivo o negativo, y está basado en las actitudes compartidas entre diferentes miembros, como estudiantes, profesorado y personal, y por la comunidad escolar en su conjunto.

Así, este mismo autor, recogiendo los estudios de varios autores, distingue entre cuatro elementos que conforman el clima escolar (Gonder, 1994):

- **Académico:** incluye las normas, creencias y prácticas de enseñanza de un centro educativo.
- **Social:** formado por los tipos de comunicación que se dan entre las personas que conforman la comunidad escolar, es decir, la interacción entre alumnos y profesores, la comunicación entre estudiantes, así como la oportunidad de éstos para aportar sugerencias acerca del funcionamiento del centro.

- **Físico:** se refiere a los aspectos físicos y materiales de la escuela. El clima puede verse afectado positiva o negativamente en función del grado en que el personal siente que tiene acceso a los materiales.
- **Afectivo:** vinculado a los sentimientos y actitudes compartidos por los estudiantes del centro.

Por su parte, autores como Anderson (1982) proponen un modelo de cuatro factores que constituyen el clima (Barrios, Andrés y Granizo, 2011):

- **Ecología:** características físicas y tamaño del edificio.
- **Contexto sociocultural:** características (sociales y morales) de las personas y de los grupos.
- **Sistema social:** relaciones e interacciones entre colectivos educativos.
- **Cultura:** creencias y sistema de valores dominantes en el centro.

Por tanto, aunque el clima abarca otros aspectos, contribuye a la forma de convivir y ésta incide en aquel imprimiéndole parte de su carácter (Barrios, Andrés y Granizo, 2011).

1.3. Conflicto

Tal y como se ha afirmado anteriormente, hablar de convivencia nos conduce a abordar los conflictos escolares (Monge y Gómez, 2020). Todas las instituciones, entre ellas la escuela, se caracterizan por experimentar diversos conflictos de diferente naturaleza e intensidad. A pesar de la aparente imagen de “aconflictividad”, la cotidianidad de los conflictos se presenta como una de las características nucleares de los centros educativos. Conflictos entre el profesorado, conflictos entre el profesorado y alumnado, conflictos entre profesorado y familias, conflictos entre el alumnado, etc. (Jares, 1993).

Comprender la naturaleza del conflicto escolar tiene especial relevancia para los procesos de formación del alumnado y las prácticas pedagógicas que buscan regular la educación de la convivencia en los contextos escolares. De ello dependen las posibilidades de educar, ya sea en la continuidad de una escuela represora de las acciones en que se manifiesta el conflicto, o de educar sujetos en la democracia y convivencia pacífica (Díaz y Quiñones, 2018).

Así, Córdoba et al., (2016), se refieren al conflicto en el ámbito escolar como “el conjunto de dificultades que surgen de las relaciones interpersonales en contextos escolares que están altamente impregnados de emociones, sentimientos y valores de los protagonistas” (p.190).

Por su parte, Jares (1991), define el conflicto como “un tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes” (p. 108). Así, debemos comprender el conflicto como signo de diversidad, es decir, cada individuo tiene sus propias vivencias, opiniones, emociones, no siempre acordes a las de los demás, y es la forma de enfrentarse a él la que determinará su transformación.

Por lo tanto, desde este enfoque, se entiende el conflicto como oportunidad de aprendizaje en la construcción de las relaciones y como motor de cambio, por lo que además de verlo como natural, debemos verlo como positivo (Caballero, 2010). Pese a ello, a menudo, en los centros educativos se tiende a atribuir al conflicto una connotación negativa. Sin embargo, el tipo de vínculo que posea el grupo, sus motivaciones y su grado de comunicación, puede desembocar en una resolución favorable del mismo, ya que no es exclusivo de grupos mal cohesionados o con vínculos patológicos, sino que es intrínseco a la vida de los grupos. Por lo tanto, será constructivo o destructivo en función del tipo de relación y comunicación que posea cada grupo (Funes, 2000).

Antes de dar por finalizado el presente apartado, considero relevante realizar la siguiente apreciación; debemos evitar caer en el error de vincular directamente el término conflicto al de violencia, ya que los conflictos no tienen que desembocar necesariamente en una respuesta violenta, pues bien es cierto que, en múltiples ocasiones, éstos son resueltos pacíficamente (Torrego, 2006). Por lo tanto, las complicaciones surgen cuando se hace presente la incapacidad para solventar el conflicto, lo que puede derivar en la utilización de violencia para su resolución (Pérez-Fuentes et al., 2011).

Por lo tanto, la violencia es una manifestación posible del conflicto, pero no una consecuencia inevitable del mismo. Así, mientras que la agresividad es instintiva, la violencia es cultural y, por lo tanto, se puede prevenir educativamente (Arribas y Torrego, 2006).

2. Problemas de convivencia en los centros educativos

A la hora de hacer alusión a los tipos de conflictos que se dan en el contexto escolar, no existe un acuerdo. Se trata de un campo en el que hay bastante confusión, puesto que en él coexisten términos diversos para referirse a los mismos fenómenos. Desde el campo de la psicología y la criminología se suele emplear el término comportamiento antisocial para nombrar dichos fenómenos. Sin embargo, en el campo de la pedagogía, suele denominarse a estas mismas situaciones problemas de convivencia, (Torrego, 2006) siendo ésta la denominación por la que he optado.

Por lo tanto, la expresión “problemas de convivencia” se asocia a conductas que dificultan e impiden la convivencia independientemente de otros elementos-organizativos, metodológicos, relacionales-del centro escolar (Ibarrola-García e Iriarte, 2011). Concretamente, Calvo (2003), emplea dicha expresión de forma específica para hacer alusión generalmente a conductas agresivas, disruptivas, falta de disciplina, absentismo, ausencia de interés por los estudios, faltas de respeto en las relaciones, etc.

Es conveniente profundizar en esta problemática debido a la repercusión que genera en los aspectos citados a continuación (Calvo, 2003):

- La percepción que tienen los profesionales de la educación acerca del **incremento** del número y la gravedad de las **conductas disruptivas**.
- El **retraso** que ocasiona en la realización de los **aprendizajes escolares**, y en el hecho de que todos los alumnos queden expuestos a modelos de conducta inadecuados.
- Los **problemas de relación** que surgen **entre el profesorado** debido a las diversas formas de interpretar y responder ante las conductas disruptivas.
- Los posibles **enfrentamientos** entre familias de alumnado víctima y agresores, o entre las familias y el centro educativo al que pueden acusar de ser excesivamente permisivo o segregador.

A continuación, se presenta la Tabla I, con el fin de establecer una clasificación de los problemas de convivencia en los centros educativos, según diversos autores y estudios.

Tabla I: Diferentes tipologías de conflictos

AUTOR(ES)	TIPOLOGÍA DE CONFLICTOS
Viñas (2004)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conflictos de relación. 2. Conflictos de rendimiento. 3. Conflictos de poder. 4. Conflictos de identidad.
Sindicato de Comisiones Obreras (2001)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Relaciones conflictivas entre profesorado y alumnado (disrupción). 2. Violencia entre iguales (<i>bullying</i>) 3. Violencia de género. 4. Violencia inespecífica.
Torrego (2007)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Violencia general, psicológica, física y estructural. 2. Disrupción en las aulas. 3. Vandalismo. 4. Problemas de disciplina. 5. <i>Bullying</i> o acoso escolar. 6. Acoso y abuso sexual. 7. Fraude-corrupción. 8. Absentismo y deserción escolar. 9. Problemas de seguridad en el centro escolar.
Calvo (2003)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conductas de rechazo al aprendizaje. 2. Conductas de trato inadecuado. 3. Conductas disruptivas. 4. Conductas agresivas.
Ibarrola-García e Iriarte (2012)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conflictos interpersonales. 2. Desmotivación académica. 3. Conductas disruptivas. 4. Dinámicas desadaptadas en el grupo de iguales (<i>bullying</i>).

Tabla elaborada por la autora de este trabajo.

Para ahondar en la problemática de los conflictos en los centros escolares, se partirá de la clasificación de Ibarrola-García e Iriarte (2012) -conflictos interpersonales, desmotivación académica, conductas disruptivas y dinámicas desadaptadas en el grupo de iguales-, profundizando en cada uno de ellos. El motivo por el que me baso en dicha

clasificación, es, debido a la cercanía que, a mi parecer, guarda con la realidad de los centros educativos.

2.1. Conflictos interpersonales

Tal y como apuntan Cava (2009) y Viñas (2004), los conflictos pueden clasificarse del siguiente modo:

- De tipo *intrapersonal*, cuando una misma persona percibe deseos o necesidades incompatibles.
- De tipo *interpersonal*, es decir, dos personas con intereses, deseos o necesidades contrapuestos e incompatibles.
- De tipo *intragrupal*, la incompatibilidad percibida surge dentro de un grupo, organización, institución o nación.
- De tipo *intergrupal*, cuando se produce entre dos o más grupos, organizaciones, instituciones o naciones.

A pesar de que el entramado de relaciones interpersonales más rico en afectos y emociones es el familiar, otros, como el escolar, es también de suma importancia en la vida de las personas. En él surgen afectos y emociones que pueden desembocar en conflictos que provocan un gran desgaste psicológico (Ortega y Del Rey, 2006).

Dentro del entorno escolar, el conflicto de tipo interpersonal es el que ha sido más analizado e investigado debido a su estrecha relación con los problemas de disciplina y violencia escolar (Cava y Musitu, 2002).

Martínez-Otero (2001), reconoce y analiza brevemente las relaciones interpersonales más importantes dentro del ámbito escolar:

- **Relaciones entre el profesorado.** Algunos de los aspectos negativos que inciden en la relación entre el profesorado son: falta de consenso sobre estilos de enseñanza y normas de convivencia, escasa cohesión en la actuación ante el alumnado, incapacidad para el trabajo en equipo, falta de respeto hacia la valía personal y profesional de los compañeros y compañeras, etc. (Martínez-Otero, 2001).
- **Relaciones entre el profesorado y alumnado.** Esta relación es entendida de una manera determinada por cada profesor: algunos se limitan a la transmisión de los

contenidos escolares en un marco formal, mientras que otros, la complementan con matices emocionales y afectivos (Monjas, 2009). Algunos de los problemas que surgen en la relación entre profesorado y alumnado, pueden deberse a los siguientes aspectos: desmotivación del alumnado, fracaso escolar, escasa comunicación, conductas disruptivas, insuficiente sensibilidad hacia las necesidades de los alumnos, deficiente capacitación psicopedagógica del profesorado, etc. (Martínez-Otero, 2001).

- **Relaciones entre el alumnado.** A menudo, el grupo de pares se convierte en referencia obligada para los alumnos. Por ello, deben analizarse variables como las siguientes: grupos de presión, respeto, liderazgo, rechazos, etc. (Martínez-Otero, 2001).

Por tanto, podemos definir el conflicto interpersonal como:

[...] aquellas situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juegan un papel muy importante las emociones y los sentimientos y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir robustecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución de conflictos (Torrego y Funes, 2000 citado en Ibarrola-García e Iriarte, 2012, p. 31).

En esta definición, pueden observarse dos aspectos básicos del conflicto: primeramente, el hecho de que muchos conflictos pueden originarse por una percepción de incompatibilidad, más que por una incapacidad real de que ambas partes alcancen su objetivo; y, seguidamente, el potencial de cambio y transformación positiva de las relaciones que conlleva implícita la resolución adecuada de los conflictos (Cava, 2009).

El conflicto interpersonal es un fenómeno complejo (Ibarrola-García e Iriarte, 2012), ya que en el aula o en el centro sus fuentes son diversas (Binaburo y Muñoz, 2007, p. 67-68):

- **Diferencias y defectos de personalidad.** Las partes en conflicto suelen afirmar que alguna deficiencia o rasgo negativo del otro desempeña un papel central en la disputa.

- **Actividades de trabajo interdependientes.** El conflicto surge cuando el flujo de trabajo no es el adecuado. El desinterés y la falta de motivación en el trabajo es uno de los factores desencadenantes del conflicto.
- **Objetivos y metas diferentes.** Bien entre los objetivos y metas de los miembros y los de la comunidad escolar, bien entre objetivos y metas de los diferentes miembros, que cada uno percibe como incompatibles.
- **Recursos compartidos.** Conflictos emergentes a la hora de compartir recursos escasos o por la percepción de que se aporta más de lo que se recibe.
- **Diferencias de información y percepción.** Selección subjetiva de sólo una parte de la información en función de los propios intereses, lo que conduce a conflictos a la hora de tomar decisiones.

2.2. La desmotivación académica

En ocasiones se tiende a relacionar el escaso interés que muestran algunos alumnos y alumnas hacia determinados contenidos que se proponen en la enseñanza con una falta de motivación inicial. Sin embargo, son muchos los autores que relacionan esta falta de motivación con la mala praxis educativa en la que está previsto que el alumnado aprenda contenidos que no ha solicitado, que no responden a su interés, así como la adquisición de un conocimiento de tipo enciclopédico, el cual apenas tiene aplicación fuera del contexto escolar (Rodríguez y Huertas, 2000).

Por su parte, atender las explicaciones de los docentes, tratar de comprender contenidos académicos que están en la gran mayoría de ocasiones por encima de lo que la atención del alumnado es capaz de captar sin esfuerzo, estudiar y resolver conflictos cognitivos, requiere de un esfuerzo intelectual que implica dominar muchas cosas de forma simultánea (Ortega y Del Rey, 2002). Por ello, el factor relacional es esencial en la motivación. A menudo, se tiende a atribuir la responsabilidad del problema a una de las partes-alumno o profesor-, sin tener en cuenta que tanto enseñar como aprender son dos tareas que entrañan gran exigencia (Ibarrola-García e Iriarte, 2012).

La desmotivación académica se ha considerado en unas ocasiones causa y en otras, consecuencia de la conflictividad escolar (Ibarrola-García e Iriarte, 2012). Esta falta de motivación considerada como problema de convivencia, podría quedar inserta a en lo que autores como Calvo (2002), reconocen como “conductas de rechazo al aprendizaje”. La falta de motivación y esfuerzo del alumnado es un elemento crucial que incide en los

resultados escolares y a su vez se encuentra en la base de muchos conflictos en los centros escolares (violencia con los iguales y con el profesorado, indisciplina, absentismo, etc.) (Escaño y Gil de la Serna, 2006).

Ortega et al., (2009), señalan un conjunto de factores personales que colocan al alumnado en riesgo con respecto a la indisciplina. Entre ellos reconocen la falta de motivación como un factor de riesgo de la aparición de comportamientos indisciplinados. Estas autoras afirman que aquellos alumnos y alumnas que no encuentran motivación hacia la actividad académica, tienden a buscar otras formas de ocupar su tiempo, entre las que se encuentra distraer a los compañeros a través de juegos paralelos. Ortega y Del Rey (2002), reconocen que aquellos alumnos y alumnas que:

no encuentran en las actividades y tareas escolares sentido práctico y que tampoco disponen de la paciencia y necesario control de su propio proyecto vital como para demorar la recompensa, entran en un proceso de rechazo a las tareas, de aburrimiento ante las iniciativas del profesorado o de clara disruptividad (p.15).

En definitiva, la falta o deterioro de la motivación se considera uno de los factores que incide negativamente en el clima del centro y agrava los problemas de malas relaciones en todos los sentidos, especialmente en las relaciones entre profesorado y alumnado (Ortega y Del Rey, 2002).

2.3. Conductas disruptivas

La disruptión, hace alusión al comportamiento, ya sea del alumno o del grupo, que busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje, que implícita o explícitamente se plantea que este proceso no llegue a establecerse (Uruñuela, 2006).

Son varios los autores que ponen énfasis en la distinción entre los conceptos de disruptión e indisciplina, ya que a menudo generan confusión entre los miembros de la comunidad educativa. Como se señala en el párrafo anterior, la disruptión se trata de un comportamiento destinado a boicotear la tarea educativa. Sin embargo, cuando hablamos de indisciplina, hacemos alusión a las normas, a su confrontación o ignorancia. Por lo tanto, al hablar de conducta indisciplinada nos referimos a aquella que no respeta las normas de disciplina incumpléndolas por desconocimiento o por falta de acuerdo (Córdoba-Alcaide et al., 2016; Uruñuela, 2006).

Las conductas disruptivas además de desgastar las relaciones, especialmente las que se dan entre profesorado y alumnado, con la consecuente aparición de conflictos interpersonales, conlleva el debilitamiento tanto personal como profesional para el profesorado, deteriora la comunicación entre éste y el alumnado, y aumenta la resistencia del profesorado a implementar iniciativas innovadoras de enseñanza-aprendizaje (Ibarrola-García e Iriarte, 2012).

A continuación, se presenta la Tabla II, con el fin de analizar las conductas disruptivas en torno a dos dimensiones “centro de aprendizaje” y “centro de convivencia”:

Tabla II: Tipología de conductas disruptivas

DIMENSIÓN	TIPO DE FALTA	CONDUCTAS
Centro de aprendizaje	<i>Pasividad de los alumnos</i>	Pasividad, desinterés y apatía. Alumnos/as que no llevan el material a clase, estar fuera de clase o en un sitio no autorizado, boicot de actividades de evaluación, etc.
	<i>Molestar en clase</i>	No dejar explicar al profesor/a, boicotear su actividad e impedir el desarrollo normal de la clase (ejemplos: hablar de manera reiterada, tirar objetos, pasarse notas, utilizar el teléfono móvil, etc.)
	<i>Absentismo</i>	Desde faltas de asistencia a primera o última hora o abandono de una asignatura específica, hasta pérdida de la escolarización.
Centro de convivencia	<i>Falta de respeto</i>	Desobediencia, no hacer caso a las indicaciones del profesor/a reiteradamente, contestar al profesor de forma impertinente, etc.
	<i>Conflicto de poder</i>	Enfrentamientos alumno/a-profesor/a, desafío a la autoridad, incumplimiento de sanciones o la inaceptación de sus consecuencias.
	<i>Violencia</i>	Violencia física, verbal, psicológica, social, sexual, de género y contra las cosas.

Tabla extraída de Uruñuela (2006;2007).

En consecuencia, debemos entender las conductas disruptivas como un fenómeno complejo para alcanzar su comprensión, puesto que en ellas intervienen muy diversos factores. Al igual que en el iceberg, en las conductas disruptivas hay una parte visible, las

conductas de los alumnos, lo que tiene lugar en las aulas; pero a su vez hay una parte sumergida, que explica el fondo de dichas conductas: las ideas, teorías, opiniones del profesorado, alumnado y familias que ejercen de apoyo a dichas conductas, etc.; sin embargo, a un nivel más profundo, encontramos los valores fundamentales del profesorado, del centro, del alumnado y sus familias, que sirven a su vez de apoyo a las teorías y opiniones, que sostienen en último término las conductas disruptivas (Uruñuela, 2016).

En definitiva, se debe trabajar para evitar y prevenir situaciones de disrupción, lo que facilitará la marcha de la clase y el ritmo de los procesos de enseñanza-aprendizaje entre alumnado y profesorado (Avilés, 2017).

2.4. Dinámicas desadaptadas en el grupo de iguales (*bullying*)

El simple hecho de pertenecer a una clase, debería de garantizar la aceptación de todos y cada uno de sus miembros. Debería de existir un mínimo de disposición a relacionarse con todos, actitud de apertura, empatía, cooperación y solidaridad independientemente del grado de amistad, las preferencias, la personalidad, la cultura, etc. (Ibarrola-García e Iriarte, 2012). Sin embargo, en ocasiones, algunos niños y niñas se convierten en objeto de rechazo, experiencia central en sus vidas, de la que les resulta difícil escapar sin ayuda. Esta experiencia empeorará la situación de partida, agudizando la conducta inicial desajustada como respuesta a la hostilidad percibida por los compañeros, lo que, a su vez, repercutirá en la pérdida de oportunidades de aprendizaje ente iguales (García Bacete et al., 2013).

En ocasiones, se dan relaciones asimétricas cuando las dinámicas de interacción no se forjan en la igualdad y en la reciprocidad, lo que puede derivar en *bullying*, o en problemas de inadaptación social, acabando con el efecto socializador positivo de los iguales, poniendo así en riesgo el desarrollo del alumnado que se ve implicado en ellas (Ibarrola-García e Iriarte, 2012).

El acoso escolar o *bullying* es considerado un tipo específico de violencia escolar que tiene lugar entre el alumnado y se caracteriza por la intencionalidad de causar daño, la persistencia de la situación y el desequilibrio de poder entre agresor y víctima (Cava, 2013). A continuación, se presenta la Tabla III con las características de este tipo de violencia del siguiente modo:

Tabla III: Rasgos definitorios del acoso escolar

Rasgos definitorios del acoso escolar
<ol style="list-style-type: none">1. El agresor tiene el objetivo de causar daño o dar miedo a la víctima, es decir, provocar un perjuicio a esta última.2. Las agresiones se dan repetidamente, es decir, el mismo sujeto es continuamente víctima del agresor o agresores.3. La víctima no provoca las agresiones y los motivos que provocan sus agresiones dependen del atacante o atacantes.4. Ocurre en grupos sociales próximos (grupo-aula) y tiene una dinámica de funcionamiento que depende en gran parte, de las características y reacciones del grupo en el que se produce.5. El agresor tiene más poder (real o percibido) que la víctima considerándose en un estatus superior que le permite llevar a cabo sus agresiones.

Tabla elaborada por la autora de este trabajo a partir de Piñero (2015).

Es preciso matizar que se emplean los términos “violencia”, *bullying* o “acoso” para hacer alusión al mismo fenómeno, ya que al hablar de violencia no se hace referencia expresamente a la violencia física, pues el acoso es considerado un tipo de violencia que engloba variedad de conductas violentas: físicas, psicológicas, sociales, etc. (Ibarrola-García e Iriarte, 2012). Esto nos conduce a indagar acerca de las diversas formas de *bullying* que se dan en el entorno escolar, siguiendo a Garaigordobil y Oñederra (2010):

Seguidamente, se expone la Tabla IV, en la que se especifican las diversas formas de *bullying*.

Tabla IV. Formas de *bullying*

FORMAS DE BULLYING	EJEMPLOS DE CONDUCTA
Físico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conductas agresivas directas: dirigidas contra el cuerpo de la víctima (pegar, empujar...) ✓ Conductas agresivas indirectas: dirigidas contra sus propiedades: le rompen, roban o esconden sus pertenencias...)
Verbal	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conductas verbales negativas (insultos, burlas, motes, calumnias...)
Social	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conductas que aíslan al individuo del grupo (no dejándole participar en actividades, marginándole, excluyéndole, ignorándole...)
Psicológico	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Minan la autoestima, crean inseguridad y miedo (se ríen de la víctima, la humillan. Esta dimensión de maltrato psicológico se encuentra latente en las anteriores.

Tabla elaborada por la autora de este trabajo a partir de Garaigordobil y Oñederra (2010).

No debemos pasar por alto, en plena era digital, el *bullying* virtual o electrónico, también denominado ciberacoso o *ciberbullying*. Esta forma de violencia escolar mantiene una serie de características propias del *bullying* tradicional. De este modo, Garaigordobil (2018), establece una serie de rasgos compartidos con el *bullying*: 1) se trata de una *conducta* de acoso *premeditada e intencionada* 2) surge en una *relación asimétrica* de control y poder entre el acosador y la víctima y, 3) es *continuado en el tiempo*.

3. Orientación educativa y convivencia escolar

Como bien sabemos, la escuela es un lugar para la educación de la convivencia y un lugar donde se convive. El aprendizaje de la convivencia en la escuela se produce no tanto a través de la instrucción explícita, sino más bien a través del modo en que en ella se

convive (MEC, 1992 citado en Santana Vega, 2013). Ahora bien, ¿qué papel desempeña la orientación educativa en el plano de la convivencia escolar?

Entendemos la orientación educativa como “un proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todo el alumnado, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos y filosóficos” (Álvarez y Bisquerra, 2017).

Por su parte, el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la comunidad autónoma de Aragón, define en su artículo 27 el concepto de orientación educativa como:

un derecho del alumnado que contribuye al desarrollo integral de la persona a lo largo de las distintas etapas de su vida [...]. Constituye un elemento esencial, inseparable del proceso de enseñanza aprendizaje, con la implicación de todos los agentes educativos y sociales, poniendo especial énfasis en la prevención, desarrollo y la intervención de todos los agentes implicados en el desarrollo del alumnado. [...] Asesorará y apoyará las actuaciones relacionadas con la **mejora de la convivencia** y metodologías que promuevan una respuesta inclusiva (p.36461).

Como bien es sabido, la orientación psicopedagógica, desempeña su labor entorno a cuatro grandes áreas (Bisquerra, 2008; Álvarez y Bisquerra, 2017):

- 1) Orientación profesional.
- 2) Orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- 3) Atención a la diversidad y escuela inclusiva.
- 4) Orientación para la prevención y el desarrollo.

Estas áreas deben operar conjuntamente, y es esta interrelación la que da cohesión a la orientación educativa. Dentro de estos cuatro ámbitos, es precisamente en el último de ellos -orientación para la prevención y el desarrollo- donde nos encontramos más explícitamente objetivos encaminados a favorecer la convivencia en los centros educativos. Entre ellos mencionamos los siguientes (Álvarez y Bisquerra, 2017):

- Lograr una adaptación social activa y comprometida.
- Desarrollar habilidades sociales y de comunicación interpersonal.

- Mejorar las relaciones interpersonales.
- Desarrollar competencias emocionales.
- Adoptar las estrategias más oportunas para favorecer la convivencia y prevención de la violencia.

En definitiva, se trata de que el orientador asuma la promoción de la convivencia en su centro, en la medida en que cuenta con conocimiento psicopedagógico e información específica-debido a su formación y desempeño profesional-, y puesto que ocupa una posición estratégica en la estructura organizativa del centro. Esto le permite obtener una visión global de los procesos y elementos que afectan a la vida del centro, a la vez que su formación le cualifica para el análisis de situaciones particulares (Barrios, Andrés y Granizo, 2011).

Sin embargo, debemos tener en cuenta que el orientador no solo identifica o detecta los conflictos, sino que también interviene, convirtiéndose en una persona encargada de la resolución de los mismos. Es aquí donde entra en juego su rol como mediador (Delgado-Santacruz, 2018).

De este modo, Sanchiz (2008), afirma que todo orientador debe contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, así como entre la comunidad educativa y el entorno social, asumiendo el papel de mediación y negociación ante los distintos conflictos que puedan surgir entre los distintos integrantes.

La Orden ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma de Aragón, en su artículo 19, establece las funciones específicas del Equipo de Orientación Educativa en Convivencia Escolar. Entre ellas nos encontramos las siguientes:

- Asesorar en la elaboración y desarrollo de actuaciones que promuevan la convivencia positiva en los centros, así como la revisión y evaluación del Plan de Convivencia en los cauces de participación de la comisión de convivencia.
- Dinamizar la convivencia positiva en los centros, diseñando, proponiendo o impartiendo, en colaboración con la red de formación del profesorado,

actuaciones de formación para la promoción de la convivencia y la prevención y actuación ante el acoso escolar [...].

- Asesorar a las familias, alumnado [...] o cualquier otro miembro de la comunidad educativa en aspectos relacionados con la convivencia y conflictos escolares, especialmente los vinculados a situaciones de acoso entre iguales.
- Elevar a la Dirección General competente en materia de orientación educativa propuestas para la mejora de la convivencia en la comunidad educativa.
- Colaborar en el asesoramiento y seguimiento de aquellos casos significativos de conductas gravemente perjudiciales para la convivencia derivados por la Inspección Educativa.

La Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE en adelante), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, establece que “los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la Programación General Anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar [...]” Por lo tanto, la LOMLOE, ratifica la necesidad de elaborar el Plan de Convivencia, vinculado a la Programación General Anual (Uruñuela, 2020).

Así, el Plan de Convivencia es el documento que trata de explicitar la puesta en marcha de los valores y objetivos del centro orientados al tiempo y espacio compartidos y al bien común y está enfocado a la mejora del clima del centro (Funes, 2012). El Plan de Convivencia evita así la improvisación, marca los objetivos y recursos organizativos imprescindibles para el trabajo de la convivencia (Uruñuela, 2020). Más concretamente puede definirse como:

un proyecto que recoge las necesidades, objetivos y actuaciones previstas, cambios organizativos y las formas de evaluar y seguir el progreso del trabajo que realiza el centro para desarrollar unas interrelaciones positivas en todos los ámbitos del centro, basadas en la dignidad de las personas y en el reconocimiento de los derechos humanos (Uruñuela, 2020, p.37).

Por tanto, la figura del orientador es esencial en la elaboración del Plan de Convivencia pues ofrece asesoramiento técnico para analizar las relaciones y dinámicas que se generan en los grupos, aportando una visión constructiva y educativa en torno al

tratamiento de los conflictos y, especialmente, para poner de manifiesto la importancia de las relaciones humanas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Carrera et al., 2016). Así, pueden, distinguirse las siguientes funciones del orientador en relación con la elaboración del Plan de Convivencia (Carrera et al., 2016):

- 1) **Reflexión con el equipo directivo y planteamiento en el claustro o en otras estructuras de coordinación pedagógica**, sobre la necesidad de contar con un documento consensuado que recoja actuaciones para la mejora de la convivencia.
- 2) **Colaboración para el proceso de análisis del clima de relaciones**, en la determinación de los puntos fuertes y débiles de la convivencia y en el análisis de las actuaciones que se desarrollan en el centro en pro de la convivencia y de los aspectos que la dificultan para abordar medidas orientadas hacia su mejora.
- 3) **Colaboración para elaborar el plan de mejora de la convivencia** partiendo de los puntos anteriores.
 - Favoreciendo la participación de profesorado, familias y alumnado en la determinación de los principios y normas de convivencia.
 - Realizando un planteamiento positivo de las normas como facilitadoras de la convivencia.
 - Favoreciendo en las aulas grupos colaborativos, la mediación entre iguales, y otras técnicas potenciadoras de la convivencia responsable.
 - Estableciendo procedimientos de revisión, evaluación y recogida de propuestas de mejora permanente.

En definitiva, la tarea del orientador en la mejora de la convivencia supone actuar en distintos niveles que deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar dicho plan, ya que interactúan y participan en la configuración del clima escolar. Por ello, se distinguen acciones: con un estudiante en particular; en el aula, llevadas a cabo por el profesorado-tutor; en el centro, desarrolladas por el equipo docente (dirigidas al alumnado y sus familias) y, a su vez, en el entorno social en el que se sitúa el centro (Barrios, Andrés y Granizo, 2011).

CAPÍTULO II: SISTEMAS DE APOYO ENTRE IGUALES (SAI)

1. Concepto y características de los Sistemas de Apoyo entre Iguales

El concepto de educación entre iguales, se sustenta en la idea de que los iguales son fuente de conocimiento y miembros activos de la comunidad educativa, con capacidad para impulsar acciones de desarrollo social y moral en sus escuelas. La práctica de la ayuda proporciona oportunidades que permiten al alumnado ponerse en el lugar del otro, escuchar sus necesidades y favorecer un ambiente respetuoso y conciliador (Fernández, 2008).

Como se ha tratado en el capítulo I, en los centros educativos se busca alcanzar un clima de convivencia óptimo que secunde tanto el bienestar personal como social del alumnado y, por ende, de la comunidad educativa en su conjunto.

Por ello, una de las herramientas más adecuadas que se utiliza en la convivencia escolar es proporcionar al alumnado presencia por medio de diversas estructuras de participación y gestión (Avilés, 2017). Estas estructuras son denominadas por Avilés (2017; 2019) Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI en adelante).

De este modo, se trata de:

[...] una estructura organizada en red en la escuela, supervisada por las personas adultas de la comunidad educativa, en la que participa de forma autónoma y protagonista el alumnado con el fin de proveer una asistencia de valor a sus iguales, que puede ser de diversa índole y complejidad, según la edad, la intención y/o la necesidad del grupo de convivencia (Avilés, 2017, p. 8).

Así, los SAI posibilitan la agrupación del alumnado para prestar un servicio a sus compañeros, que puede ser de diversa índole, desde compañía a ayuda o a mediación (Avilés y Petta, 2018).

Esto es, por tanto, un planteamiento preventivo que sitúa al alumnado de una forma más visible en la escuela, lo hace parte activa de la gestión de la convivencia en positivo en el seno de su comunidad, y le facilita formar parte de una estructura real, reconocida y legitimada por la propia institución educativa (Avilés, 2019).

Una vez definido el concepto, es conveniente indagar acerca de una serie de aspectos comunes que caracterizan y dan forma a los SAI, independientemente del tipo de sistema del que se trate (Avilés, 2017; De la cerda, 2013):

- Es una ***práctica pedagógica***. Es una actividad institucionalizada con clara intencionalidad educativa, por lo tanto, no se trata de procesos espontáneos de interacción entre iguales.
- Son ***sistemas supervisados***. A pesar de gozar de autonomía, mantiene contactos de supervisión con las personas adultas de la comunidad, que le orientan en sus tareas, dudas y cuestionamientos.
- El ***alumnado es protagonista*** de la gestión de su convivencia. Tiene autonomía para actuar, que le otorga una responsabilidad proporcional a la edad y necesidad.
- Son ***sistemas sostenibles*** pues buscan que sean los propios miembros de la comunidad educativa quien los mantenga, forme y actualice cada año, evitando cualquier dependencia externa que los condicione.
- Son ***sistemas visibles y reconocidos en la comunidad***.
- ***Forman parte del Plan de Convivencia*** de los centros educativos.
- Se busca un ***liderazgo compartido***. Es decir, se promueve más que un funcionamiento individual, en equipo para la toma de decisiones. Así se favorecen los siguientes aspectos (Avilés, 2017): 1) El alumnado se siente más respaldado y acompañado por sus iguales; 2) Pone en práctica la toma de decisiones en grupo; 3) Evita el riesgo de actuación inadecuada por parte de alguno de los miembros del equipo; 4) Interioriza el hábito de consensuar con el resto de los miembros del equipo lo que es más favorable en casos determinados; 5) Aminora el sentido de responsabilidad individual en las actuaciones a emprender; 6) Aumenta la sensación del poder del apoyo en el alumnado ayudado; 7) Se impulsa el respeto y la confianza del grupo de iguales hacia los componentes del equipo, contribuyendo así a la incorporación o el relevo de nuevos componentes en cursos venideros.
- Los ***participantes comparten un mismo estatus***. Los protagonistas son similares dentro del grupo del que forman parte en algún aspecto determinante. Esa similitud suele hacer referencia a que ambas partes son estudiantes, de modo que quien ofrece el servicio nunca es un profesional.

- Su *fin es acompañar el desarrollo socioemocional y moral de sus iguales*. Por ello, son requisitos importantes para la selección de los candidatos, poseer un perfil de liderazgo positivo y desarrollo moral avanzado.

En resumen, se trata de redes de alumnado de distinto perfil, diseñadas pensando en su participación directa, autónoma y supervisada que buscan, además de mejorar la convivencia y el clima escolar, erradicar algunos de sus problemas más significativos, entre otros, el *bullying* y el *ciberbullying* (Avilés, 2019).

2. Orientación educativa y Sistemas de Apoyo entre Iguales

El orientador es responsable de garantizar un clima adecuado tanto en las aulas como en el centro, logrando que se implementen en los centros modelos integrales de convivencia, dejando progresivamente atrás los modelos meramente punitivos (Torrego, 2013).

Como bien es sabido, la orientación educativa opera en base a una serie de modelos que hacen referencia al cómo poner en práctica la labor orientadora. De este modo, cuando hablamos de modelos de orientación educativa, nos referimos a “la representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esencial de un proceso de intervención en orientación” (Bisquerra y Álvarez, 2012 p. 77). En base a ello, pueden identificarse tres modelos básicos: modelo de asesoramiento (consulta), modelo de programas y modelo clínico (Bisquerra y Álvarez, 2012).

Concretamente, nos centramos en el modelo de programas puesto que es el modelo empleado en la intervención orientadora a la hora de poner en marcha programas como el de alumnado ayudante, de tutoría o mediación entre iguales, etc. en los que se incide más adelante.

Así, Bisquerra y Álvarez (2012), entienden el programa como “la planificación y ejecución de un conjunto de acciones encaminadas a lograr unos objetivos con la finalidad de satisfacer unas necesidades” (p. 107).

De esta definición pueden extraerse una serie de características distintivas de los programas, entre las cuales encontramos las siguientes (Grañeras y Parras, 2009):

- Los programas se diseñan en base a una serie de necesidades del centro.

- El programa se dirige a todos los estudiantes y se centra en las necesidades del grupo.
- El estudiante es agente activo de su propio proceso de orientación.
- Se actúa sobre el contexto con un carácter más preventivo y de desarrollo que terapéutico.
- Los programas se organizan por objetivos a lo largo de un continuo temporal, lo que permite dar cuenta de por qué se actúa del modo en que se está haciendo.
- La intervención es interna, es decir, se sitúa dentro de la institución y forma parte del proceso educativo.
- La evaluación y el seguimiento es permanente desde el inicio hasta la finalización del programa.

Como se ha indicado en las características previas, el modelo de programas concede a todos los agentes educativos un papel dentro del proceso. Se trata así de integrar programas específicos en el proyecto educativo del centro, en los que toda la comunidad educativa tome parte activa, siendo el orientador el encargado de coordinar y orientar para su puesta en práctica (Grañeras y Parras, 2009). Sin embargo, es en este modelo, donde el orientador deja de ejercer un papel preeminente para trabajar en un plano de igualdad con el resto del equipo docente (Grañeras y Parras, 2009). De este modo y tal y como afirma Pantoja (2004), el profesional de la orientación se libera de su carga técnica, dejando el puesto de experto para dedicarse a coordinar, facilitar las tareas y colaborar con el resto de agentes que participan en el programa.

En definitiva, el rol del orientador en el modelo de programas queda resumido a la función de coordinación del profesorado. Función que a menudo se completa con el asesoramiento, siempre partiendo de un plano de igualdad (Grañeras y Parras, 2009).

3. Tipología de los Sistemas de Apoyo entre Iguales

En cada país, la implantación de los SAI ha sido variada, adaptada y desigual, aunque ha mantenido una línea coherente con los fines para los que fueron pensados (Avilés, 2019). Así, por ejemplo, Cowie y Sharp (1998) clasifican estos sistemas del siguiente modo:

- 1) **Sistemas promotores de la amistad** (*befriending*). Estos sistemas suelen tener su campo de actuación principal en los recreos.

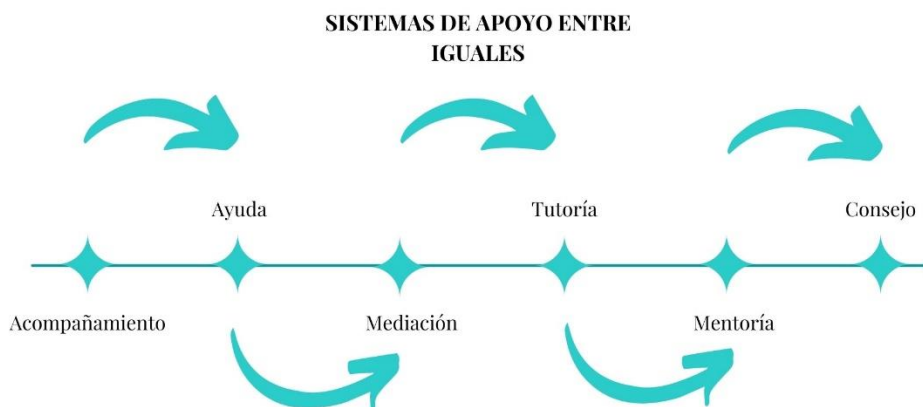
- 2) **Sistemas que brindan orientación y consejo** (*peer support, peer mentoring y peer counseling*). Estos sistemas profundizan en problemas emocionales. Dentro de esta categoría se encuentran los programas de alumnado ayudante en los que se incidirá más adelante.
- 3) **Sistemas de mediación de conflictos** (*peer mediation*). Sistemas en los que una tercera parte neutral colabora en la resolución pacífica de conflictos.

De este modo, independientemente de la clasificación, es de suma importancia identificar los componentes básicos de cada sistema, así como describir las potencialidades de cada uno de ellos en vistas a que se produzca una implantación adecuada en cada centro y un mayor aprovechamiento para la mejora de la convivencia (Avilés, 2019).

Sin embargo, ante la gran variedad de situaciones en la convivencia de los centros educativos, a los sistemas de apoyo se les ha exigido un amplio abanico de destrezas, para favorecer, por un lado, el clima de convivencia en los centros y, por otro lado, minimizar el impacto de situaciones problema (Avilés, 2019).

Por ello, los programas de ayuda entre iguales varían ampliamente según las escuelas y los grupos de edad en los que se implementan, produciéndose ajustes en la selección de los sistemas más adecuados (Cowie y Fernández, 2006). De este modo, la tipología de los sistemas, discurre en un continuo (Avilés, 2019) tal como se muestra en la figura 1.

Figura I. Sistemas de Apoyo entre Iguales



Fuente: Adaptado de Avilés (2019, p.30).

En el presente trabajo se estudiarán los cuatro primeros-acompañamiento, ayuda, mediación y tutoría-, haciendo especial hincapié en los sistemas de ayuda debido a que son objeto del proyecto de innovación que se presentará en el tercer y último capítulo.

3.1. Acompañamiento o acogida

3.1.1. Conceptualización y caracterización

Los sistemas basados en el acompañamiento tienen como finalidad facilitar la integración del alumnado recientemente incorporado a los centros educativos, por medio del establecimiento de una relación de ayuda e intercambio mutuo entre compañeros (De la cerda, 2013).

Este sistema se sitúa en la base de los SAI. En general, está enfocado a la mejora de la convivencia en positivo en los grupos y más particularmente a hacer frente a uno de los problemas más frecuentes en los centros educativos: la integración del alumnado en sus grupos de referencia y convivencia (Avilés, 2017). En la mayoría de casos, la propuesta se origina para ofrecer respuesta a una necesidad concreta: erradicar la segregación y el aislamiento del alumnado recién incorporado, estableciendo un marco de amistad e intercambio cultural entre el alumnado (De la cerda, 2013).

Podemos identificar una serie de rasgos definatorios de esta tipología de SAI, entre los que se encuentran los siguientes (Avilés, 2019; De la cerda, 2013):

- Se trata de equipos de alumnado que dan la bienvenida y acogen a sus pares.
- Suelen utilizar la relación de ascendencia que se da entre alumnado mayor y alumnado más pequeño, o entre alumnado experimentado y alumnado novel.
- El equipo acompañante asume funciones relacionadas con el apoyo, orientación y transmisión de la información relevante sobre la institución. Se convierte así en un guía para el acompañado en su proceso de familiarización con la realidad que le rodea, a la vez que ejerce de promotor de las relaciones.
- El acompañamiento suele desarrollarse en espacios de encuentro informales y cotidianos, siendo el recreo un momento fundamental.
- El profesorado protagoniza un papel esencial en el logro de la efectividad del servicio. Se encarga de tres aspectos cruciales: de la formación del alumnado acompañante, de la supervisión del transcurso del proceso y finalmente, de la

reflexión conjunta con el alumnado en vistas a optimizar y modificar el proyecto cuando así se requiera.

- Las funciones de acogida y acompañamiento suelen desempeñarse en los dos primeros meses del curso escolar, momento en el que el alumnado novel suele precisar más orientación y acompañamiento.
- Entre los problemas para los que están indicados los equipos de acogida encontramos los siguientes: para grupos nuevos al inicio del curso escolar; llegada al centro de alumnado trasladado; alumnado que no conoce a ningún compañero en el centro; alumnado de culturas diferentes a la propia; alumnado que desconoce la lengua vernácula; alumnado tímido y retraído.

3.2. Sistemas de ayuda entre iguales

3.2.1. Conceptualización y caracterización

Cuando hablamos de sistemas de ayuda o *peer support*, nos referimos a sistemas organizados en red en los que un equipo, presta ayuda a compañeros y compañeras del grupo-clase que se encuentran en situaciones de soledad, rechazo o necesidad. De este modo, se invita al alumnado que presenta problemas de confianza y seguridad, a que comparta lo que le ocurre (siendo escuchados) y encuentre así personas (equipo de ayuda) que les acompañen y orienten en la tarea de encontrar caminos para idear salidas a los problemas que les invaden (Avilés, 2019). Se trata de uno de los sistemas más empleados en los centros educativos debido a su sencillez, pues no exige al alumnado habilidades demasiado sofisticadas para desempeñarlo (Avilés y Petta, 2018).

Debe tenerse presente con el fin de evitar caer en confusiones, el hecho de que autores como Cowie y Fernández (2006) o Uruñuela (2016) denominen sistemas de ayuda entre iguales a lo que Avilés (2017; 2019) denomina sistemas de apoyo entre iguales (SAI), siendo ésta última una categoría superior que engloba aquellos.

Así Andrés y Barrios (2006), definen los equipos de alumnado ayudante como:

grupos de alumnos elegidos por sus compañeros, de acuerdo con determinadas características prosociales, con el fin de colaborar en la resolución de los conflictos de convivencia. En función de este objetivo reciben formación específica en habilidades sociales y técnicas de resolución de conflictos, siendo su actuación cotidiana supervisada por profesores comprometidos con el proyecto (p. 315).

A continuación, se destacan una serie de elementos que caracterizan y constituyen los equipos de ayuda (Avilés, 2019; Torrego, 2006):

- La **estructura** desde la que actúan es la de equipo. En la fuerza del equipo descansan muchas de sus potencialidades, la fuerza para justificar su trabajo, la presión para lograr objetivos determinados, la actuación colectiva para evitar individualismos, etc.
- La **naturaleza de su intervención** está limitada a la ayuda, con todo lo que eso conlleva: escuchar, acompañar, sugerir, colaborar, entender, empatizar, empoderar, etc. Por lo tanto, su intervención no se basa en mediar, tutorizar, mentorizar, etc.
- A pesar de que puede compartir **destinatarios** con otros sistemas, el alumnado que suele beneficiarse de los equipos de ayudas suele ser:
 - Alumnado que se encuentra aislado pues tienen pocos amigos en el grupo bien porque presentan déficits relacionales o bien porque en el grupo se ha generado un clima de indiferencia hacia ellos.
 - Alumnado que está atravesando un problema externo o interno al centro.
 - Alumnado que está inmerso en situaciones de acoso entre iguales.
 - Alumnado que tiene conflictos que se manifiestan en enfrentamientos y confrontación de intereses, los cuales deben resolver con la intervención de una tercera persona. Este grupo suele ser destinatario a su vez de los sistemas de mediación entre iguales.
 - Alumnado recién llegado al centro con y sin dificultades de idioma. Este grupo puede ser también destinatario de los sistemas de acompañamiento.
- A diferencia de otros sistemas, es el propio grupo quien **selecciona a los candidatos** para formar parte del equipo de ayuda. Esto traslada a los miembros del equipo un gran respaldo y confianza.
- Es un sistema **supervisado** por adultos.
- Se trata de una actuación que requiere de **formación**. Esta formación se desarrolla en varias sesiones y se completa con las sesiones de seguimiento realizadas con los adultos supervisores.
- La implantación de este sistema en el centro debe quedar recogida en el **Plan de Convivencia**.

3.2.2. Perfil del alumnado ayudante

Tal y como se ha especificado en el apartado anterior, el alumnado ayudante cumple una serie de características concretas: 1) presentan una *formación* en resolución de conflictos, 2) gozan de la *confianza* y el respaldo de sus compañeros y compañeras, 3) están al tanto de la *convivencia* del grupo y 4) *apoyan* a los alumnos y alumnas que se encuentra mal y tiene problemas académicos o personales (Torrego, 2013).

Seguidamente se presenta la Tabla V, donde se especifican las características que constituyen en el perfil del alumnado ayudante:

Tabla V: Características del alumnado ayudante

Características del alumnado ayudante
<ol style="list-style-type: none">1. Inspira confianza para poder contarles los problemas personales.2. Sabe y quiere escuchar a sus compañeros y compañeras.3. Posee criterio propio ante los problemas (autonomía moral).4. Goza de habilidades de relación interpersonal.5. Está dispuesto y motivado para resolver conflictos y, sabe cómo actuar.6. Deriva a otros miembros de la comunidad aquellos problemas que superan su capacidad de actuación.

Tabla de elaboración propia a partir de Fernández y Orlandini (2001).

En definitiva, se trata de alumnado que posee ciertas competencias sociales: solidaridad, empatía, etc.; que tiene contacto fluido con el grupo; sensible a las necesidades de sus compañeros; y dispuesto a participar en un programa que ofrecerá apoyo y ayuda de forma estructurada (Torrego, 2013).

3.2.3. Funciones del alumnado ayudante

Las funciones de los equipos de ayuda deberán ajustarse a la realidad de cada escuela y al nivel de madurez y capacidades del alumnado integrante del equipo. Por ello, las funciones deberán ser concretadas y acordadas por la propia escuela y más concretamente por el grupo de alumnos y alumnas ayudantes. Estos deberán establecer sus límites a la

hora de desempeñar sus actuaciones, convirtiéndose así la delimitación de las funciones en una actividad más dentro del proceso de formación (Torrego, 2013).

A continuación, se establece en la Tabla VI, una propuesta de las principales funciones para su posible desarrollo por parte del alumnado ayudante:

Tabla VI: Funciones del alumnado ayudante

Funciones del alumnado ayudante
<ol style="list-style-type: none">1. Apoya y ayuda a sus compañeros y compañeras cuando alguien “se mete” con ellos o necesitan que les escuchen. No aconseja, les escucha.2. Acoge al alumnado recién llegado al centro y favorece su integración en el grupo.3. Ayuda al alumnado que esté triste o decaído debido a algún problema personal y necesitan alguien que les escuche y preste atención.4. Detecta conflictos, los analiza y busca soluciones factibles, intervenciones o derivaciones.5. Ayuda a los iguales en las tareas o situaciones que les entrañan mayor dificultad.6. Asiste a las reuniones del equipo del alumnado ayudante.

Tabla de elaboración propia a partir de Esteban (2006) y Torrego (2013).

3.2.4. Formación del alumnado ayudante

Resulta interesante incidir en este aspecto puesto que el proyecto de innovación que se desarrollará en el próximo capítulo está enmarcado en el ámbito de la formación del alumnado ayudante.

Los programas de formación del dicho alumnado están enfocados a entrenar a éstos en las habilidades que posteriormente necesitarán para desempeñar su tarea. Por ello, la formación es esencial para el alumnado pues contribuye a su reflexión acerca de las estrategias de resolución más adecuadas, a la vez que le dota de una serie de capacidades que por consiguiente deberá ser capaz de emplear en cualquier contexto (Fernández y

Orlandini, 2008). Algunos de los contenidos que se tratan en estas sesiones formativas son comunes a los que se trabajan en otros sistemas de apoyo entre iguales y otros son propios del sistema de ayuda (Avilés, 2019).

El alumnado seleccionado para formar parte de los equipos de ayuda, con previo consentimiento familiar (Funes, 2012), se involucra en una serie de sesiones iniciales de formación, que se completa con las sesiones de seguimiento que se desarrollan con el profesorado guía (Torrego, 2006).

Avilés (2019), propone cinco bloques de contenidos formativos para los equipos de ayuda:

- 1) **Presentación y conocimiento.** En esta primera fase de la formación, se pretende fomentar las *habilidades socializadoras del alumnado* (darse a conocer a otras personas, obtener información personal de otras personas, etc.); se aborda el *conocimiento del sistema de ayuda entre iguales* (habilidades requeridas, tareas y funciones a desempeñar, etc.); se forma en el *proceso de ayuda* (los pasos a seguir en la relación de ayuda).
- 2) **Clima de aula.** En este módulo se trabajan las *dinámicas del conflicto* y su repercusión en el clima de aula y convivencia del grupo, los *estilos de afrontamiento de los conflictos* y por último *supuestos de conflicto* para que el alumnado ponga en práctica los pasos para prestar la ayuda.
- 3) **Comunicación.** Este bloque está enfocado a trabajar las *formas de comunicación verbal y no verbal*, las *técnicas de escucha activa* y la *identificación y expresión de sentimientos* en uno mismo y en los demás.
- 4) **Trabajo en equipo.** Esta fase va encaminada a trabajar las habilidades necesarias para el funcionamiento en equipo por medio del *debate* y la *toma de decisiones*.
- 5) **Práctica de la ayuda.** Este quinto y último módulo formativo va destinado a la puesta en práctica del proceso de ayuda mediante casos concretos.

3.2.5. Claves de la efectividad de los sistemas de ayuda entre iguales

Entre las claves de la efectividad de los sistemas de ayuda entre iguales, Cowie y Wallace (2000) destacan las siguientes (Cowie y Wallace, 2000 citado en Cowie y Fernández, 2006):

- Los iguales son capaces de detectar la violencia en etapas más tempranas que los profesores u otros adultos.
- Es posible que el alumnado confíe más en algún compañero o compañera que en un adulto.
- Las víctimas de violencia tienen a alguien a quien acudir, y perciben que la escuela está actuando sobre el problema.
- El profesorado en ocasiones no dispone de tiempo suficiente ni recursos para ocuparse de los conflictos interpersonales a los que hacer frente a diario.
- Los equipos ayudantes adquieren valiosas habilidades interpersonales y a su vez, disponen de un marco dentro del cual formarse sobre ciudadanía activa.
- Los sistemas de ayuda entre iguales forman importantes relaciones con otros servicios de la escuela, como, por ejemplo, el departamento de orientación.
- Los equipos de ayuda en ocasiones están formados por alumnado que con anterioridad ha sido víctima de violencia, lo que favorece su capacidad empática, además de permitir su integración en un grupo de iguales en el que predomina el apoyo, el respeto y la ayuda.

3.3. Sistemas de mediación

3.3.1. Conceptualización y caracterización

La mediación según Vinyamata (2003) es “el proceso de comunicación entre partes en conflicto con la ayuda de un mediador imparcial, que procurará que las personas implicadas en una disputa puedan llegar, por ellas mismas, a establecer un acuerdo que permita recomponer la buena relación y dar por acabado, o al menos mitigado, el conflicto [...]” (p. 17).

Tras analizar esta definición, debemos extraer una serie de rasgos definitorios de la mediación:

- El **mediador no asume el protagonismo**, el cual únicamente corresponde a las personas implicadas en el conflicto (Vinyamata, 2003).
- Se trata de un **proceso voluntario** que no puede imponerse. Las partes deciden conjunta y libremente acudir a la mediación (Uruñuela, 2016). En esta línea, Castellano (2005), afirma la necesidad de que las partes estén **motivadas**, pues deben estar de acuerdo en cooperar con el mediador para resolver la disputa.

- Esta negociación cooperativa a la que se hace mención en el punto anterior, sigue el **binomio ganar-ganar** (Boqué, 2018), es decir, conlleva que las partes implicadas ganan u obtienen un beneficio, no solo una de ellas (Torrego, 2000).
- El papel del **mediador** no es juzgar ni sancionar las actitudes ni comportamientos de las partes implicadas (debe ser **imparcial**), simplemente, trata de fomentar que éstas encuentren por sí mismas soluciones adaptadas a sus expectativas a través de la mejora de la comunicación (Vinyamata, 2003). Asimismo, se ensalza el principio de **multiparcialidad** (Boqué, 2005), es decir, el mediador se preocupa por igual por los intereses de cada una de las partes implicadas en el conflicto.
- Los **protagonistas se empoderan**. Se hacen cargo de sus propios asuntos y se responsabilizan ante sí mismas y ante los demás. Son capaces de reconocer que está en sus manos encontrar una salida óptima al problema (Boqué, 2018).
- La mediación potencia el **desarrollo moral**. En el transcurso de la mediación se desarrollan valores asociados a la cultura de paz (Boqué, 2018). Se ha demostrado que el aprendizaje de los procedimientos de resolución de conflictos constituye una oportunidad para aumentar el sentido de pertenencia al grupo y habilidades empáticas, ambos aspectos fundamentales del desarrollo moral (Ibarrola-García e Iriarte, 2012).
- Se trata de un proceso de **confidencialidad**, es decir, el mediador debe garantizar la privacidad del proceso. No es lícito emplear la información recopilada tras un proceso de mediación fuera del contexto de la mediación, (Binaburo y Muñoz, 2007; Uruñuela, 2016) excepto en situaciones de falta muy grave (Boqué, 2005).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, si pretendemos la formación integral del alumnado, es esencial poner a su disposición una formación en mediación enfocada a la regulación de sus propios conflictos (Viana, 2011).

Así, De Prada y López (2008), definen la mediación escolar como “una estrategia de resolución pacífica, en la que se ofrece a personas con un conflicto sentarse juntas, voluntariamente, con una tercera parte neutral (algún miembro del Equipo Mediador), hablar de su problema e intentar llegar a un acuerdo de forma positiva y colaborativa” (p.104).

Por ello, la mediación escolar constituye la gestión positiva de conflictos con mayor representación en los centros escolares. Esto se debe a tres aspectos: en primer lugar,

puesto que la mediación se conforma en torno a un proceso estructurado y pautado lo que facilita su aprendizaje; en segundo lugar, pues se trata de un saber que no pretende únicamente erradicar los conflictos, sino más bien transformar los ámbitos donde se producen robusteciendo a las personas que los integran; y por último porque rompe muros entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (alumnado, docentes, familias, etc.) creando así entre ellos cauces de confianza y colaboración (Boqué, 2007).

A la hora de integrar el cómputo de habilidades que debe poseer el alumnado mediador pueden destacarse, entre otras, las que se presentan en la Tabla VII:

Tabla VII: Habilidades del alumnado mediador

Habilidades del alumnado mediador
<ol style="list-style-type: none"> 1. Experiencia en otros sistemas de apoyo entre iguales (equipos de acompañamiento, alumnado ayudante, etc.) 2. Poseer capacidad para sobrellevar situaciones de tensión emocional. 3. Descartar la violencia como recurso adecuado para la resolución de problemas. Demostrar buena disposición ante los problemas o conflictos que surgen entre otras personas, así como mantener una postura activa y percibir estos como una oportunidad de crecimiento y aprendizaje. 4. Gozar de un liderazgo positivo en el grupo (ascendencia y respeto). 5. Poseer especial capacidad empática y de escucha activa. 6. Respetar los principios de confidencialidad y neutralidad. 7. No permanecer pasivo ante compañeros que están atravesando un mal momento.

Tabla de elaboración propia a partir de Avilés y García (2019) y Boqué (2005).

Para finalizar este apartado, es importante mencionar las formas de mediación que pueden adoptarse en los centros educativos en función de las características contextuales de cada centro. Por un lado, nos encontramos los sistemas que emplean la figura del *alumnado mediador* (Avilés y García, 2019). En éstas, una parte del alumnado del centro ha recibido formación para resolver conflictos de forma dialogada a través de la mediación (De Prada y López, 2008).

Por otro lado, podemos encontrar lo que Avilés y García (2019) denominan *mediación entre desiguales*. En esta modalidad de mediación, participan como personas mediadoras la totalidad de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, y familias).

3.4. Sistemas de tutoría

3.4.1. Conceptualización y caracterización

Este sistema se conoce como *peer tutoring* y se basa en emplear las destrezas académicas que poseen determinados alumnos y alumnas en alguna materia, con el fin de ponerlas al servicio de otros compañeros que requieren apoyo, a través de relaciones estables de tutoría, supervisión o seguimiento en diversas tareas (Grado, Notó y Avilés, 2019).

Concretamente, Durán y Vidal (2004 citado en Durán et al., 2014) entienden la tutoría entre iguales como:

Un método de aprendizaje basado en la creación de parejas que establecen una relación asimétrica (procedente del rol de tutor o tutorado que desempeñan respectivamente), que tienen un objetivo común, conocido y compartido (la adquisición de una competencia académica), que se logra a partir de un marco de relación planificado previamente por el profesor (p. 32).

Por su parte, Fernández (2007), adoptando un concepto más amplio que el término “iguales”, se refiere a la tutoría entre iguales como una estrategia que tiene lugar entre alumnado de similar estatus o grupo social que no son profesionales de la docencia y está basada en el uso de compañeros como recurso para que el alumnado alcance una serie de propósitos instructivos o preventivos.

Esta definición, nos invita a reflexionar acerca de las funciones que presenta este sistema. En esta línea, Grado, Notó y Avilés (2019), distinguen claramente dos funciones:

- 1) Formativa.** La tutoría entre iguales es formativa en la medida que contribuye a la adquisición por parte del alumnado tutorizado de una serie de habilidades, competencias, conocimientos para enfrentar las exigencias y retos que se le presentan. Además, surge entre tutor y tutorizado un liderazgo reconocido. Esto es, el tutor adquiere una autoridad de conocimientos y experiencia que el

tutorizado quiere imitar. Asimismo, la tutoría entre iguales es utilizada como herramienta para la mejora de la competencia curricular. No obstante, esta función instructiva no va únicamente dirigida a la formación del tutorado, sino también a la del tutor, “pues ambos alumnos aprenden; el tutorado por la ayuda permanente y ajustada que recibe de su compañero tutor, y éste por la actividad de preparación y ofrecimiento de ayuda pedagógica a su tutorado” (Duran, 2006 p.153).

- 2) **Preventiva.** La tutoría ente iguales suscita factores protectores y reduce el riesgo. El tutorizado se siente protegido por su tutor.

Estos mismos autores, establecen una serie de características definatorias de la tutoría entre iguales (Grado, Notó y Avilés, 2019):

- **Relación permanente.** La tutoría entre iguales se fundamenta sobre los vínculos entre tutor y tutorizado, por lo que no se basa en una relación puntual.
- **Personalizada.** La tutoría entre iguales permite la voluntariedad del tutor de desempeñar la función tutorial, aspecto que hace que el tutorizado se sienta valorado por su tutor. A su vez el tutor reconoce a su tutorizado como ser singular, con unas características únicas.
- **Integral.** Cualquier acción tutorial debe atender la integridad del tutorizado, es decir, aspectos físicos, cognitivos, emocionales, morales y sociales.
- **No terapéutica.** El tutor puede facilitar la detección temprana de problemas (emocionales, familiares, de aprendizaje, etc.) que puede presentar el compañero, sin embargo, no debe en ningún caso reemplazar la figura del profesor tutor, de un psicólogo, etc.

Dentro de la tutoría entre iguales, Moliner (2015) distingue dos modalidades que deben ser objeto de mención. Por un lado, se encuentra la denominada *cross age tutoring*. En esta forma, la tutoría se establece entre alumnado de edades diferentes, siendo el alumno de mayor edad el que asume el rol de tutor, y el compañero de menor edad será el tutorizado.

Por otro lado, en la denominada *same age tutoring*, el proceso de tutoría se instaura entre alumnado perteneciente al mismo curso académico. Dentro de esta modalidad, pueden distinguirse dos subtipos: tutoría fija y tutoría recíproca. En la primera no existe

intercambio de roles, sin embargo, en la segunda, sí se da un intercambio de roles por lo que ambos componentes de la pareja deben poseer niveles de competencia similar.

4. Tabla comparativa de Sistemas de Apoyo entre Iguales

A modo de síntesis, y con el fin de clarificar los diversos Sistemas de Apoyo tratados en los apartados previos, presento la siguiente tabla:

Sistema de Apoyo	¿En qué consiste?	¿Para qué está indicado?	¿Cuál es el formato de relación entre iguales?
Acompañamiento <i>(Peer partnering)</i>	Facilita la integración del alumnado recientemente incorporado a los centros educativos por medio del establecimiento de una relación de ayuda.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Al inicio del curso escolar para <i>grupos nuevos</i>. ➤ <i>Alumnado trasladado</i>. ➤ <i>Alumnado que no conoce a ningún compañero</i> en el centro. ➤ <i>Alumnado de otra cultura</i>. ➤ <i>Alumnado que desconoce la lengua vernácula</i>. 	Puede constituirse en forma de <i>emparejamiento</i> (apadrinamientos) o en <i>equipo</i> (equipos de acogida).
Ayuda <i>(Peer support)</i>	Presta apoyo y ayuda a compañeros del grupo clase que se encuentran en situaciones de soledad, rechazo o necesidad.	<p style="text-align: center;">Problemas individuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Aislamiento dentro del grupo</i>. ➤ <i>Problemas coyunturales personales, familiares o grupales</i>. ➤ <i>Acoso entre iguales</i>. ➤ <i>Falta de amigos e inexistencia de red social</i>. ➤ <i>Recién llegados con o sin dificultades con el idioma</i>. <p style="text-align: center;">Problemas colectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Grupos de alumnado enfrentado</i>. ➤ <i>Rechazo del grupo a un alumno o alumna</i>. 	Puede constituirse de forma <i>individual</i> (alumno ayuda) o en forma de <i>equipo</i> (equipos de ayuda), siendo esta última la que más beneficios aporta.

		➤ <i>Rivalidades entre grupos de clase.</i>	
Mediación <i>(Peer mediation)</i>	Ofrece a personas en conflicto reunirse voluntariamente con una tercera parte neutral (miembro de un equipo mediador), con el fin de hablar de sus problemas e intentar llegar a un acuerdo de forma positiva y colaborativa.	➤ Conflictos entre iguales basados en <i>malentendidos, burlas, rencillas, disputas, confrontación de intereses, rivalidades, celos, etc.</i>	Se constituye en <i>parejas</i> dándose una relación de proximidad y confianza. Aunque son actividades ocasionales, implican una relación intensa.
Tutoría <i>(Peer tutoring)</i>	Pone al servicio de otros compañeros que requieren apoyo, las destrezas académicas que poseen determinados alumnos y alumnas en alguna materia, a través de relaciones estables de tutoría, supervisión o seguimiento en diversas tareas.	➤ <i>Seguimiento</i> de la marcha escolar en <i>diversas asignaturas</i> y la relación con el profesorado que las imparte. ➤ <i>Prevención del acoso escolar</i> (de forma indirecta), pues el clima de confianza que se genera en la pareja puede contribuir a la detección de posibles situaciones de acoso.	Parejas de similar estatus o grupo social, asumen una relación asimétrica (tutor y tutorando).

Tabla elaborada por la autora de este trabajo.

CAPÍTULO III. PROYECTO DE INNOVACIÓN: FORMACIÓN DE ALUMNADO AYUDANTE EN EL C.E.I.P. VADORREY

1. Justificación y puesta en marcha del programa

A continuación, se presenta el proyecto de innovación que fue desarrollado en el C.E.I.P. Vadorrey Les Allées de Zaragoza durante el periodo de prácticas realizado entre los meses de marzo y mayo de 2021 en el EOEIP N°5 de Zaragoza.

El pasado curso 2020/21, desde el Departamento de Orientación del centro se propuso al Equipo Directivo, la posibilidad de poner en marcha el programa de alumnado ayudante, nunca antes llevado a cabo en el centro, con el alumnado del tercer ciclo de Primaria.

La idea de llevar a cabo esta propuesta surge de la inquietud del Departamento de Orientación, de hacer frente a ciertas cuestiones como las que se plantean a continuación:

1. Fomentar la *participación del alumnado en el centro*. Con esto se pretende incentivar la interacción entre los distintos grupos de alumnado, así como promover su participación en la gestión del centro con el fin de potenciar su sentido crítico, su iniciativa personal y su capacidad de tomar decisiones y asumir responsabilidades.
2. Crear un *modelo de alumno* que sirva de *referente* para el resto del estudiantado. Alumnos comprometidos, empáticos, tolerantes y dialogantes.
3. Generar *vínculos amistosos entre el alumnado*, evitando así situaciones de aislamiento y exclusión.
4. Impulsar *relaciones sanas y positivas entre el alumnado*, basadas en afecto, respeto, aceptación y apoyo.
5. Promover la *educación en valores*. Se trata de formar al alumnado en valores, algo que en ocasiones se queda en el tintero debido al exceso de importancia que se concede a los aprendizajes meramente académicos.

A la hora de implantar el programa en el centro, se siguieron una serie de fases:

1. *Toma de conciencia, aprobación y difusión*. Es en esta fase en la que se reflexionó acerca de las cuestiones mencionadas anteriormente. Se detectaron como beneficios suficientes para implantar el programa, en vistas a la mejora de la

convivencia en el centro. Una vez presentado al equipo directivo, fue éste el encargado de su aprobación. Posteriormente, se informó a la comunidad educativa del programa, especialmente al alumnado del tercer ciclo de Primaria, así como a los docentes y familias.

2. *Constitución del equipo coordinador.* Los coordinadores del programa y tutores de convivencia en el centro son: el Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) y la Orientadora, ambos plenamente comprometidos con el programa.
3. *Selección del alumnado ayudante.* Al no existir hora de tutoría en Primaria, la selección del alumnado ayudante se llevó a cabo en dos sesiones con cada curso en tiempo de recreo.
 - En una primera sesión los tutores de convivencia explicaron en líneas generales cuestiones esenciales del programa como las siguientes: la necesidad de un equipo de ayuda en el centro, la asistencia a sesiones de formación por parte del alumnado seleccionado, la supervisión por parte de los tutores de convivencia (mediante reuniones periódicas) del desempeño de la actuación del equipo de ayuda, etc. Asimismo, se define el perfil de alumno ayudante: sus valores, funciones, etc.
 - En la segunda sesión, se pidió al alumnado que pensase objetivamente quiénes podrían, dentro de su grupo-clase, ajustarse al perfil señalado en la sesión previa, y que propusiese, sin hacerlo público, en un papel el nombre de 3 candidatos. Por otro lado, se informó de la posibilidad de autocandidatura, es decir, si algún alumno o alumna creía ajustarse al perfil y le gustaría formar parte del equipo de ayuda podía incluir su nombre en el mismo papel.
 - A partir de los nombres propuestos por el alumnado, las tutoras de cada grupo elaboraron una lista de posibles candidatos, valorando si realmente el alumnado con más votos cumplía el perfil para formar parte de los equipos de ayuda y extrayendo así el nombre de los tres miembros del grupo que formarían parte del equipo de ayuda.
 - Una vez obtenidos los nombres definitivos del alumnado de cada grupo que constituiría el equipo de ayuda, las tutoras, debían hablar individualmente con cada uno de ellos, en vistas a comprobar su conformidad con la elección de sus compañeros y su deseo de constituir el equipo de ayuda.

- Finalmente, se constituyeron dos equipos de ayuda. El de 5° de Primaria lo componen seis alumnos y el de 6° nueve.
- 4. *Información a las familias y solicitud de autorización.* A través de una circular se informó a las familias del equipo de alumnado ayudante del programa y se solicitó su autorización.
- 5. *Formación del equipo de alumnado ayudante.*

Cuando me incorporé al centro, el programa se encontraba en la fase 4, en la que se había informado a las familias y recabado todas las autorizaciones. El día que conocí al PTSC del Equipo, me explicó que estaban poniendo en marcha este programa en el centro y me propuso la idea de encargarme del diseño de cada una de las sesiones del plan de formación de los equipos de ayuda. Es así como surgió la idea de este Plan de Formación.

2. Objetivos del plan de formación

Los objetivos que se han perseguido con la elaboración de este Plan de Formación del alumnado ayudante han sido los siguientes:

- *Objetivo general:* Proporcionar al alumnado ayudante las herramientas necesarias para un correcto desempeño de sus funciones.
- *Objetivos específicos:*
 - Indagar acerca del grado de conocimiento que posee cada alumno sobre sus compañeros ayudantes.
 - Promover el conocimiento entre el alumnado que constituye los equipos de ayuda.
 - Reconocer y reflexionar sobre las cualidades propias como alumno ayudante.
 - Definir el perfil del alumno ayudante.
 - Establecer de forma consensuada las funciones del alumno ayudante.
 - Conocer las expectativas del alumnado con respecto al programa.
 - Asimilar el concepto de ayuda.
 - Conocer el proceso de ayuda y sus fases.
 - Ser capaz de poner en marcha un proceso de ayuda.
 - Conocer y comprender la escucha activa.
 - Reconocer la importancia de prestar atención al proceso de comunicación fomentando el respeto, la empatía y la asertividad.

- Comprender el concepto de empatía.
- Conocer las ventajas de ser empático.
- Interpretar un personaje ficticio siendo capaz de asumir sus sentimientos.

2.1. Relación de objetivos y sesiones

SESIÓN	OBJETIVOS
Sesión I: “Nos conocemos”	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Indagar acerca del grado de conocimiento que posee cada alumno sobre sus compañeros ayudantes. ➤ Promover el conocimiento entre el alumnado que constituye los equipos de ayuda.
Sesión II: “Construyendo el perfil del alumno ayudante”	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Reconocer y reflexionar sobre las cualidades propias como alumno ayudante. ➤ Definir el perfil del alumno ayudante. ➤ Establecer de forma consensuada las funciones del alumno ayudante. ➤ Conocer las expectativas del alumnado con respecto al programa.
Sesión III: “El proceso de ayuda”	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Asimilar el concepto de ayuda. ➤ Conocer el proceso de ayuda y sus fases. ➤ Ser capaz de poner en marcha un proceso de ayuda.
Sesión IV: “¿Me estás escuchando?”	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer y comprender la escucha activa. ➤ Reconocer la importancia de prestar atención al proceso de comunicación fomentando el respeto, la empatía y la asertividad.
Sesión V: “Trabajamos nuestra empatía”	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Comprender el concepto de empatía. ➤ Conocer las ventajas de ser empático. ➤ Interpretar un personaje ficticio siendo capaz de asumir sus sentimientos.

3. Metodología

En primer lugar, la metodología empleada en estas sesiones de formación está adecuada al contexto sanitario actual, relativo a la pandemia de la COVID-19, siguiendo estrictamente la normativa y protocolos del centro. Por ello, se han estructurado dos

turnos de formación, el primero de ellos para el alumnado de 5º curso de Primaria y el segundo para el alumnado de 6º, respetando así los grupos burbuja.

Tomando como base el enfoque constructivista, la metodología empleada en estas sesiones, sitúa al alumnado como protagonista y constructor de su propio aprendizaje, partiendo de sus conocimientos previos y de las relaciones existentes entre los diversos contenidos, así como su proyección en la vida diaria y más concretamente en sus actuaciones como alumno ayudante. Todo ello a través de un proceso dinámico y participativo.

En cuanto a los principios metodológicos, se apuesta por metodologías activas e innovadoras, a la vez que cooperativas, estrechamente relacionadas con el protagonismo del alumnado en su propio proceso de formación. Estas metodologías se trabajarán a través de diferentes estrategias:

- *Aprendizaje basado en la resolución de problemas.* A lo largo de las sesiones, se plantean una serie de actividades en las que se propone al alumnado diversas situaciones que deben resolver de forma cooperativa. Por ejemplo, en la sesión 5 “Trabajando la empatía”, en la cual se formula a los alumnos un caso que deberán analizar y guionizar por medio de la cooperación y el diálogo.
- *Actividades grupales.* La gran mayoría de las actividades que se proponen están planteadas para desarrollarse de forma grupal. Se sugiere este tipo de agrupamiento ya que favorece la cohesión y cooperación de todo el alumnado.
- El planteamiento de cuestiones y dilemas que suscitan la *reflexión y el debate*, por medio de la discusión de casos en grupo, fomentando la tolerancia, la escucha activa y la asertividad, entre otras.
- *Experiencia vital del alumno.* Partir de la experiencia vital del alumnado, contribuirá a hacer que los contenidos resulten más cercanos y motivadores. Para ello, se emplean técnicas como el *brainstorming*, que pueden situar el conocimiento previo de los alumnos antes de abordar los contenidos a tratar.

En cuanto a los *agrupamientos*, durante el proceso de formación, se llevan a cabo actividades de forma individual, en pequeño grupo y con el grupo en su totalidad. Por ejemplo, en la sesión 1, cada alumno cumplimentará individualmente la ficha “Este/a soy yo”, en la sesión 5, organizados en pequeños grupos analizarán los casos, los guionizarán

y los representarán y, por último, en la sesión 1 se lleva a cabo la dinámica “cadena de nombres” con la totalidad del grupo. Ahora bien, tal y como se refleja en las estrategias metodológicas, prima el trabajo cooperativo.

Respecto a los *espacios*, es la sala de usos múltiples el espacio en el que se han desarrollado las sesiones. Uno de los motivos por los que se ha seleccionado este espacio como idóneo para el desempeño de las sesiones de formación, es la inexistencia de pupitres, aspecto que facilita una disposición en asamblea, lo que contribuye a su vez a la cooperación y el diálogo entre el alumnado.

Esta formación, consta de cinco *sesiones*, programadas para llevarse a cabo una vez por semana, cada una, con una duración aproximada de 30 minutos. No obstante, la temporalización será flexible para poder responder a las posibles necesidades que surjan.

4. Sesiones

A continuación, se presentan cada una de las sesiones que componen el plan de formación de los equipos de ayuda. En cada una de ellas se especifican los objetivos a conseguir, se describe la sesión subdividida en partes con su correspondiente temporalización, así como el tipo de agrupamiento y los materiales necesarios.

SESIÓN 1: “Nos conocemos”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Indagar acerca del grado de conocimiento que tienen cada alumno sobre sus compañeros ayudantes. ➤ Promover el conocimiento entre el alumnado que constituye los equipos de ayuda.
	<div style="background-color: #cfe2f3; padding: 5px;">1ª parte: 5'</div> <p>Para establecer un primer contacto entre el alumnado, se realizará la dinámica de la cadena de nombres. Para ello, el alumnado se dispone en círculo y los formadores darán la siguiente consigna: “debéis decir vuestro nombre y algo que os guste, por ejemplo; Soy Marina y me gusta la natación”. Así,</p>

Descripción y temporalización	<p>cada uno deberá repetir los nombres junto con aquello que les gusta a los compañeros que le han precedido, añadiendo el suyo al final de la cadena.</p>
	<p style="text-align: center;">2ª parte: 10'</p> <p>Se entrega a cada uno de los alumnos la ficha “Este/a soy yo” (ver anexo 1.1). Previamente, se pedirá consentimiento al alumnado para, al final de la actividad, compartir conjuntamente las respuestas a las cuestiones planteadas. Cada ficha irá únicamente numerada, por ello, los formadores deben anotar el nombre del alumno al que entregan cada ficha. Se dejará tiempo para que cada uno de los alumnos la rellene. Una vez que todos hayan finalizado, se recogerán y se repartirán de nuevo aleatoriamente. Los formadores dejarán tiempo para que cada alumno lea las respuestas de la ficha que se le ha asignado, piense un posible candidato y lo escriba al final.</p>
	<p style="text-align: center;">3ª parte: 15'</p> <p>En la tercera y última parte de la actividad, se llevará a cabo la puesta en común. Los formadores pedirán voluntarios para que lean al resto del grupo las respuestas de la ficha que se les ha asignado. El resto de compañeros deberá (pidiendo turno de palabra) opinar acerca de quién cree que se trata. De este modo se comparten las respuestas con el resto del alumnado favoreciendo así el conocimiento entre el alumnado.</p>
Agrupamiento	Individual y colectivo.
Materiales	Ficha “Este/a soy yo” y bolígrafos.

SESIÓN 2: “Construyendo el perfil del alumno ayudante”

Objetivos

- Reconocer y reflexionar sobre las cualidades propias como alumno ayudante.
- Definir el perfil del alumno ayudante.
- Establecer de forma consensuada las funciones del alumno ayudante.
- Conocer las expectativas del alumnado con respecto al programa.

Descripción y temporalización

1ª parte: 10'

En esta primera parte de la sesión, el alumnado en disposición de asamblea, debe reflexionar conjuntamente acerca de las cualidades propias, que considera, le han llevado a ser elegido por sus compañeros como miembro del equipo de ayuda. Los formadores irán apuntando los aspectos que vayan surgiendo en vistas a elaborar conjuntamente el perfil del alumno ayudante. A su vez, los alumnos que quieran pueden aportar cualidades de cada uno de los miembros del equipo.

2ª parte: 10'

En esta segunda parte de la sesión, se trata de elaborar consensuadamente las funciones que como alumnado ayudante deberán desempeñar. Para ello, se lleva a cabo un *braining storming*. Los formadores tendrán una guía con las principales funciones (ver anexos sesión II) y podrá añadir aquellas que no hayan surgido en la lluvia de ideas. Al finalizar esta segunda parte de la sesión, los formadores podrán entregar el tríptico con las funciones (ver anexo 2.1.).

	3ª parte: 10'
	<ul style="list-style-type: none"> • Para finalizar la sesión, se pedirá al alumnado que reflexione individualmente acerca de sus expectativas con respecto al programa. Se les dejará un tiempo para ello y se les entregará una ficha (ver anexo 2.2.) para que puedan plasmar en ella sus expectativas. Esa ficha quedará guardada por los formadores y al finalizar el curso entregará a cada alumno la suya con el fin que pueda reflexionar acerca del cumplimiento o no de sus expectativas iniciales.
Agrupamiento	Individual y colectivo.
Materiales	Bolígrafos, tríptico y ficha “Plasmo mis expectativas”.

SESIÓN 3: “El proceso de ayuda”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Asimilar el concepto de ayuda. ➤ Conocer el proceso de ayuda y sus fases. ➤ Ser capaz de poner en marcha un proceso de ayuda.
Descripción y temporalización	<div style="background-color: #d9e1f2; padding: 5px;">1ª parte: 10'</div> <p>Se comienza la sesión lanzando al alumnado el concepto de “ayuda”. Los formadores preguntarán al alumnado qué entienden por “ayudar”. Se irán así escribiendo en la pizarra todas las aportaciones. A continuación, los formadores recopilarán una definición del término y los aspectos que éste implica. Además, se explicará de forma sencilla al alumnado las 5 fases que conforman el proceso de ayuda y se entregará al alumnado el tríptico de la sesión (ver anexo 3.1)</p> <div style="background-color: #d9e1f2; padding: 5px;">2ª parte: 10'</div>

	<p>Se dividirá al grupo en dos y se le entregará un folio a cada uno de ellos. En él deberán escribir dos situaciones de aula en las que, como miembros del equipo ayudante deberán ofrecer su ayuda. Asimismo, tendrán que plasmar cómo llevarían a cabo esa ayuda teniendo en cuenta las fases implicadas en el proceso de ayuda.</p> <p>3ª parte: 10'</p> <p>En esta tercera y última parte de la sesión, cada grupo elegirá una de las dos situaciones planteadas anteriormente y las representará tratando de poner en práctica las fases implicadas en el proceso de ayuda.</p>
Agrupamiento	Colectivo
Materiales	Bolígrafos, folios, tríptico y ficha “

SESIÓN 4: “¿Me estás escuchando?”	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conocer y comprender la escucha activa. ➤ Reconocer la importancia de prestar atención al proceso de comunicación fomentando el respeto, la empatía y la asertividad.
Descripción y temporalización	<p>1ª parte: 5'</p> <p>En esta primera parte de la sesión se llevará a cabo la explicación de la actividad. Para ello, dividiremos el grupo-clase en dos mitades. Con una de las mitades saldremos fuera del aula y les explicaremos el que será su rol en el transcurso de la actividad. Así les explicaremos lo siguiente: sus compañeros van a contarles algo que les resulte muy interesante y ellos deberán mostrar una actitud pasiva, aparentando aburrimiento, etc. Por otro lado, a la otra mitad les diremos que tienen que contar a sus</p>

compañeros algo que les resulte muy interesante transmitirles, que les haga ilusión, o algo de lo que se sientan orgullosos.

2ª parte: 10'

En la segunda parte de la sesión se desarrollará como tal la actividad. Para ello, dividiremos al alumnado en parejas y cada uno deberá desempeñar el rol que previamente le ha sido asignado.

3ª parte:15'

Por último, en la tercera parte de la sesión, se pondrá en común la actividad con el alumnado. Consistirá en una reflexión que puede ir guiada por las siguientes preguntas:

- ¿Cómo os habéis sentido?
- ¿Os hubiera gustado que vuestros compañeros os hubiesen prestado más atención?
- ¿Alguna vez más os habéis sentido así?

Para cerrar la actividad, se llevará a cabo una lluvia de ideas. Se le preguntará al alumnado si sabe a qué nos referimos con escucha activa. Se irán apuntando en la pizarra las ideas que vayan surgiendo. Una vez recopiladas todas las ideas, se procede a explicar la escucha activa. Para ello, los formadores podrán apoyarse en el tríptico (ver anexo 4.1.) que se repartirá al alumnado al finalizar la sesión.

Agrupamiento	Colectivo
Materiales	Pizarra, tizas y tríptico.

SESIÓN 5: “Trabajamos nuestra empatía”

Objetivos

- Comprender el concepto de empatía.
- Conocer las ventajas de ser empático.
- Interpretar un personaje ficticio siendo capaz de asumir sus sentimientos.

Descripción y temporalización

1ª parte: 10'

Se presenta al alumnado el término “empatía”. Se les pregunta si saben qué es la empatía y los formadores irán apuntando en la pizarra aquellos aspectos que vayan surgiendo. A continuación, les explicará el concepto de empatía, qué es importante para ser empático y las ventajas de serlo. Para ello, se apoyarán en el tríptico que al final de la sesión entregarán a los alumnos a modo recopilatorio de la sesión.

2ª parte: 10'

En la segunda parte de la sesión, los formadores, dividirán el grupo en dos y repartirán un supuesto (ver anexo 5.1.) a cada grupo. El alumnado lo leerá y analizará cada una de las situaciones que se dan. A su vez, completarán un guion de cada uno de los casos que posteriormente representarán ante sus compañeros.

3ª parte: 10'

Para acabar la sesión, cada grupo, llevará a cabo su representación con el guion previamente elaborado. Al finalizar cada representación, los formadores lanzarán una serie de preguntas que invitarán a la reflexión. A continuación, se aportan algunos ejemplos:

- ¿Cómo te has sentido representando a Paula?

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo hubieses actuado si fueses Carla y/o Emma? <p>Finalmente repartirán el tríptico recopilatorio de los aspectos tratados en la sesión (ver anexo 5.2.).</p>
Agrupamiento	Colectivo
Materiales	Tríptico, bolígrafos y fichas “Interpretamos con empatía”

5. Evaluación

A pesar de que en un principio la idea era la de crear un instrumento de evaluación que recogiese únicamente información acerca del proceso formativo impartido al alumnado, desde el Departamento de Orientación se planteó la idea de diseñar un instrumento de evaluación tanto del proceso formativo como de la participación del alumnado ayudante. Por ello, se ha diseñado un cuestionario que englobara ambos procesos.

5.1. Estructura del instrumento de evaluación

Como se ha mencionado anteriormente, el cuestionario de evaluación diseñado va dirigido al alumnado del equipo de ayuda y trata de medir tanto la satisfacción con el proceso formativo, así como con su participación en el programa (ver anexo):

La primera de las escalas tiene por nombre “Formación del alumno/a ayudante”. Como su propio nombre indica, tiene como objetivo que el alumnado valore todos los aspectos del desarrollo de las sesiones de formación, así como la utilidad de éstas para el desempeño de funciones como alumno o alumna ayudante. Consta de 6 ítems con cuatro opciones de respuesta (muy poco-poco-bastante-mucho).

La segunda escala del cuestionario, tiene por nombre “Participación del alumno/a ayudante”. Tiene como finalidad que el alumnado evalúe su participación e implicación en la puesta en marcha de su labor como alumnado ayudante. Consta, al igual que la primera escala de 6 ítems con cuatro opciones de respuesta (muy poco-poco-bastante-mucho).

5.2. Modo de aplicación

Este cuestionario fue cumplimentado por el alumnado tanto de 5º como de 6º de Primaria en la primera sesión de observatorio de la convivencia que tuvo lugar el miércoles 26 de mayo de 2021.

En primer lugar, antes de comenzar el observatorio se les anticipó que, al finalizar, deberían responder un cuestionario. Era el momento idóneo para aplicar el cuestionario al alumnado, puesto que resultaba interesante a modo de conclusión y reflexión final de dicho observatorio.

Una vez finalizado el observatorio, se dispuso al alumnado de forma individual para evitar que sus respuestas se viesan influenciadas por las opiniones del resto de sus compañeros y que los datos obtenidos fuesen así lo más rigurosos posibles.

A continuación, se leyeron las instrucciones escritas al inicio del cuestionario y se les preguntó si les surgía alguna duda. Una vez que se tuvo la certeza de que todos y todas habían comprendido las directrices, se comenzó a cumplimentar el cuestionario de forma conjunta y dirigida. Se fueron leyendo las preguntas una a una y les dejó el tiempo necesario para responderlas.

5.3. Actitud del alumnado ante la aplicación

Todo el alumnado mostró una actitud muy colaboradora y positiva desde el primer momento en que se les anunció que debían cumplimentar un cuestionario de satisfacción. Asimismo, a medida que se fueron cumplimentando las escalas, no dudaron en preguntarme todas y cada una de las dudas que les iban surgiendo con respecto a los diferentes ítems.

5.4. Resultados obtenidos

Con el fin de mostrar los resultados obtenidos de forma más diferenciada, en primer lugar, se analizarán los cuestionarios del alumnado de 5º y seguidamente los del alumnado de 6º. En cuanto a los resultados obtenidos en el grupo de formación de **5º curso** cabe destacar lo siguiente:

- En la subescala de *formación del alumnado ayudante*, los seis ítems, han sido respondidos por el total de alumnado encuestado (6 alumnos) en un rango de respuesta entre “bastante y mucho”.
- En la subescala de *participación como alumnado ayudante*, los seis ítems, han sido respondidos por la totalidad del alumnado encuestado en un rango de respuesta entre “bastante y mucho”, exceptuando el ítem número 9 (Mis compañeros acuden a mi como alumno ayudante cuando tienen algún problema), en el que 3 de los 6 alumnos encuestados han marcado la opción de respuesta “poco”, lo que puede indicarnos la necesidad, en próximas aplicaciones del programa, de trabajar en profundidad con el resto del alumnado, el conocimiento de la existencia del equipo de ayuda y los servicios que éste ofrece.
 - Dentro de esta subescala, el ítem 12 (valora tu participación como alumno ayudante del 0 al 10), ha sido respondido por el alumnado encuestado en un rango entre 8 y 9,5. Concretamente, 3 de los 6 alumnos encuestados han valorado su participación en el programa con un 8 y los 3 restantes en un rango entre 9 y 9,5.

Por su parte, en cuanto a los resultados obtenidos en el equipo ayudante de **6º curso**, se destaca lo siguiente:

- En la subescala de *formación del alumnado ayudante*, los seis ítems, han sido respondidos por el total de alumnado encuestado (9 alumnos), al igual que el grupo anterior, en un rango de respuesta entre “bastante y mucho”.
- En la subescala de *participación como alumnado ayudante*, los seis ítems, han sido respondidos por los 9 alumnos encuestados en un rango de respuesta entre “bastante y mucho”, a excepción, al igual que el grupo anterior, del ítem número 9 (Mis compañeros acuden a mi como alumno ayudante cuando tienen algún problema), que 5 alumnos de los 9 encuestados han elegido la opción de respuesta “poco”.
 - Otro aspecto, muy positivo a destacar, es que los 9 alumnos encuestados han marcado la opción de respuesta “mucho” al ítem 11 (Me gustaría continuar en cursos posteriores formando parte del equipo de alumnos ayudantes). Esto nos permite predecir que en su paso a la E.S.O., este

grupo de alumnado estará predispuesto positivamente a formar parte de los equipos de ayuda.

- Dentro de esta subescala, el ítem 12 (valora tu participación como alumno ayudante del 0 al 10), ha sido respondido por el alumnado encuestado en un rango entre 5 y 10. De este modo, el rango de respuestas se ha ampliado en 3 puntos con respecto al grupo anterior. Concretamente 1 alumno ha evaluado su participación en el programa con un 5. El resto del alumnado ha valorado su participación con un rango entre 8 y 10.

CONCLUSIONES

En este último apartado del trabajo presento las principales conclusiones extraídas del manejo de la bibliografía empleada para la realización del mismo, del análisis de su contenido, así como de la relación de éste con mi experiencia en el transcurso de mi formación y más concretamente, del periodo de prácticas.

En muchas ocasiones, en los centros educativos se concede excesiva importancia al trabajo de los aspectos puramente académicos, y otros aspectos, como el trabajo de la convivencia, a menudo, quedan en el olvido. Es aquí cuando surge el binomio instrucción-educación. Instruir sin educar, puede no entrañar demasiada dificultad, sin embargo, cuando se trata de instruir y educar al mismo tiempo la tarea se torna más compleja. Como bien es sabido, el modelo de transmisión tradicional toma como base la acumulación de conocimientos por parte del alumnado, es aquí cuando hablamos de instrucción. Sin embargo, cuando hablamos de formación, nos referimos tanto a contribuir a la transmisión de conocimientos, así como a trabajar en la formación tanto personal como social del alumnado. Por ello, una educación plena debe proponerse tanto la instrucción como la formación.

Concretamente, tras finalizar mi experiencia de prácticas, he podido comprobar como los Departamentos de Orientación de los centros a menudo se ven desbordados ante la gran demanda de evaluaciones psicopedagógicas, aspecto que en ocasiones les resta tiempo para promover, algo tan esencial en los centros, como actuaciones a favor de la convivencia.

Por otro lado, todavía queda mucho trabajo por hacer para alcanzar climas de aula positivos. A pesar de que un centro disponga, de forma general, de un clima de centro adecuado, es necesario alcanzar climas de aula favorables, pues éstos serán garantes de una convivencia positiva en los centros. Esto implica trabajar para fomentar las relaciones positivas entre el alumnado, fomentar prácticas educativas inclusivas, que constituyan oportunidades de progreso y éxito para todo el alumnado, así como un adecuado tratamiento de la diversidad y la creación de ambientes libres de disrupción.

A pesar de que, el trabajo por medio de metodologías cooperativas en el aula, representativas de un modelo de enseñanza positivo y potenciadoras de la convivencia,

ha ido ganando terreno en los últimos tiempos, todavía queda camino por recorrer en este aspecto. Se debe fomentar el aprendizaje por medio de metodologías como los procesos de tutoría entre iguales, el trabajo en equipo, los grupos interactivos, etc. pues un gran número de investigaciones avalan los beneficios que éstas reportan para todo el alumnado, contribuyendo, en el tema que nos ocupa, a la mejora de las relaciones interpersonales entre el alumnado y por ende a la mejora de la convivencia.

Otro aspecto al cual considero importante hacer mención, es la formación del profesorado en materia de convivencia. Por un lado, con respecto a la formación inicial del alumnado de los grados de educación, así como del máster de formación del profesorado de secundaria, detecto ciertas carencias en lo que a convivencia se refiere. En cuanto a mi experiencia personal, a lo largo de mi formación universitaria, a penas he recibido nociones acerca de aspectos como educación en valores cívicos y democráticos, problemas de convivencia escolar o resolución pacífica de conflictos.

Por otro lado, a lo largo de mi estancia en el centro de prácticas, he percibido cierto desconcierto del profesorado a la hora de hacer frente a determinados problemas de convivencia emergentes en sus aulas. A menudo, recurrían al Departamento de Orientación, en busca de soluciones para conflictos que, a mi parecer, no entrañaban gran dificultad. Esto evidencia una falta de formación también en el profesorado en servicio y con años de experiencia.

Por último, para cerrar este apartado, me gustaría hacer alusión a una serie de aspectos relativos al proyecto de innovación puesto en marcha en el centro.

El programa de alumnado ayudante, decidió implementarse en el centro en el mes de marzo tras detectar una serie de necesidades. A mi parecer, hubiese resultado más beneficioso plantear la puesta en marcha de un programa de tal envergadura a inicios del curso escolar. De este modo, los tiempos para cada una de las fases que lo componen hubiesen sido mayores, lo que hubiese repercutido a su vez en una ejecución más profunda y no tan superficial del programa.

Asimismo, este programa debe, a mi parecer, ser considerado por la serie de beneficios que aporta, para su implementación, no solo en el tercer ciclo de primaria, sino en toda la etapa.

En lo que respecta a los tiempos dedicados al proceso de formación del alumnado ayudante, al no disponer, en primaria, de hora destinada a tutoría, ha tenido que ser empleada la hora de recreo como momento destinado a la formación. Esto ha constituido una de las principales trabas a la hora de llevar a cabo dicho proceso formativo, pues tratar de abarcar en 30 minutos la totalidad de los contenidos de cada sesión, no ha sido tarea fácil. Esto, en ocasiones nos ha obligado a acortar determinadas actividades y a no disponer de tiempo suficiente para ahondar en determinados aspectos relevantes del proceso formativo.

Por último, en lo relativo, al instrumento empleado para la evaluación de las sesiones de formación y tras recoger los resultados obtenidos de dicho proceso evaluativo, considero que debería haber complementado los cuestionarios con una serie de entrevistas al alumnado del equipo ayudante. Emplear este procedimiento me hubiese permitido recabar una información más exhaustiva acerca del grado de satisfacción alcanzado por este alumnado con su proceso formativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés Gómez, M.A. (2007). *Los sistemas de ayuda entre iguales como instrumentos de mejora de la convivencia en la escuela: evaluación de una intervención* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblos-e Archivo.
- Andrés, S. y Barrios, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9 (4), 311-332.
- Arribas, J.M. y Torrego, J.C. (2006). El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros. En J.C. Torrego, (coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (30-71). Graó.
- Avilés Martínez, J.M. (2017). Los sistemas de apoyo entre iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. *Innovación educativa*, 27, 5-18. <https://doi.org/10.15304/ie.27.4278>
- Avilés, J.M. (2017). Los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI) y su contribución a la convivencia escolar. *Innovación educativa*, 27, 5-18.
- Avilés, J.M. (2019). Convivencia escolar y sistemas de apoyo entre iguales. En J.M. Avilés (coord.), *Los sistemas de apoyo entre iguales. De los equipos de ayuda a la cibermentoría* (17-29). Graó.
- Avilés, J.M. (2019). Sistemas de acogida y acompañamiento. En J.M. Avilés (coord.), *Los sistemas de apoyo entre iguales. De los equipos de ayuda a la cibermentoría* (33-63). Graó.
- Avilés, J.M. (2019). Sistemas de ayuda. En J.M. Avilés (coord.), *Los sistemas de apoyo entre iguales. De los equipos de ayuda a la cibermentoría* (67-133). Graó.
- Avilés, J.M. y García, J. (2019). Sistemas de mediación. En J.M. Avilés (coord.), *Los sistemas de apoyo entre iguales. De los equipos de ayuda a la cibermentoría* (143-191). Graó.
- Avilés, J.M. y Petta, R. (2018). Los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAI) para el fomento de la convivencia en positivo, la mejora del clima de aula y la prevención de situaciones de bullying: La experiencia de Brasil y de España. *Education and Psychopathology*, 6 (1), 5-17. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v6i1.58>
- Barrios, A., Andrés, S. y Granizo, L. (2011). El asesoramiento para la mejora de la convivencia y el clima de centro. En E. Martín y J. Onrubia (coords.), *La*

- orientación educativa: Procesos de innovación y mejora de la enseñanza (55-72).* Graó.
- Binaburo, J.A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto: guía para la mediación escolar.* Ediciones ceac.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. Un enfoque de la educación emocional.* Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2008). Orientación psicopedagógica áreas y funciones. En J. Santos, (coord.), *Funciones del departamento de orientación (11-38).* Centro de publicaciones. Ministerio de Educación, Política social y Deporte.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos.* Wolters Kluwer.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Del Rey, R. y Ortega, R (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- Boqué, M.C. (2005). *Tiempo de mediación.* Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Boqué, M.C. (2007). Prevención de conflictos y mediación escolar. *Ideal La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 60-66.
- Boqué, M.C. (2018). *La mediación va a la escuela: Hacia un buen plan de convivencia en el centro.* Narcea.
- Caballero, M.J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Trabajos de Investigación*, 3, 154-169. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v3i0.448>
- Calvo, A.R. (2002). Interpretación y valoración de los problemas de convivencia en los centros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (5).
- Calvo, A.R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención.* Editorial EOS.
- Carrera, C., López, T., Matías, P. y Santamaría, C. (2016). *Agenda de trabajo del orientador en centros educativos de educación infantil y primaria.* Narcea.
- Castellano, E. (2005). Prevención de la violencia en los centros escolares: el mediador escolar como recurso. En Aguirre, A., Almirall, J. I., Alzate, R., Boqué, M.C., Cárdenas, J.J., Carpena, A., Castellano, E., Checa, P., Cuéllar, C., Cuéllar, R. J., Gorbeña, L., Grau, A., López, F., Merino, C., Murciano, D., Notó, C., Romero, C., Sevilla, M.J. y Vinyamata, E, *La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto (17-23).* Graó.

- Cava, M. (2013). El acoso escolar: cuando la escuela no es un lugar seguro. En E. Estévez, (coord.), *Los problemas en la adolescencia*. (97-119). Síntesis.
- Cava, M.J. (2009). La utilidad de la mediación como estrategia de resolución y prevención de conflictos en el ámbito escolar. *Informació Psicològica*, 95, 15-26.
- Comisiones Obreras (2001). *Los problemas de convivencia escolar: un enfoque práctico*. Federación de Enseñanza de CC.OO.
- Córdoba, F., Del Rey, R. y Ortega, R. (2016). Conflictividad: un estudio sobre problemas de convivencia escolar en Educación Primaria. *Temas De Educación*, 22 (2), 189-205.
- Cowie, H. y Sharp, S. (1996). *Peer counseling schools*. Londres: David Fulton Publishers.
- De la cerda, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales. Reflexiones y prácticas*. Barcelona: Graó.
- De Prada, J. y López, J.A. (2008). La mediación escolar como estrategia de resolución de conflictos en el ámbito escolar. *Documentación social*, 148 (6), 99-116.
- Del Rey, R., Ortega, R. y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (3), 159-180.
- Delgado-Santacruz, A. (2018). Orientación escolar en el marco de la convivencia escolar, una mirada desde las representaciones sociales. *Revista Electrónica de Educación y Pedagogía*, 2 (2), 100-112. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog18.03020208>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana.
- Díaz, H.A. y Quiñones, E.L. (2018). *Sujeto, símbolo y educación: convivencia y conflicto escolar*. Barcelona: UOC.
- Durán, D. (2006). Tutoría entre iguales, la diversidad en positivo. *Aula de Innovación Educativa*, 153, 153 -154.
- Duran, D., Blanch, S., Corcelles, M., Flores, M., Oller, M., Utset, M. y Valdebenito, V. (2011). *Leemos en pareja. Un programa de tutoría entre iguales, con implicación familiar, para la mejora de la competencia lectora*. Horsori.
- Durán, D., Flores, M., Mosca, A. y Santiviago, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2 (1), 31-39.

- Escaño, J. y Gil de la Serna, M. (2006). Motivar a los alumnos y enseñarles a implicarse en el trabajo escolar. En J.C. Torrego, (coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (214-250). Graó.
- Fernández, F.D. (2007). *La tutoría entre compañeros en la universidad* [Tesis doctoral, Universidad de Granada].
- Fernández, I. (2008). Los programas de ayuda para la mejora de la convivencia en instituciones educativas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 60 (4), 137-150.
- Fernández, I. y Orlandini, G. (2001). La ayuda entre iguales: un proyecto de innovación que implica a toda la comunidad. *Cuadernos de pedagogía*, 304, 97-100.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos*, 3, 91-106.
- Funes, S. (2012). Qué es y cómo llevar a cabo la gestión eficaz de la convivencia. En S. Funes, (coord.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (25-51). Wolters Kluwer.
- Garaigordobil, M. (2018). *Bullying y cyberbullying. Estrategias de evaluación, prevención e intervención*. UOC.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales. Revisión teórica y estrategias de intervención*. Pirámide.
- García Bacete, F.J., Jiménez, I., Muñoz, M.V., Monjas, M.I., Sureda, I., Ferrà, P., Martín, L.J., Marande, G. y Sanchiz, M.L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31 (2), 145-154.
- Gonder, P.O. (1994). *Improving school climate & culture*. Arlington, American Association of School Administrators.
- Grado, A., Notó, C. y Avilés, J.M. (2019). Sistemas de tutoría. En J.M. Avilés (coord.), *Los sistemas de apoyo entre iguales. De los equipos de ayuda a la cibermentoría* (194-253). Graó.
- Grañeras, M. y Parras, A. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Herrera, K. y Rico, R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12 (2), 7-18.
- Ibarrola-García, S. e Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Pirámide.

- Jares, X.R. (1993). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista de educación*, 302, 113-128.
- Jares, X.R. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Popular.
- Jares, X.R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de educación*, 12 (1), 295-318.
- Moliner, L. (2015). *La tutoría entre iguales: aspectos teóricos y elementos básicos para su planificación*. Publicaciones de la Universidad Jaime I.
- Monge, C., y Gómez, P. (2020). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- Ortega, R. (2007). La convivencia un regalo de la cultura a la escuela. *Revista idea la mancha*, 4, 50-54.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2002). Los problemas de convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar. En R. Ortega y R. Del Rey, *Estrategias educativas para la prevención de la violencia. Mediación y Diálogo* (7-21). Cruz Roja Juventud [Guía de Orientación].
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2006). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Graó.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2006). La mediación escolar en el marco de la construcción de la convivencia y la prevención de la violencia. *Avances En Supervisión Educativa*, (2).
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la sociedad de la información: educar y orientar con nuevas tecnologías*. EOS.
- Pérez, C. y Francés, I. (2010). Educar para la convivencia en los centros escolares. *Edetania*, 38, 73-94.
- Pérez-Fuentes, M.C. et al., (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula abierta*, 39 (2), 81-90.
- Piñero, E. (2015). La violencia en las aulas. El bullying. Claves para interpretarlo. En F. Cerezo (coord.), *Claves para entender, evaluar e intervenir en bullying*. (11- 35). Horsori.
- Rodríguez, A.M. y Huertas, J.A. (2000). Motivación y cambio conceptual. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa*, 26, 51-57.

- Romera, E.M., Córdoba-Alcaide, F. y Ortega, R. (2016). Indisciplina y disruptividad: hacia una convivencia democrática y positiva. En F. Córdoba-Alcaide (coord.), *Gestión de la convivencia y afrontamiento de la conflictividad escolar y el bullying* (69-82). RIL editores.
- Sanchiz, M. (2008.). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- Santana Vega, L.E. (2013). *Orientación Educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Ediciones Pirámide.
- Torrego, J.C. (2000). *Mediación de Conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Narcea.
- Torrego, J.C. (2006). Desde la mediación de conflictos en centros escolares hacia el modelo integrado de mejora de la convivencia. En J.C. Torrego (coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (11-26). Graó.
- Torrego, J.C. (coord.) (2013). *La Ayuda entre Iguales para mejorar la Convivencia Escolar. Manual para la formación de alumnos/as ayudantes*. Narcea.
- Uruñuela, P. M. (2020). *El plan de convivencia del centro educativo: pautas para su elaboración*. Narcea Ediciones.
- Uruñuela, P.M. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas: análisis conceptual. En M.P. Soler (coord.), *La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones* (17-45). Secretaría General Técnica.
- Uruñuela, P.M. (2007). Conductas disruptivas en los centros escolares. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 90-93.
- Uruñuela, P.M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos: una mirada al bosque de la convivencia*. Narcea.
- Viana, M.I. (2011). Mediación escolar y observatorios para la convivencia. Estudio comparado entre comunidades autónomas. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 229-248.
- Vinyamata, E. (2003). *Aprender mediación*. Paidós.
- Viñas Cirera, J. (2004). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Graó.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

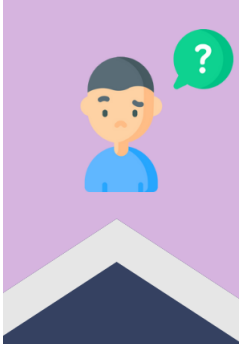
DECRETO 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón, 240, de 18 de diciembre de 2017, 36450-36465.

ORDEN ECD/1004/2018, de 7 de junio, por la que se regula la Red Integrada de Orientación Educativa en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 116, de 18 de junio de 2018, 19637-19660.

ANEXOS

1. ANEXO SESIÓN 1: NOS CONOCEMOS

1.1. Ficha “Este/a soy yo”



A continuación, debes responder a las cuestiones que se plantean a continuación. Recuerda, esta ficha debe ser anónima para que el resto de tus compañeros traten de adivinar que se trata de ti... ¡Adelante!

PISTA Nº1. Dos cosas que me gustan:

PISTA Nº2. Dos cosas que no me gustan:

PISTA Nº3. Mi película preferida:

PISTA Nº4. Tres cualidades mías (evita que sean físicas):

PISTA Nº5. Vivo con:

PISTA Nº6: Lo más importante para mí es:

CREO QUE SE TRATA DE...:

ESTE/A SOY YO...

2. ANEXOS SESIÓN 2: CONSTRUYENDO EL PERFIL DEL ALUMNO AYUDANTE




2.1. Tríptico de la sesión

Formación del alumnado ayudante




Construyendo el perfil del alumno ayudante



 <h4>¿QUÉ DEBO HACER COMO ALUMNO/A AYUDANTE?</h4> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Acoger a los/as compañeros/as recién llegados y ayudarles a que se integren. ➔ Ayudar a los/as compañeros/as que se sientan solos, con problemas personales, o que necesiten ser escuchados ➔ Ayudar a mis compañeros/as cuando alguien "se meta" con ellos. ➔ Detectar conflictos y buscar posibles soluciones. ➔ Ayudar mis compañeros/as en aquellas tareas o situaciones en las que tengan mayores dificultades. ➔ Asistir a las reuniones del Equipo de Alumnado Ayudante. 	 <h4>¿QUÉ ES UN ALUMNO/A AYUDANTE?</h4> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Se ha formado en solución de conflictos y ayuda. ✓ Tiene la confianza de sus compañeros. ✓ Apoya y ayuda a los que se encuentran mal o que tienen dificultades académicas y/o personales. ✓ Está atento a la convivencia en el grupo. <div style="border: 2px solid #ff69b4; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>Resumiendo...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Está pendiente del bienestar/malestar de sus compañeros/as. • Da confianza. • Sabe escuchar. • Ayuda a sus compañeros/as. • Conoce los recursos del centro para resolver problemas graves. </div>	<h4>¿CÓMO ME DEFINIRÁN MIS COMPAÑEROS?</h4> <ul style="list-style-type: none"> * Me sabe escuchar y entender. * Le puedo contar lo que me pasa. * Me trata bien y no se ríe de mí. * Me acepta como soy. * Sé que no me va a traicionar. * Compartimos cosas. * Me tiene en cuenta. * Puedo contar con él/ella. * No es un chivato ni un cotilla. * No se cree más que los demás. 
---	--	--

2.2. Ficha “Plasmo mis expectativas”



Nombre: _____ Curso y clase: _____

Apellidos: _____ Fecha: _____

A continuación, debes plasmar lo que esperas de ti como alumno/a ayudante.

¿Qué esperas de ti como alumno/a ayudante?

¿Qué cualidades piensas que tienes que desarrollar como alumno/a ayudante?

¿Con qué dificultades crees que te puedes encontrar? ¿Por qué?

3. ANEXOS SESIÓN 3: EL PROCESO DE AYUDA

3.1. Tríptico de la sesión



4. ANEXOS SESIÓN 4: ¿ME ESTÁS ESCUCHANDO?

4.1. Tríptico de la sesión



TÉCNICAS DE ESCUCHA ACTIVA

- ➔ **CONTACTO VISUAL.** Así le demostramos que le estamos prestando atención.
- ➔ **POSTURA** Debemos mantener una postura que indique que estamos escuchando.
- ➔ **NO INTERRUMPIR.** Debemos dejar a la otra persona que termine de hablar.
- ➔ **AFIRMAR.** Asentir con la cabeza aporta seguridad a la otra persona.
- ➔ **PARAFRASEAR.** Repetir lo que la otra persona ha dicho que que sepa que le has oído bien y le entiendes.
- ➔ **REFLEJAR.** Si por ejemplo, la otra persona me expresa tristeza, expresaré que me llega la tristeza.
- ➔ **PREGUNTAR.** De esta manera demostramos que estamos siguiendo el hilo de la conversación.

¿QUÉ ES LA ESCUCHA ACTIVA?

- ✓ Escuchar atentamente y con cuidado a los demás para conocer sus deseos, problemas, etc.
- ✓ Nos ayuda a entender lo que las otras personas piensan y sienten.

REFLEXIONAMOS...

- ¿Somos capaces de escuchar?
- Valoramos el silencio?
- Atendemos cuando nos hablan?
- ¿Qué problemas podemos encontrar en la comunicación con otras personas?

¿QUÉ DEBEMOS EVITAR?

- ➔ Dar mensajes confusos o contradictorios.
- ➔ Mandar. Decir a la otra persona lo que tiene que hacer.
- ➔ Desaprobar. Quitar la razón a la otra persona.
- ➔ Etiquetar. Evitar juzgar de antemano.
- ➔ Ser inflexibles. Debemos respetar las ideas del otro aunque no coincidan con las nuestras.

Ilustración de un niño pensando y una boca con un oído.

5. ANEXOS SESIÓN 5: TRABAJAMOS NUESTRA EMPATÍA

5.1. Ficha “Interpretamos con empatía”. Modelo A


INTERPRETAMOS CON EMPATÍA

Nombre de los componentes del grupo:

Paula lleva dos semanas triste. Sus amigas Carla y Emma no quieren estar con ella en el recreo. Ella les ha preguntado varias veces el motivo, sin embargo, lo único que le dicen es que ya no es su amiga. Dada esta situación, Paula ha decidido juntarse con María, que le ha acogido bien.

A continuación, tomando como base la situación anterior, debéis elaborar un guion que posteriormente representaréis ante el resto de vuestros compañeros y compañeras... ¡Adelante!

-
.....
.....
-
.....
.....
-
.....
.....
-
.....
.....
-
.....
.....
-
.....
.....
-
.....
.....

5.3. Tríptico de la sesión



ALGUNOS CONSEJOS PARA SER EMPÁTICO

- ➔ Presta atención a lo que la otra persona nos está diciendo y darle alguna señal para que sepa que le estamos escuchando.
- ➔ Pon en práctica la escucha activa (trabajada en la sesión anterior).
- ➔ Pregunta para intentar conocer cómo se siente el/la otro/a.
- ➔ No te fijas solo en el mensaje verbal, fijate también en su postura, mirada, los silencios, etc.
- ➔ Mantén la calma y sé paciente. Te ayudará a comprender mejor al otro/a.
- ➔ Ayúdala a que se sienta mejor si lo que te cuenta es triste o felicítale si lo que te cuenta es alegre.



¿QUÉ ES LA EMPATÍA?

- ✓ Ser capaz de comprender lo que la otra persona piensa o siente.
- ✓ Serás empático si comprendes como se sienten tus compañeros/as y eres capaz de poneros en su lugar.

Tener empatía es la capacidad más importante para poder ser un/a buen/a alumno/a ayudante.

REFLEXIONAMOS...

- ¿Somos capaces de ponernos en el lugar del otro?
- ¿Me cuesta pensar cómo puede sentirse la otra persona antes de actuar?



¿QUÉ VENTAJAS TIENE SER EMPÁTICO?

- ➔ Ayudas a la otra persona a que sienta que alguien se preocupa por él/ella.
- ➔ Generas confianza en el/la otro/a. Sabrá que puede contarte sus sentimientos.
- ➔ Te sientes bien contigo mismo/a porque sabes que estás ayudando a otra persona.




6. ANEXO CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO CON LAS SESIONES DE FORMACIÓN

A continuación, debéis responder a las siguientes preguntas marcando con una X la casilla que consideréis más oportuna para cada una de ellas. La última pregunta tendréis que valorarla en un rango de 0 a 10. ¡Adelante!

FORMACIÓN ALUMNO AYUDANTE				
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
1) Tras la formación, me siento comprometido con mis funciones de alumno/a ayudante.				
2) Tras la formación, me siento capaz de detectar cuando un/a compañero/a necesita ayuda.				
3) La formación me ha ayudado a desarrollar las habilidades que necesito para ayudar a mis compañeros/as.				
4) Las actividades de las sesiones me han resultado interesantes y atractivas.				
5) Las explicaciones de los formadores han sido claras.				
6) Se ha fomentado la participación e interacción durante las sesiones.				
PARTICIPACIÓN ALUMNO/A AYUDANTE				
	Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
7) Formar parte del equipo de alumnado ayudante ha contribuido positivamente a mi formación como persona.				
8) Considero satisfactorio el trabajo del alumno/a ayudante.				
9) Mis compañeros/as acuden a mi como alumno/a ayudante cuando tienen algún problema				
10) Me he entendido bien con el resto de compañeros/as del equipo de ayuda.				
11) Me gustaría continuar en cursos posteriores formando parte del equipo de alumnos/as ayudantes.				
12) Valora tu participación como alumno/a ayudante del 0 al 10.				