



**Universidad
Zaragoza**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

**LA MEDIACIÓN EDUCATIVA PARA LA MEJORA
DE LA CONVIVENCIA: EL DEPARTAMENTO DE
ORIENTACIÓN COMO ELEMENTO DE APOYO.**

**EDUCATIONAL MEDIATION FOR THE SCHOOL
LIFE'S IMPROVEMENT: COUNSELLING
DEPARTMENT AS SUPPORTING ELEMENT.**

Autora

Beatriz Hernando Aliaga

646693

Director

José Luis Soles Nages

FACULTAD DE EDUCACIÓN

2016-2017

RESUMEN

El presente trabajo comprende un análisis personal del proceso formativo experimentado a lo largo del Máster de formación del profesorado de educación secundaria, cursando la especialidad de Orientación Educativa. Para la realización del proyecto se han escogido dos trabajos. Por un lado, he escogido el plan de actuación de un Departamento de Orientación y, por otro lado, la memoria del Prácticum. La relación entre ambos trabajos muestra las claves de la programación didáctica del Departamento de Orientación, para conseguir una mejora en la convivencia. El trabajo se centra en exponer las ventajas de los programas de mediación, cybermediación, tutoría entre iguales y finalmente hace una revisión de algunas buenas prácticas nacionales e internacionales.

Palabras clave: Departamento de Orientación, convivencia y mediación.

ABSTRACT

This work includes a personal analysis of the training process experienced throughout the Master's Degree in Secondary School Training in the specialty of Educational Orientation. For the accomplishment of this project has been attended two works. On the one hand, I've chosen the Counseling Department's action plan and, on the other hand, the Practicum's memory. The relationship between both works shows the action plan's keys to achieve a school life's improvement. The work is focused on exposed the advantage of mediation and cybermediation programs, peer tutoring and, finally, it makes a review of national and international best practices.

Keywords: Counselling Department, school life and mediation.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y DE LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO.	4
1.1 COMPETENCIAS DEL PROFESORADO.....	5
2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS	11
3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES O POSIBLES ENTRE ELLOS.....	15
3.1 BUENAS PRÁCTICAS EN CONVIVENCIA ESCOLAR.....	21
4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO	25
5. REFERENCIAS DOCUMENTALES: BIBLIOGRAFÍA	28

1. INTRODUCCIÓN. LA PROFESIÓN DOCENTE A PARTIR DEL MARCO TEÓRICO Y DE LA EXPERIENCIA EN EL CENTRO EDUCATIVO.

El presente Trabajo de Fin de Máster pretende ofrecer una visión integradora del conjunto de competencias docentes que he tenido la oportunidad de desarrollar a lo largo de mi proceso formativo. Dicha formación abarca desde el curso anterior en el que realicé el Máster en Psicopedagogía por la Universidad Complutense de Madrid hasta este curso, con el Máster de Profesorado, especialidad de Orientación Educativa, por la Universidad de Zaragoza.

El trabajo se va a estructurar en diversos puntos. En primer lugar, se hará un breve repaso a la profesión docente, sus competencias y funciones, entre las cuales crearé mi propio decálogo del docente. Posteriormente, se incidirá en la figura del Orientador Educativo y se hablará sobre la importancia de la Orientación dentro de la Educación. Todo este apartado tiene por objetivo dilucidar los retos profesionales a los que se enfrenta la orientación educativa en la actualidad.

En segundo lugar y tercer lugar, respondiendo al título “Justificación de la selección de proyectos”, y “reflexión crítica sobre las relaciones existentes”, respectivamente, se explicarán los dos trabajos a los que se ha recurrido y la interrelación entre ellos. En este caso, el primer trabajo es la programación didáctica desarrollada en el primer cuatrimestre del máster, enmarcada dentro de las asignaturas de “Diseño Curricular en Orientación Educativa” y “Fundamentos de Diseño Instruccional”. El segundo trabajo es la memoria del Prácticum II y III. He escogido estos trabajos porque considero son los más representativos tanto de cómo se ha desarrollado el máster, como de la profesión en sí misma, y, que se puede obtener una amplia visión de la labor del orientador en un centro educativo mediante la interrelación de los mismos.

En cuarto lugar, se hace referencia al punto “Conclusiones y propuestas de futuro”. Es una reflexión sobre las posibilidades de mejora educativa en muchos ámbitos de la profesión. A pesar de que los campos susceptibles de proponer mejora educativa son muchos y muy variados, debido a una falta de tiempo y espacio se va a centrar en el ámbito de la convivencia escolar y la formación del profesorado a este respecto.

Para estructurar esta primera parte, se van a utilizar las competencias fundamentales necesarias para el ejercicio de la profesión docente, las cuales se detallan en la guía didáctica correspondiente a este Máster con arreglo a lo establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, el Real Decreto 1393/2007, el Real Decreto 1834/2008, y en la Orden ECI 3858/2007 de 27 de diciembre.

La finalidad del Master es proporcionar al profesorado la formación pedagógica y didáctica obligatoria en nuestra sociedad para el ejercicio de la profesión docente. Considero imprescindible esta formación ya que cada cual provenimos de unos estudios técnicos, que nos proporcionan unos saberes muy amplios, pero al mismo tiempo específicos del propio campo de estudio, por lo que es necesario obtener conocimientos sobre cómo transmitir los saberes, cómo manejar un grupo-clase, como poder influir en el alumnado y cómo motivarlos para que los aprendizajes sean significativos para ellos. En el sentido de la pequeña reflexión que acabo de esbozar, se articulan las competencias:

- Saber: el docente ha de conocer la psicología educativa del alumnado, el currículo específico, el desarrollo de competencias que se espera para cada etapa, metodología, didáctica, evaluación, atención a la diversidad, legislación y organización de centros, etc.

- Saber ser / saber estar: para lograr un desarrollo integral del alumnado es necesario que el profesorado pueda convertirse en el modelo que ellos y ellas necesitan. Además, se necesita formar al profesorado en inteligencia emocional, habilidades sociales para poder resolver los retos diarios a los que habrá que enfrentarse en un futuro, tanto con el alumnado como con las familias, comunidad, instituciones, etc.

- Saber hacer: e Máster ha de servir para aplicar los conocimientos teóricos, ya que no hay mejor manera que “Aprender haciendo” y sin duda, los estudios del Máster han de ser coherentes con esta premisa. De esta manera cada estudiante tendrá que enfrentarse con una situación profesional propia de la especialidad, la cual servirá para interiorizar todo lo aprendido.

A continuación, voy a tratar de contestar a una pregunta: ¿Qué es para ti ser un buen docente? Para ello, se va a partir de una afirmación de Morales (2010, p.13) “afortunadamente el profesor ideal no existe, para consuelo de todos nosotros. No tenemos un modelo inasequible que imitar”. Lo que interpreto de esta lectura es que existen muchas formas diversas de ser buenos docentes y es tarea de cada uno averiguar cuál es la mejor versión de sí mismo.

1.1 COMPETENCIAS DEL PROFESORADO.

En este apartado, se va a reflexionar sobre cada una de las competencias que se detallan en la guía didáctica del máster y se añadirán, una serie de enmiendas, totalmente subjetivas. El objetivo de esta reflexión acerca del papel del docente y la importancia para con la sociedad, es que este trabajo tenga una continuidad, que me pueda servir personalmente de herramienta de consulta. Se pretende llegar a interiorizar todos los aprendizajes tanto teóricos como prácticos desarrollados en este tiempo, y que no sea sólo un trabajo, sino que me sirva a cumplir mi reto profesional en el futuro. El compromiso del profesorado con la educación y sus alumnos es fundamental para el buen funcionamiento de una institución educativa. Las circunstancias que he podido observar, son que a menudo exigen al profesorado una implicación muy alta incluso fuera del horario lectivo y, considero que, una profunda reflexión sobre por qué queremos educar y cómo queremos hacerlo es una herramienta muy valiosa.

La primera de estas competencias consiste en *Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.*

- El docente ha de ser conocedor de la realidad social que le rodea, implicarse e informar sobre diversas problemáticas a su alumnado.
- El docente debe comprometerse con su centro educativo y contribuir a su mejora constante.

La segunda competencia que tratamos es la de *Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.*

- El docente conoce a sus estudiantes y procura estar informado sobre lo que les motiva y lo que les ocurre, para poder personalizar la enseñanza lo máximo posible.

La tercera competencia habla *de impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en cómo potenciarlo.*

- El docente no solo es transmisor de conocimientos, si no que acompaña al alumno/a en todo su proceso de aprendizaje.
- El docente no sólo tiene en cuenta los resultados, si no que se basa en la progresión del estudiante.
- El docente fomenta la evaluación y autoevaluación en el aula, tanto para con sus alumnos, como para consigo mismo, con el fin de mejorar y evolucionar conjuntamente.

La cuarta competencia es la de *planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.*

- El docente analiza críticamente la calidad de las actividades de aprendizaje y propone mejoras y alternativas.
- El docente realiza una programación ajustándose a la realidad de su grupo y es flexible ante los contratiempos que pueden surgir.

La última de las competencias fundamentales del Máster es la de *Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.*

- El docente ha de formarse continuamente, actualizándose a medida que hay avances en la comunidad científica en el campo de la educación.

Para finalizar este apartado quiero destacar otras competencias que, a pesar de no estar reflejadas en la guía docente, se pueden extraer como aprendizaje del máster y considero del todo imprescindibles para este el conjunto de estas máximas. En primer lugar, el docente debe ser cercano y mostrarse abierto con sus alumnos, aprovechando sus intervenciones como posibilidades de aprendizaje, aunque en dicho momento se alejen de la programación propuesta para el momento. De esta manera, se aprovecha la motivación del grupo-clase en beneficio del aprendizaje y sobretodo de la relación docente-alumnos.

- El docente es cercano y abierto con sus alumnos y alumnas, creando una relación de confianza y participación.

En segundo lugar, apelo a la figura del docente en sí misma. Se desee o no, el docente es un ejemplo para sus alumnos y alumnas, por tanto, ha de transmitir unos valores positivos, comportarse con profesionalidad, tolerancia, asertividad, buena educación y sobretodo siendo coherente con palabras y actos.

- El docente es ejemplar en todo momento y consciente de ello.

Por último, considero que el trabajo de docente en un centro educativo es una profesión cambiante, móvil e imprevisible, ya que todos y cada uno de los estudiantes que pasan por las aulas son únicos y diferentes entre sí. De esta manera, nunca se va a poder reproducir un modelo de enseñanza que en una ocasión haya dado resultado, si no que el docente va a tener que adaptarse, modificar y crear para cada momento unos recursos determinados.

- El docente es animoso ante la adversidad y flexible.

MÁXIMAS DEL DOCENTE

- I. El docente ha de ser conocedor de la realidad social que le rodea, implicarse e informar sobre diversas problemáticas a su alumnado.
- II. El docente debe comprometerse con su centro educativo y contribuir a su mejora constante.
- III. El docente conoce a sus estudiantes y procura estar informado sobre lo que les motiva y lo que les ocurre, para poder personalizar la enseñanza lo máximo posible.
- IV. El docente no solo es transmisor de conocimientos, si no que acompaña al alumno/a en todo su proceso de aprendizaje.
- V. El docente no sólo tiene en cuenta los resultados, si no que se basa en la progresión del estudiante.
- VI. El docente fomenta la evaluación y autoevaluación en el aula, tanto para con sus alumnos, como para consigo mismo, con el fin de mejorar y evolucionar conjuntamente.
- VII. El docente analiza críticamente la calidad de las actividades de aprendizaje y propone mejoras y alternativas.
- VIII. El docente realiza una programación ajustándose a la realidad de su grupo y es flexible ante los contratiempos que pueden surgir.
- IX. El docente ha de formarse continuamente, actualizándose a medida que ~~hay~~ hay avances en la comunidad científica en el campo de la educación.
- X. El docente es cercano y abierto con sus alumnos y alumnas, creando una relación de confianza y participación.
- XI. El docente es ejemplar en todo momento y consciente de ello.
- XII. El docente es animoso ante la adversidad y flexible.

Figura 1: Síntesis de las máximas del docente según las competencias. Elaboración propia.

A continuación, se va a centrar el análisis en la Orientación, aclarando qué es, para qué sirve, las funciones que ejerce y las competencias de los profesionales de la orientación.

Según Bisquerra (2006), se define la Orientación Psicopedagógica como un proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante una intervención profesionalizada, basada en principios científicos. La orientación puede atender preferentemente a algunos aspectos en particular como son las propias áreas de intervención (educativos, vocacionales, personales, etc.); pero lo que le da identidad a la Orientación es la integración de todos los aspectos en una unidad de acción coordinada.

El autor afirma que la Orientación es una construcción que se ha ido realizando a lo largo de la historia por diferentes especialistas, se trata de un marco teórico en evolución y depende en gran medida del contexto social, político y científico de la época. Es por ello que conviene repensar el concepto que se tiene de ella.

De la definición previamente propuesta destacan los términos *ayuda* como rasgo definitorio, *proceso*, ya que este debe ser continuo a lo largo de su ciclo vital y que debe llegar a *todas las personas*.

En publicaciones más recientes se define la orientación educativa como un proceso de ayuda y acompañamiento a todos los agentes del sistema educativo; el alumnado, profesorado y familias, en todos los aspectos del desarrollo que son el ámbito personal, académico, profesional, social, emocional, moral, etc. Este proceso se lleva a la práctica mediante una intervención continuada a lo largo de toda la escolarización y cooperativamente entre todos los agentes implicados (Álvarez y Bisquerra, 2012).

Autores como Almirall et al. (2011), nos indican que, por fortuna, la sociedad en general y los docentes, directivos, familias y responsables de la política educativa en particular, han ido tomando conciencia de la complejidad que implica aprender y, por tanto, enseñar. Entre los factores que intervienen en este proceso de enseñanza-aprendizaje, se encuentran aquellas características psicológicas de quienes aprenden y las consideraciones pedagógicas que se han de tener en cuenta para que cada individuo construya su aprendizaje.

Esta toma de conciencia ha derivado, entre otras cosas, en el convencimiento de que los centros educativos necesitan el asesoramiento de especialistas, profesionales expertos en el fundamento psicopedagógico, cuya tarea principal consista en orientar al estudiante a lo largo de las diferentes etapas de su ciclo vital.

Los profesionales responsables de esta Orientación Educativa -los orientadores y orientadoras- tienen ante sí una tarea compleja, la cual requiere de la colaboración de otros profesionales y sobre todo una sólida formación, inicial y a lo largo de su trayectoria profesional.

Asimismo, la orientación es considerada un elemento esencial para que el proceso educativo sea de calidad, pues da la posibilidad de adaptar el currículum a la realidad del centro, a las características del alumnado y a su contexto. También contribuye en la prevención de posibles dificultades de aprendizaje, a la vez que brinda ayuda a los alumnos en el ámbito personal, académico y vocacional. Por consiguiente, la orientación educativa es un pilar básico dentro del sistema educativo, de manera que, debe ser apreciada como una parte integrante del mismo (Sánchez, 2011).

A lo largo de este Máster y en mi caso particular con el Máster en Psicopedagogía, se han cursado una serie de materias tanto teóricas como de aplicación práctica, que han permitido al alumnado crear una visión más precisa de la Orientación educativa.

En momentos iniciales, abordando sobre todo la perspectiva teórica se ha intentado comprender el funcionamiento de los Departamentos de Orientación en los centros de Educación Secundaria y, aunque con menos detalle, también el funcionamiento de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica.

En las asignaturas de “Diseño curricular de Orientación Educativa” y “Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en la especialidad de Orientación educativa” aprendimos que dichos departamentos no tienen un currículum propio.

Bisquerra (2006, p.6) sintetiza de una manera muy breve lo que muchos autores han presentado en las últimas décadas sobre los modelos básicos de intervención. “Se definen como estrategias para conseguir unos resultados propuestos y se dividen en tres:

- a) el **modelo clínico** (*counseling*), centrado en la atención individualizada, donde la entrevista personal es la técnica característica;

- b) el **modelo de programas**, que se propone anticiparse a los problemas y cuya finalidad es la prevención de los mismos y el desarrollo integral de la persona;
- c) el **modelo de consulta** o *asesoramiento* (donde la consulta colaborativa es el marco de referencia esencial), que se propone asesorar a mediadores (profesorado, tutores, familia, institución, etc.), para que sean ellos los que lleven a término programas de orientación”.

La incidencia de la orientación en el desarrollo personal del alumno se asegura mejor mediante intervenciones planificadas, es decir, mediante el modelo de intervención por programas. Se localizan tres grandes ámbitos donde extraer los contenidos que han de conformar los programas: Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional, y Apoyo al plan de Acción Tutorial. A su vez, los objetivos del modelo de intervención por programas, según Rodríguez Espinar (1986), pueden asumir plena interrelación con la totalidad del currículum, de manera que una parte de éstos están insertados en las distintas materias, o pueden formar parte de la especificidad curricular del programa de orientación.

Con el objetivo de acercar a la práctica dichos contenidos el trabajo que englobó las dos asignaturas fue la realización de una programación anual de un Departamento de Orientación. Fue un arduo y extenso trabajo que nos llevó a conocer de una manera más profunda la labor de los orientadores y nos permitió aplicar los conocimientos teóricos que habíamos aprendido.

Otro de los contenidos necesarios para la formación del profesorado, es el conocimiento y evolución de la legislación. En este Máster la asignatura de ello es “Contexto de la Actividad Docente”. Es necesario consolidar los conocimientos sobre el marco legislativo que ha envuelto a la educación a lo largo de la historia, y el que la recoge actualmente, desde la Ley Moyano (1857) hasta la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Asimismo, se profundizó en el estudio de las características (fines, principios y objetivos) tanto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) como de la LOMCE. Como han coexistido simultáneamente, el profesorado ha hecho un verdadero esfuerzo para que comprendiéramos todo lo que debíamos saber y sobretodo, y personalmente bajo mi punto de vista lo más importante, dónde y cómo buscar en ellas.

Otro grupo de contenidos muy importantes para nuestra formación, han sido aquellas asignaturas que se han centrado más en la Orientación. Contenidos de especial relevancia a la hora de ejercer la función orientadora, los procesos de Enseñanza-Aprendizaje, la Atención a la Diversidad, la acción tutorial. Así como aquellos con una connotación más psicológica entre los que destacan el desarrollo psicosocial de niños y adolescentes, motivación en el aula, los procesos grupales y de comunicación, etc.

Se ha hecho especial énfasis en la Atención a la Diversidad y la Educación Inclusiva, términos para mí, íntimamente relacionados y de gran importancia para esta profesión. Ellos se han abordado desde diversas materias como la optativa Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, entre otras, prestando especial atención a los conceptos ACNEAE y ACNEE, la clasificación actual que existe de ellos en 5 grupos, cómo trabajar con ellos y ellas, las medidas de intervención tanto curriculares como organizativas y examinando en profundidad las medidas generales, específicas, básicas y extraordinarias.

Para abordar este contenido nos detuvimos en la orden vigente que regula la clasificación para los ACNEAE’s:

- *ORDEN de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.*

La clasificación es la siguiente:

- 1) Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por presentar necesidades educativas especiales. En el primer subgrupo encontramos la discapacidad auditiva, visual, física tanto motora como orgánica e intelectual. En el segundo encontramos el trastorno grave de conducta, trastorno del espectro autista, trastorno mental, trastorno específico del lenguaje y retraso del desarrollo.
- 2) Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por presentar dificultades específicas de aprendizaje: Trastorno específico del aprendizaje de la lectura, del aprendizaje de la escritura, del aprendizaje del cálculo y trastorno de aprendizaje no verbal o del aprendizaje procedimental.
- 3) Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por TDAH: Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad.
- 4) Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales: Superdotación, talentos simples y complejos y precocidad.
- 5) Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por incorporación tardía al sistema educativo.
- 6) Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por condiciones personales o historia escolar: en este grupo se engloban diversas causas como condiciones de salud, circunstancias de adopción, acogimiento, protección, tutela o internamiento por medida judicial, capacidad intelectual límite, situación en desventaja socioeducativa, escolarización irregular o absentismo escolar, altas capacidades artísticas, deportes de alto nivel o alto rendimiento.

Me he detenido en esta clasificación ya que considero que cualquier orientador ha de tener un conocimiento profundo sobre la realización de informes psicopedagógicos, puesto que será una de las tareas habituales que nos esperan en el futuro. Por tanto, lo considero un aprendizaje muy necesario.

El primer período del Prácticum consistió en una primera aproximación al centro y sirvió para comprender la organización y funcionamiento tanto del centro educativo como del Departamento de Orientación. Se mantuvieron varias reuniones con las diferentes comisiones y trabajadores del centro como los jefes de estudio, director, etc.

También se hizo una lectura de los documentos organizativos del centro:

- Proyecto Educativo de Centro (PEG).
- Proyecto Curricular de Etapa (PCE).
- Programación General Anual (PGA).
- Plan de actuaciones del Departamento de Orientación.

Ha habido una asignatura del segundo cuatrimestre que distaba un poco de las demás, esta es “Evaluación e Innovación docente e Investigación educativa en orientación educativa”. En ella se han abordado temas que nos ha enseñado la importancia de apoyarnos en teorías fundamentadas para la praxis y nos ha abierto una pequeña puerta para aquel que quiera dedicarse la investigación en un futuro.

Como punto final, pudimos emplear todos los aprendizajes teóricos contruidos en las aulas del máster, de una manera práctica en los periodos II y III del Prácticum.

Durante la estancia en el centro educativo, pudimos vivir en primera persona todas aquellas funciones y tareas que habíamos estado estudiando en las aulas. En mi caso particular, el centro nos brindó una muy buena oportunidad a todo el alumnado de prácticas, permitiéndonos en todo momento una alta interacción con el profesorado y alumnado del instituto, lo que conllevó que nuestros aprendizajes fueran muy variados, exitosos y productivos.

Concretamente, se ha podido observar cómo el Departamento de Orientación se centraba en un trabajo muy amplio de prevención en los diferentes ámbitos. El profesorado cree firmemente que esta es la mejor manera que tienen de anticiparse a los problemas y dificultades y, por tanto, invierten mucho tiempo en formación del profesorado y en crear programas atractivos de prevención.

En cuanto a la acción tutorial, se ha podido revisar la programación anual que se trabaja y entrega a los tutores a principio de curso y se ha podido asistir y participar en las reuniones semanales que se celebran con todos los tutores del curso, el orientador y la jefa de estudios.

Se ha podido observar y también se ha participado en la orientación académica y profesional mediante sesiones programadas y entrevistas puntuales con el alumnado y/o con las familias que lo necesitaban. El orientador del centro ha invertido mucho tiempo a lo largo de varios años en este ámbito, ya que ha creado una plataforma online que permite desarrollarlo.

Otro de los ámbitos en los que el Departamento de Orientación está completamente implicado es la convivencia escolar. Este centro ha sido uno de los pioneros en establecer equipos de mediación entre su alumnado y no solo se han quedado ahí, si no que han dado un paso hacia delante, innovando, y han creado un equipo de Ciberayudantes, es decir, un equipo de mediación para cuestiones relacionadas con las redes sociales, internet, acoso virtual, etc.

Podría decirse que es casi un elemento central del Departamento de Orientación y una imagen que representa al centro educativo en general. Se ha invertido mucho esfuerzo, horas de trabajo, creatividad, apoyo de todos los departamentos, así como del alumnado, familias y comunidad. Personalmente a mí me ha asombrado el buen funcionamiento de este proyecto y considero que es un buen punto de partida para mejorar la convivencia escolar.

Es por ello que he decidido centrar el trabajo de fin de máster en una revisión del estado actual de la convivencia educativa apoyándome en dos trabajos del máster. El primero es la programación didáctica de un Departamento de Orientación realizado en las asignaturas “Diseño Curricular en Orientación Educativa” y “Fundamentos de Diseño Instruccional”. El segundo trabajo es el Prácticum II y III, donde se podrá observar la importancia de la convivencia escolar y diferentes maneras de abordarla.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA SELECCIÓN DE PROYECTOS

Tal y como se ha expuesto anteriormente, para la realización de este trabajo se han seleccionado dos trabajos.

El primero de ellos es el plan de actuación de un Departamento de Orientación realizado en las asignaturas “Diseño Curricular en Orientación Educativa” y “Fundamentos de Diseño Instruccional” (Anexo I). A la pregunta de por qué he elegido este trabajo en particular, la respuesta es muy sencilla.

El plan de actuación consiste en la programación de las sesiones de tutoría de los diferentes cursos que comprende el centro educativo, el diseño de unas propuestas de trabajo con sus correspondientes metodologías de trabajo. Estas sesiones han de desarrollarse bajo el modelo de intervención por programas, que como ya se ha mencionado anteriormente comprende tres grandes ámbitos a los que hay que dar respuesta:

- Apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Apoyo al Plan de Orientación Académica y Profesional.
- Apoyo al Plan de Acción Tutorial.

El plan de actuación es el documento que guiará las actuaciones del departamento de orientación a lo largo del curso académico. Consta de una serie de objetivos (véase Anexo I) en función de a quién van dirigidos:

- En relación con el alumnado.
- En relación con otros profesores.
- En relación con las familias

Considero que este trabajo tiene la capacidad de acercarte a la realidad de nuestra profesión. Cuando tuve que estructurar el trabajo, fue cuando realmente me di cuenta de lo que supone diseñar la programación de todas y cada una de las sesiones de tutoría para todos los cursos. Es gran envergadura porque requiere la creación de los diversos programas que van a estructurar la programación y que, además, han de tener coherencia entre ellos. Recalco la cualidad de coherencia porque es muy importante que un estudiante de 1º de ESO reciba formación de todos los programas, no repita contenidos a lo largo de los años de escolarización y estos contenidos se actualicen a medida que avanza la sociedad para que le sean realmente útiles y valiosos.

El segundo de ellos es la Memoria del Prácticum II y III (Anexo II). Fue una oportunidad increíble poder realizar mis propias sesiones tanto en la clase de Psicología de 2º de Bachillerato, con unos contenidos más pautados y siguiendo el cronograma de la asignatura, como en tutorías de otros cursos conforme iba surgiendo la necesidad de que interviniésemos.

El periodo de prácticas en un instituto ofrece a los alumnos del Máster una oportunidad para adquirir experiencia de campo en el ámbito laboral. El centro de prácticas elegido fue el IES Parque Goya. Gracias a la buena disposición que ha tenido la dirección y el profesorado en general, pude no solo observar y participar en las labores del Departamento de Orientación sino también acceder a otras aulas, despachos, reuniones y recoger información de primera mano, presenciando varios hitos de la labor didáctica del claustro, lo cual también me gustaría destacar.

Personalmente, elegí este centro por cuatro motivos fundamentales:

1. Es un centro de enseñanza pública, una realidad que no he podido conocer ni en mi etapa como alumna de secundaria y bachiller al ir a un colegio concertado, ni el resto de mis prácticas tanto del grado como del anterior máster, y que me interesaba conocer, comprender y comparar.
2. Es un centro nuevo, en un barrio de reciente creación que se ha desarrollado para dar respuesta a una población muy concreta y que, asimismo, tiene el apoyo de la comunidad, lo que resulta muy enriquecedor desde una perspectiva sistémica.

3. La reputación del centro por sus buenas prácticas y el compromiso de la comunidad educativa.
4. La reputación del Departamento de Orientación por su innovación y compromiso con la convivencia escolar, quienes son uno de los centros que han creado y propulsado en Aragón los programas de Alumnos Ayudantes y Alumnos Ciberayudantes.

En mi memoria del Prácticum II y III se pueden encontrar dos grandes aspectos que han vertebrado el proyecto y que a su vez se relacionan entre sí. Por un lado, las sesiones teóricas realizadas en la asignatura de Psicología de 2º de bachillerato, las cuales por calendario y cronograma fueron “Emoción y afectividad” y “Personalidad y trastornos” y, por otro lado, un análisis del estado de la convivencia en centro educativo.

Las unidades didácticas en la que participé, resultaron ser un aprendizaje muy útil para mi formación y futuro laboral. El grupo era muy participativo y disfrutaba enormemente de los contenidos que incluía la asignatura.

La metodología que seguía el profesor constaba de una explicación teórica de los aspectos más importantes de la unidad, durante la cual, siempre estaba abierto a nuevos retos que el alumnado le proponía y una gran batería de actividades prácticas y atractivas para que afianzaran los conocimientos expuestos, como la realización de test de aplicación individual y/o grupal, la exposición de un tema concreto a su elección, visionado de películas y posterior debate, etc.

Personalmente hubiese elegido la metodología inversa o flipped classroom para el desarrollo de esta asignatura. Es un enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje que consiste en que el estudiante recibe los contenidos de la sesión teórica previamente a la clase presencial, a través de las nuevas tecnologías. Para posteriormente, participar en el aula de una forma activa y colaborativa con la guía del profesor (López, 2016).

Los precursores fueron Bergmann y Sams en 2012, quienes empezaron a grabar y distribuir vídeos de sus lecciones para aquellos estudiantes que no podían acudir a clase. Se dieron cuenta de que facilitaban el estudio al alumnado y respondían mejor a las necesidades educativas de cada estudiante (García-Barrera, 2013).

El modelo es considerado como una innovación metodológica y revolucionaria desde el punto de vista de la enseñanza ya que modifica los roles de los dos principales agentes del proceso enseñanza-aprendizaje (López, 2016).

En el IES Parque Goya, concretamente en la asignatura de Psicología de 2º de Bachillerato, es el entorno ideal para implementar esta metodología, ya que es una materia de la que el alumnado no se examina en la EVAU, y además es una materia con posibilidad de hacer muchas actividades participativas, de investigación y prácticas.

Tras observar el funcionamiento de la clase, confeccioné mi unidad didáctica, la cual se vio reducida a dos sesiones, por necesidades de la asignatura. Las enfoqué como dos talleres, en lugar de dos sesiones teóricas de la asignatura, aunque comprensiblemente, estaban relacionadas con el temario. La primera de ellas fue un taller sobre el control de la ira y la segunda, fue un taller de *mindfulness* o conciencia plena, enmarcadas ambas dentro de la unidad “Emoción y afectividad”. A ambas sesiones les di un enfoque práctico, con el objetivo de que pudieran utilizar las prácticas aprendidas para gestionar el estrés y la ansiedad en la época de exámenes finales y EVAU.

Durante estas sesiones pude observar como muchos de los alumnos y alumnas del grupo tenían un conocimiento bastante amplio de la terminología y fenómenos de las emociones. Ellos mismos alegaban conocer bien el tema porque en cursos anteriores habían participado o seguían participando en los programas de Alumnos Ayudantes y Ciberayudantes, por lo que habían sido previamente formados y sobretodo, habían puesto en práctica todo lo aprendido.

El otro gran eje vertebrador de la memoria del Prácticum II y III fue el análisis de la convivencia en el centro. Para comenzar se hizo un breve repaso de las buenas prácticas que favorecen la convivencia del centro, entre las que destacan el Programa de Alumnos Ayudantes y el Programa de Ciberayudantes.

Es importante mencionar que el IES Parque Goya recibió el Premio de buenas prácticas en materia de educación y de convivencia de la DGA, por tanto, se puede afirmar que los programas que han desarrollado son de calidad y son útiles en materia de convivencia escolar y mediación.

El Programa de Alumnos Ayudantes intenta dar respuesta a una conflictividad entre jóvenes que en general crece cada día. Parte de la premisa de que es necesaria la incorporación de programas preventivos para la mejora de la convivencia como la mediación entre iguales. Aspira a mejorar sustancialmente el clima de convivencia en las aulas y en el centro.

Uno de los pilares fundamentales de este programa es la mediación. Se define como:

“Un proceso para la gestión alternativa de conflictos en el que las partes enfrentadas acuden de forma voluntaria a una tercera persona imparcial: el mediador. Éste ayuda a las partes implicadas en el conflicto a que ellas mismas busquen posibles soluciones potenciando en todo momento la comunicación entre ellas. La mediación escolar tiene un importante componente educativo, ya que potencia la gestión de conflictos de manera que las partes implicadas en el conflicto salgan beneficiadas”. (Aguirre, 2005., p.22).

A partir de este programa se desarrolla el Programa de Ciberayudantes. Se puede definir a los ciberayudantes como aquellos alumnos que, formando parte del grupo de alumnos ayudantes, asumen libremente un compromiso, el de cooperar en la identificación y denuncia de situaciones injustas y problemas que se derivan del uso de internet, colaborando a la vez en la mejora de buenas prácticas en el uso de las redes sociales y el Whatsapp. La principal labor de estos alumnos es la detección de casos de diferentes acosos (Cyberbullying, sexting, grooming, etc.), ya que ellos tienen todas las facilidades para darse cuenta y denunciarlo.

Como se puede apreciar, hay una gran relación entre que el alumnado de últimos cursos sea conocedor y sepa cómo utilizar herramientas tales como la identificación y regulación de emociones, asertividad, escucha activa, etc., y los programas preventivos que se desarrollan en el centro.

Sin embargo, este centro a pesar de que ha visto reducido el número de partes de conducta en los últimos años, no está exento de ellos y en la memoria de prácticum se percibieron otros problemas de convivencia, los que también merecen una especial atención.

Durante la estancia en el centro se llevó a cabo un proceso de detección de necesidades mediante entrevistas semiestructuradas tanto al profesorado como al alumnado de prácticas. Uno de los hechos que se pudieron observar, y que afecta especialmente a la convivencia entre el alumnado es la escasa vida de grupo e interacción entre el alumnado de los primeros cursos.

Este hecho llamó enormemente mi atención, ¿cómo un centro en el que se trabaja tan exhaustivamente la convivencia escolar, padece un problema de estas características? Es por ello que he querido centrar este trabajo de fin de máster en revisar el estado de la convivencia escolar y, conectarlo con la programación de un departamento de orientación como herramienta de prevención.

3. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES EXISTENTES O POSIBLES ENTRE ELLOS.

Me gustaría comenzar con una reflexión personal, apoyada por la autora Sánchez (2014) quien en su artículo *“Nuevas claves en mediación educativa”* habla sobre la estrecha relación entre la educación de hoy a nuestros jóvenes y la cultura social del futuro. La mejor palanca de transformación de la sociedad es la educación y en un futuro próximo serán los niños y adolescentes de hoy quienes gestionen las interacciones sociales, la convivencia. Así pues, la convivencia se aprende, se transmite a través de la educación, de los modelos implícitos en los valores sociales y culturales. Si a los niños y jóvenes se les ofrecen unas buenas herramientas educativas de convivencia e interacción social, las podrán utilizar en el futuro para construir una sociedad mejor.

Se puede definir la convivencia escolar como aquellas relaciones socio-verbales que los integrantes del contexto educativo tienen entre sí, y que inciden significativamente en el desarrollo tanto ético, socio-afectivo como intelectual (García-Hierro y Cubo, 2009). Así que, cuando la convivencia se ve mermada, aparecen los conflictos, siendo este un proceso natural y necesario para el desarrollo psico-social del alumnado. El conflicto escolar se produce con asiduidad y puede constituir una situación de aprendizaje e implicación del grupo en la resolución de un problema (Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena y Molero, 2011). Depende del docente contar con las aptitudes necesarias para hacer del conflicto un proceso de aprendizaje y que los participantes se vean reforzados o, por el contrario, no invertir la dedicación suficiente y que el conflicto se alargue en el tiempo y desemboque en relaciones negativas dentro del grupo.

Si nos preguntamos qué está dificultando la convivencia escolar, Segura (2008) apunta a la violencia omnipresente como primer factor negativo, y la escasa tolerancia a la frustración, en segundo lugar. Este autor expresa que cualquier norma, horario u obligación se mira como una imposición hostil que hay que combatir y que la causa se encuentra en el individualismo en el que vivimos, la sociedad de consumo y del descompromiso con todo para sentirnos libres.

Ferro (2013) nos habla de varios factores de riesgo que pueden posibilitar la aparición de violencia en el ámbito escolar: La exclusión social, la ausencia de límites en el comportamiento social, la exposición continuada de la violencia en los medios de comunicación, la integración de bandas que normalizan el uso de la violencia que recurren a ella como comportamiento habitual, la facilidad para conseguir armas, así como la justificación de la violencia por parte de la sociedad (la venganza, por ejemplo). Teniendo esto en cuenta, establece seis tipos de comportamiento antisocial que se pueden apreciar en las aulas: la disrupción, los problemas de disciplina, la violencia física, el vandalismo y los daños materiales que genera, el maltrato a los compañeros y el acoso sexual, a los

que podemos añadir el absentismo y el fraude en educación. En el caso del acoso escolar o bullying, que es el comportamiento antisocial en el que más nos centraremos a lo largo del trabajo, es importante, a la hora de detectar posibles situaciones de riesgo, conocer los perfiles que suelen encajar con los distintos actores que toman papel en dicho comportamiento:

- **Agresores:** niños/adolescentes dominantes, exaltados e impulsivos. Sienten la necesidad de dominar a los que lo rodean. Se sienten con frecuencia insatisfechos y faltos de motivación para trabajar con los demás. Tratan de imponer sus criterios utilizando la agresividad verbal, física y psicológica. Ignoran los derechos de los demás, se muestran irascibles con frecuencia y a menudo no controlan sus reacciones.

- **Víctimas:** problemas para sociabilizarse, siendo tímidos o introvertidos, pueden presentar uno o varios rasgos personales diferentes a los del conjunto de la clase. Su humor es inestable y su comunicación escasa, además suelen tener problemas para entablar nuevas relaciones. Pueden somatizar dolencias o fingirlas para evitar determinadas situaciones que consideran agresivas.

- **Espectadores:** Este perfil está mucho más difuminado debido a que conductas muy diferentes pueden estar dentro del espectro del espectador de un caso de acoso. Podemos de hecho asumir que todos los estudiantes son espectadores potenciales, de modo que su detección no es lo más importante, si no las actuaciones que se enfoquen en formar a este sector.



Figura 2: Mapa conceptual sobre los integrantes del conflicto. Fuente: Olweus, D. (2003) *A profile of Bullying at School*.

La realidad social que rodea al contexto educativo es en ocasiones, controvertida y complicada, por ello, una convivencia basada en el respeto y reconocimiento a la diversidad puede ser lo que garantice el correcto funcionamiento de los centros educativos y lo que permita al alumnado adquirir las competencias, valores, actitudes y habilidades sociales (Gómez, Matamala y Alcocer, 2002; Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena y Molero, 2011).

Actualmente y desde hace varios años se puede apreciar que los episodios de Violencia Escolar y *Bullying* están siendo muy frecuentes. El primer concepto se puede definir como aquellas conductas violentas que se dan en el ámbito escolar entre alumnos, profesores, padres, y demás responsables de las instalaciones físicas de escuelas e institutos y el segundo como el abuso reiterado e intencionado e intencionado físico, verbal y/o emocional de un agresor sobre una víctima (Félix, Soriano, Godoy y Martínez, 2008; Martorell, González, Rasal, y Estellés, 2009; Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena y Molero, 2011).

Entre toda esta terminología encontramos otros conceptos como Maltrato Escolar, el cual es definido por Caurcel y Almeida (2008) como el ajuste psicosocial que se da entre víctimas y agresores únicamente durante el periodo escolar.

Atender todo este tipo de problemáticas es algo que viene marcado por la normativa en la Comunidad Autónoma de Aragón, concretamente, *la ORDEN de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.*

La gestión de conflictos se puede enfocar de muchas y diversas formas, en la figura 3, representada en la siguiente página, se observa la gestión de los mismos con una representación piramidal. En la base, están los “conflictos que nunca llegan a ocurrir debido la mejora del clima escolar y una estructura más democrática de la escuela”. Por encima, se encontrarían los “conflictos que los estudiantes resuelven con sus propias habilidades en gestión de conflictos”. En la escala siguiente, “los conflictos resueltos con Mediación”. En la cima: “conflictos arbitrados”. La mediación, desde este modelo global, se contempla como un elemento más, no único, de gestión de conflictos en el ámbito escolar.

Tal y como he podido observar en el periodo de prácticas en el IES Parque Goya y como se nos ha explicado en el Máster, una de las herramientas más adecuadas actualmente para reducir los conflictos en los centros y favorecer una convivencia positiva entre el alumnado es la mediación, a pesar de existir otras herramientas como se contempla en la figura 3.

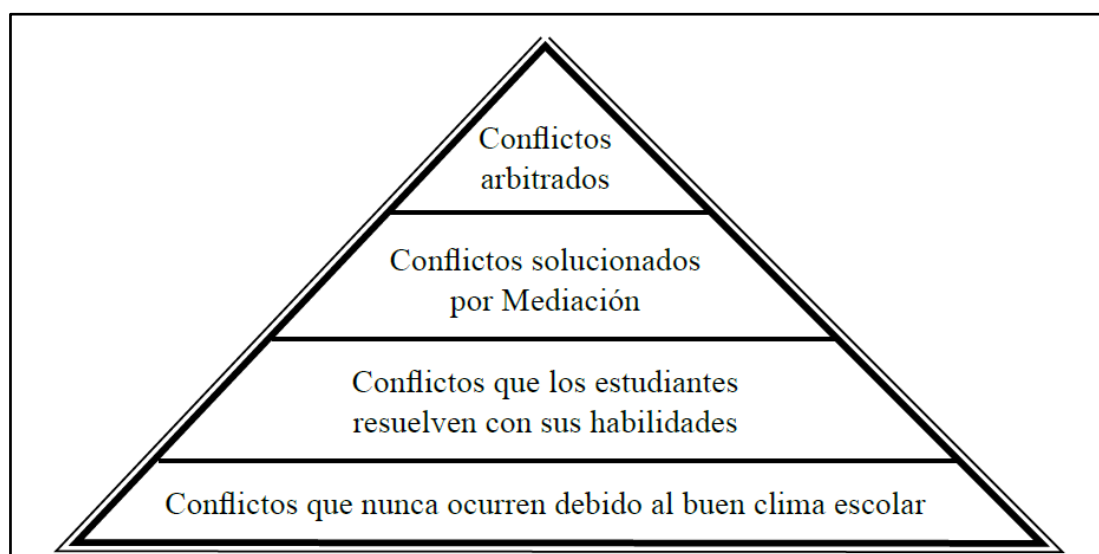


Figura 3: La gestión de conflictos, perspectiva piramidal. Fuente: Cohen, 1995 citado en Alzate, Burguet y Curberlo, 2003.

A continuación, se va a contextualizar el concepto de mediación y sus vertientes. La mediación es un proceso en el que las partes en conflicto son asistidas por un tercero, el mediador, que a través de técnicas adecuadas les ayuda a regular las emociones negativas que acompañan a los conflictos no abordados, a fin de que puedan normalizar la comunicación y puedan trabajar colaborativamente para alcanzar los propios acuerdos (García-Arista, 2014).

La mediación entraría a formar parte de los modelos de gestión de la convivencia, entendiéndolos como “un conjunto de planteamientos educativos que tratan de guiar las actuaciones concretas que se adoptan desde una perspectiva de centro, para optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, afrontar los problemas de disciplina y prevenir y erradicar la violencia” (Tórrego y Villaoslada, 2004, p.32-33).

Tras el estudio de los diversos modelos de actuación ante los conflictos de convivencia escolar Tórrego (2001) establece una clasificación que se describe a continuación: el modelo punitivo, el relacional y el integrado. Para poder analizar la capacidad de los distintos modelos de resolución de conflictos se utilizan el análisis de Galtung (1998) en el campo de los estudios sobre la paz, en los que se establecen tres facetas: reparación, reconciliación y resolución.

El modelo punitivo: se fundamenta en una normativa y sus consecuencias ante el incumplimiento de las mismas. No es habitual que se lleguen a corregir las conductas, sino que genere rechazo y de lugar a conflictos latentes.

El modelo relacional: se centra en el espacio de la relación, hallando las posibles salidas al conflicto no sólo sobre las soluciones al conflicto sino también sobre la propia relación, en un plano privado. El valor y la práctica del diálogo, así como el protagonismo de las personas en la transformación del conflicto son algunas de sus grandes ventajas, pero al realizarse en un entorno privado, no alcanza a ser un modelo colectivo.

El modelo integrado: Se propicia la comunicación directa entre las partes, facilitando a la víctima/agresor un espacio donde tengan la oportunidad de aclarar, comprenderse, dar y ofrecer alguna restitución, aceptar y liberar la culpa y que las necesidades de ambos sean atendidas. Además, se pretende que sea un modelo colectivo, legalizando la actuación desde una perspectiva de centro, por lo que ha de quedar recogido en los reglamentos de convivencia de los centros y contar con una serie de recursos y estructuras que lo potencien (equipos de mediación, estructuras de participación, etc.).

Las características esenciales de la mediación son las siguientes (Hernando, 2016, comunicación interna):

- Voluntariedad.
- Confidencialidad.
- Actitud colaborativa de las partes.
- Un mediador neutral que ayuda a remover los obstáculos de comunicación, malentendidos, prejuicios, etc.
- Una dimensión pedagógica en la que las partes deben resolver “su conflicto”.
- Una oportunidad para que cada parte escuche el punto de vista de la otra.
- Un proceso en el que se tienen que proponer alternativas sobre las cuestiones del conflicto y llegar a un acuerdo.
- Un acuerdo que debe ser posible, escrito y supervisado.

El proceso de mediación es ideal para un contexto educativo, los efectos beneficiosos pueden ser altamente significativos, siendo un excelente instrumento para la educación. Estos son los principios presentados por García-Arista, (2014):

- Una concepción positiva del conflicto.
- Uso del diálogo como respuesta constructiva ante los conflictos.
- Potenciación de contextos cooperativos en las relaciones interpersonales.
- Desarrollo de habilidades de autorregulación y autocontrol.
- Práctica de la participación democrática.
- Desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía.
- El protagonismo de las partes en la resolución de conflictos.

La mediación ha resultado ser exitosa en muchos ámbitos, familiar, penal, comunitario, vecinal, etc. y en contextos educativos los beneficios resultan más interesantes todavía. Este proceso implica una transformación y transición real a nivel personal y contextual. Los mediadores obtienen beneficios como la transformación interior, el sentimiento de bienestar que les reporta la actitud de poner todo su empeño en el proceso, el aprendizaje y la capacidad de extrapolar estas habilidades a otros ámbitos de su vida (García-Arista, 2014). Asimismo, los alumnos que voluntariamente asisten a mediación buscando ayuda, es porque realmente desean resolver sus conflictos llegando a acuerdos, sin recurrir a la pelea, la ruptura o la violencia. Este cambio desde actitudes confrontativas que implican agresiones verbales y/o físicas, hasta actitudes de colaboración, incluso de compromiso, les genera no sólo sentimientos de bienestar, sino también de seguridad. Las interacciones y el estilo relacional ganan en calidad, generando paulatinamente una cultura de centro donde el diálogo, el acuerdo y el compromiso van instalándose como sellos de identidad, donde la “cultura de la mediación” penetra en la cultura de centro (Boqué, 2003; García-Arista, 2014).

Ahora ya sabemos las características y los beneficios de estos programas, así que vamos a analizar desde el principio qué líneas han seguido las investigaciones y cómo se está estudiando actualmente.

En los inicios encontramos trabajos meramente descriptivos (Heinemann, 1972; Olweus; 1978; O'Moore y Hillery, 1989; Smith y Sharp, 1994; Ortega, 1992). Conforme se avanza en el tiempo y en la investigación se establecen los nuevos observatorios y dispositivos gubernamentales de atención a estos problemas (Ortega y Mora-Merchán, 2000 y 2005). Cada vez se ha ido haciendo más que evidente que hay un proceso importante de toma de conciencia sobre la necesidad de abordar estos problemas de forma ecológica, integral (atendiendo a todos los factores relevantes) y diferencial (asumiendo que la gama de problemas es amplia y diversa) (Ortega y Del Rey, 2003; Ortega, Romera y Del Rey 2009).

Actualmente, algunos estudios como el de Usó, Villanueva y Adrián (2016) tienen por objeto de estudio determinar el impacto de los programas de mediación entre iguales comparando centros educativos con programas implantados con otros centros que no los tienen implantados. En este tipo de investigación se estudian diferentes variables entre ellas las actitudes pro-víctima, los roles adoptados por los estudiantes y el clima escolar. Los resultados, aunque modestos, ponen de manifiesto la validez de los programas de mediación entre iguales cuando se trata de fomentar actitudes pro-víctima, evitando el aumento de los roles negativos, y mejorando el clima escolar.

Se percibe que son todavía escasos los estudios que analizan programas de convivencia, por lo que, aunque se auguran resultados positivos en este tipo de proyectos es necesario seguir investigando e innovando.

Tras el análisis del estado de la convivencia en los centros escolar se ha podido comprobar que para que un programa, bien sea de mediación o bien sea de mejora de la convivencia, sea efectivo, tiene que estar implicada toda la comunidad educativa, alumnado, profesorado, familias, comunidad, políticos, etc. De esta manera, es muy importante que dicho programa esté insertado dentro de una programación didáctica de un departamento de orientación, para asegurar así, su correcta implementación.

Como hemos aprendido en el Máster, el currículum refleja la cultura y la función social de la educación, es decir, pretende dar respuesta a las necesidades de la sociedad. En la actualidad, la población está muy preocupada por el tema de la convivencia escolar ya que se han sucedido algunos episodios trágicos dentro y fuera de las aulas, por ello, el currículum de un departamento de orientación tiene que trabajar más que nunca en este tipo de problemáticas.

Aquí viene el gran interrogante, ¿cómo abordar la problemática de la convivencia escolar en los centros?

En primer lugar, y como ya se ha dicho, consiguiendo la implicación de toda la comunidad educativa. Se incluirán iniciativas que abarquen al alumnado, al profesorado, a las familias, a los barrios donde se ubiquen los centros, etc.

En segundo lugar, con la creación de programas atractivos y atrayentes que enfoquen la mejora de la convivencia desde la etapa de Educación Infantil y hasta la formación del profesorado en las universidades.

Por un lado, Segura (2008), afirma que la solución no reside en la aplicación de medidas represivas, sino en conseguir enseñarles a relacionarse asertivamente, con eficacia y justicia. Para lograr esta situación idílica es necesario seguir una serie de pasos: pensar (factor cognitivo), reconocer y regular las emociones (factor emocional) y haber adquirido unos valores morales básicos (factor moral). Hace especial énfasis en que el profesorado ha de estar adecuadamente formado en estos ámbitos y si bien no se adquieren en la capacitación inicial del profesorado, habrá que proporcionarlas mediante la formación continua, pero es imprescindible para poder educar y formar personas.

Este autor ha hecho un breve repaso a los programas que han incidido en uno u otro factor de esta triada, los cuales me parecen interesantes conocer.

En el factor cognitivo encontramos programas como el de “filosofía en el aula” de Mathew Lipman; o el “de enriquecimiento intelectual” (PEI) de R. Feuerstein, o las aplicaciones educativas de la teoría de las “inteligencias múltiples” de Howard Gardner. En lo emocional se encuentra un amplio abanico de publicaciones, desde el Best Seller de “Inteligencia Emocional” de Goleman. “El cerebro emocional” de Le Douarin, el “Desconócete a ti mismo” de Güell y Muñoz, o el de Segura y Arcas llamado “Educar las emociones y los sentimientos”, lleno de ejercicios prácticos para enseñar sesenta sentimientos básicos agrupados en ocho familias. Sobre cómo educar los valores morales, encontramos grandes ejemplos en J. Piaget y su discípulo L. Kohlberg. Por último, para entender las habilidades sociales como asertividad, conviene consultar el “Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta” de V.E. Caballo y para entrenar esas habilidades sociales en la práctica, encontramos por ejemplo “Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia”, de A.P. Goldstein y “Las habilidades sociales en la infancia” (Segura, 2008).

Por otro lado, Ferro (2013) diferencia entre dos grandes respuestas educativas:

- Una respuesta global que sea tarea del centro, siendo éste el encargado de velar por la convivencia.
- Una respuesta especializada a través de programas específicos, hechos por expertos, y que sean de renombrada aplicación.

El tercer punto de nuestra enumeración para abordar la convivencia es, apoyar los programas de los planes de actuación del D.O. en las investigaciones científicas y en buenas prácticas realizadas en otros centros. Esto no quiere decir que no haya que innovar ni apostar por fórmulas novedosas, sino que nos basemos en la eficacia que han proporcionado otros programas e investigaciones anteriores, para innovar a partir de ellas.

3.1 BUENAS PRÁCTICAS EN CONVIVENCIA ESCOLAR

1) El Método KiVa

El programa KiVa nace en 2006 debido a la preocupación del gobierno de Finlandia y de su entonces ministro de educación por el acoso en las aulas. Aceptaron el Bullying como problema principal en las escuelas del país, y realizaron un contrato con la Universidad de Turku, para el desarrollo y evaluación de un programa capaz de convertirse en un fuerte sistema antiBullying para los centros educativos. Cabe destacar que el éxito de la iniciativa se debe en parte por el respaldo del gobierno.

KiVa es el acrónimo de Kiusaamista Vastaa (contra el acoso escolar). Busca tanto prevenir como afrontar el acoso en los colegios. Comenzó en 2007 con la formación de los formadores y ya se aplica en el 90% de las escuelas finlandesas. El programa ha arrancado en otros países del mundo occidental y los resultados han sido innegablemente positivos.

Para entender el funcionamiento del programa podemos dividirlo en tres grandes bloques:

- Acciones universales de KiVa: Son las actuaciones generales con carácter preventivo, para conseguir un clima de buena convivencia y armonía entre el alumnado. Estas acciones tienen en el punto de mira a todos los estudiantes de la escuela sin excepción. Estas dinámicas utilizan métodos como el “Learning by doing” o educación por la acción, e intentan potenciar las habilidades sociales y emocionales del alumnado, trabajando la inteligencia emocional desde edades tempranas, lo cual refuerza por un lado la empatía de los individuos, que previene la aparición de acosadores y de testigos pasivos, y por otro lado la inteligencia interpersonal, que les proporciona un escudo a las víctimas potenciales.

Una de las diferencias que tiene este método respecto a otros es que tiene muy en cuenta a los espectadores. Para que se produzca un caso de bullying es indispensable que, además de agresores y víctimas, participen activa o pasivamente una serie de espectadores. Estos condicionan emocionalmente a acosadores y acosados, de modo que si se logra que los espectadores sean más activos y busquen maneras constructivas de desviar el acoso, este se va reduciendo ya que no se ve amplificado con la expectación de terceras personas.

El programa cuenta con una gran variedad de recursos que hacen su ejecución algo estimulante para los alumnos, como videojuegos antibullying online que mejoran los conocimientos del alumnado sobre el bullying, enseñándoles cómo afrontar una situación de acoso de una manera constructiva, siendo también accesibles para los alumnos fuera

de horario lectivo. Otros recursos son role-playings, material audiovisual, grupos de discusión y lectura sobre formas de intimidación.

- Acciones concretas de KiVa: Son las acciones correctivas que se llevan a cabo cuando se detecta un caso concreto de bullying, para placarlo de forma sistemática, de forma que se asegure que el acoso se detiene. Para ello la formación establece unas líneas marcadas para que el profesorado actúe en estos casos, con porcentaje de éxito de más del 90% según más de 1000 centros encuestados.

Existe una figura llamada “KiVa trainer” o entrenador KiVa que, recibiendo una formación certificada por la universidad de Turku, será la encargada de formar a los profesores de cada centro en el que se implemente la iniciativa.

Esta formación incluye materiales y recursos para que los profesores puedan impartir a sus alumnos las tres unidades programadas para tres diferentes bloques de edad:

- Unidad 1: orientada a alumnos de 6 a 9 años.
- Unidad 2: orientada a alumnos de 10 a 13 años.
- Unidad 3: orientada a alumnos de 14 a 16 años.

Cada una de estas unidades consta de aproximadamente una veintena de sesiones que tratan diferentes temas y dinámicas adecuadas a cada curso escolar y al perfil de los alumnos de esas edades.

Además de los profesores que han recibido formación para impartir estas sesiones, en cada colegio ha de haber un KiVa Team o Equipo KiVa, formado por tres o cuatro adultos involucrados en la comunidad educativa (Profesores, padres y madres, orientadores...) que se ponen a trabajar en cuanto detectan o reciben aviso (Ya sea directo o a través del buzón anónimo online) de un caso de bullying o cyberbullying en el centro. Lo primero que hacen es investigar el caso para reconocer si es algo puntual o si es un acoso prolongado en el tiempo. Después se concerta una reunión con el acosado para darle apoyo, tranquilizarlo y darle algunas pautas a seguir que le serán de utilidad para lidiar con el tema. También tienen una reunión con los acosadores para que sean conscientes de sus acciones y de las consecuencias que puedan acarrear e intenten enmendarlas.

Normalmente las sesiones de los KiVa Teams con los acosadores sirven para cortar el problema, pero se sigue haciendo un seguimiento del caso para asegurarse, ya que si el acoso continúa, se pasa a involucrar a los padres. Si esto no funciona el último paso es cambiar a la víctima de grupo, aunque es algo poco común.

- Relación del programa con el resto de la comunidad educativa: El método KiVa destaca por buscar la implicación de la comunidad educativa. La propia creadora del programa, Christina Salmivalli, afirma que los resultados son mucho mejores en centros en los que la dirección, el claustro de profesores y las asociaciones de padres están involucrados. La idea es hacer que todo el personal de la escuela, estudiantes y padres comprendan la naturaleza del fenómeno, sus tipos y fases.

La página web oficial de la iniciativa incluye formación y entrenamiento para docentes vía online, además de materiales y manuales para las lecciones del programa. En la misma página se puede encontrar una guía para padres con información sobre el acoso escolar, sobre todo en cuanto a cómo afrontarlo y prevenirlo, para así poder detectar el bullying en el ámbito doméstico.

La efectividad del programa ha sido testada en casi todos los centros en los que se ha aplicado, de forma que cada centro obtiene un feedback de su propia situación en cuanto a convivencia y de cómo esta mejora con el paso del tiempo. Se utilizan muestras

de antes y después de aplicarse el método, con una reducción significativa de los casos de acoso en tan solo el primer año. El programa reduce múltiples formas de violencia entre iguales, como la verbal, la física o la virtual (a través del ciberbullying).

Otros resultados más secundarios, aunque de gran importancia, han sido una mejora de la percepción que el alumnado tiene de la educación, además de una mayor motivación académica. Reduce los casos de ansiedad y depresión y tiene un impacto positivo en el ambiente dentro de las aulas.

2) Tutoría Entre Iguales (TEI)

La Tutoría entre iguales es un programa que da especial protagonismo a los alumnos. Se sirve de la detección de casos de acoso por parte de los estudiantes, que normalmente pueden apreciar estas situaciones mucho antes que el resto de la comunidad educativa, ya que muchas veces los padres y los profesores llegan tarde a las llamadas de socorro de las víctimas del bullying.

Para contextualizar el desarrollo del programa y contrastar y analizar los resultados nos servimos del caso del IES Front Maritim de Barcelona, uno de los institutos pioneros en la puesta en práctica de esta iniciativa. En 2013 ya podíamos encontrar, a nivel nacional, esta estrategia educativa en más de 40 centros de Cataluña, además de otros tantos en Aragón y Castilla la Mancha. El IES Front Maritim es uno de los buques insignia del programa, ya que en el año 2015 más de 1000 alumnos de este centro han formado parte de la Tutoría entre iguales.

La base del método consiste en que, voluntariamente, alumnos de 3º de la ESO se conviertan en tutores de los alumnos recién llegados a 1º de la ESO. Los tutores realizan labores de ayuda a la adaptación de los nuevos alumnos de 1º de ESO que a menudo proceden de centros diferentes de educación primaria. Favorecen la integración y les ayudan a resolver conflictos de no relacionados con la violencia

Los objetivos generales de la Tutoría Entre Iguales serían:

- Sensibilizar y concienciar a la comunidad educativa sobre el bullying y la violencia entre iguales, informando de las consecuencias personales que acarrearán estar involucrado en un caso de acoso
- Facilitar la integración de los alumnos creando una figura de referencia que favorezca la autoestima del tutorando, disminuyendo la ansiedad que puede provocar las situaciones y los espacios desconocidos. El tutor se convierte en una figura de apoyo para el alumno tutorando
- Compensar el desequilibrio que presentan los casos de acoso, creando así una fuerza preventiva a la par que disuasoria
- Favorecer la interiorización de la tolerancia cero a la violencia en todo el alumnado del centro

Tras una sensibilización e información sobre el tema del acoso para todos los alumnos a modo de primera etapa para el desarrollo del programa, se comienza con la formación de la comunidad educativa, donde podemos observar el papel que cada uno de los sectores adopta en dicho desarrollo.

- Formación familias: formación impartida por el programa de escuela de padres del centro si este existe, que consiste en una sesión de dos horas en las que se trabaja la detección y las posibles actuaciones ante un caso de bullying, además de unas nociones

teóricas sobre el acoso entre iguales. Tras la formación se les facilita material para consultar y ampliar los contenidos de la misma.

- Formación para alumnos: Es el sector de la comunidad educativa en el que más se ha de incidir, aunque haya que hacerlo en todos ellos. El requisito básico es que si se detecta un caso se tiene que denunciar, desterrando la ley del silencio a favor de la no violencia. No obstante, si el maltrato es de baja intensidad (violencia verbal, creación de rumores, etc.), el tutor debe ponerse en contacto con la persona que ha generado esa situación. Si no se soluciona, el siguiente paso es hablar con el alumno de 3º de ESO al que le corresponde la tutoría del alumno de 1º de ESO que ha llevado a cabo esa conducta. Normalmente llegados a este punto el conflicto se ha solucionado, pero en caso contrario se traslada la queja al coordinador del programa, a algún miembro del profesorado o al orientador del centro.

- Formación para profesorado: Es una formación de un mínimo de 15 horas que pasará a formar parte del plan de formación del docente del centro. La formación consiste en comprender las competencias de los alumnos tutores y tutorizados, para así entender el funcionamiento del problema, además de unas estrategias de detección de casos de acoso. Se trabajan también una serie de instrucciones para intervención en los casos de bullying que los alumnos tutores no sean capaces de abordar.

A la hora de analizar los resultados nos encontramos con un problema. Las evaluaciones realizadas son muy heterogéneas, y la naturaleza de sus datos muy variable. En lo que sí que coinciden los estudios son en los beneficios que tiene la tutoría entre iguales para la convivencia de un centro.

Cowie y Fernandez (2006) recogieron datos sobre las TEI extraídas de diferentes contextos. Destaca el informe de la Fundación de Salud Mental, que señalaba que el 96% de los profesores señalaban que el proyecto mejoró las relaciones y el apoyo entre iguales, el 82% indicó que la ayuda prestada por los tutores redujo el estrés de los estudiantes y el 61% señaló que la comunicación alumnos-profesores había mejorado.

En el caso del IES Front Maritim, la evaluación la llevan a cabo los alumnos, a través de fichas de seguimiento y memorias. A su vez los profesores, tutores y equipo directivo también lo evalúan. Ambas partes evalúan muy positivamente el programa tanto por su eficacia en la mejora de la convivencia como por el valor de la experiencia para los alumnos.

De estos programas de TEI han derivado los programas de alumnos ayudantes y ciberayudantes que se han implementado en el IES Parque Goya y otros muchos centros que ya están funcionando en todo el país.

3) Premios Nacionales al Fomento de la Convivencia Escolar.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte otorga cada año varios premios a aquellos centros que desarrollan proyectos educativos que contribuyen a la mejora de la calidad educativa. Una de las categorías es el fomento de la convivencia escolar y Aragón ha disfrutado de varios premios en los últimos años.

En el año 2014 el CEIP Lucien Briet de Zaragoza ganó este premio con su proyecto “Aprendiendo a convivir. La escuela, un laboratorio social.” El colegio puso en marcha en el curso 2011-2012 este proyecto y se fue desarrollando e incorporando actuaciones hasta 2014 cuando fue reconocido a nivel nacional.

En él están implicados la totalidad de alumnos de Educación Infantil y Primaria, todo el profesorado, el personal no docente y las familias. La participación de las familias

es un pilar fundamental que ha favorecido algunas iniciativas como la elección de un padre/madre como delegado de clase, la elaboración de un código de conducta para las familias o actividades para fomentar la interrelación con el profesorado.

El objetivo principal de esta práctica es hacer de la escuela un laboratorio para la vida, educando en actitudes y habilidades para la convivencia pacífica y respetuosa de manera que se favorezca la adquisición de la Competencia Social y Ciudadana del alumnado.

Este objetivo se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

1) Dotar al centro de una línea educativa inclusiva, hacerla visible y destacarse por las iniciativas que propician una mejor convivencia.

2) Crear conciencia entre el alumnado (el ya matriculado y el que sigue incorporándose paulatinamente) de pertenencia a un colegio y a su Proyecto Educativo, dada nuestra peculiaridad de ser un centro reciente y en crecimiento.

3) Hacer del Claustro de Profesores un órgano realmente vivo en el que prime el diálogo y la reflexión como fundamentos de su formación permanente y convertirse en modelo de convivencia y cooperación para el alumnado.

4) Conseguir que las actitudes de respeto y participación y la convivencia democrática sean seña de identidad reconocida por toda la comunidad educativa y en todos los ámbitos de la vida escolar.

Este proyecto se organiza en torno a 4 ejes:

- 1) Actividades de difusión y sensibilización.
- 2) Actividades para la participación (normas de convivencia consensuadas en clase, grupos de Leer Juntos para familias o profesores, apadrinamiento lector...)
- 3) Iniciativas para la prevención de conflictos. El Plan de Convivencia del centro basa su modelo de gestión de la convivencia en el modelo integrador, de esta forma potencian el pensamiento causal, consecuencial y alternativo en la resolución de conflictos. Así, el alumnado sabrá buscar soluciones diversas e imaginativas a los conflictos que se presenten, convirtiendo las vías violentas en soluciones poco probables e innecesarias.
- 4) Medidas de resolución y/o reparación de conflictos, como por ejemplo “El aula de la Convivencia”.

4. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE FUTURO

Tras la reflexión crítica de este proyecto en un formato de memoria del máster, he de reiterar que me comprometo a cumplir las máximas u objetivos que me he propuesto anteriormente. Dichos objetivos han sido alcanzados tras la adquisición de las competencias que me ha aportado el máster y son los siguientes:

MÁXIMAS DEL DOCENTE

- I. El docente ha de ser conocedor de la realidad social que le rodea, implicarse e informar sobre diversas problemáticas a su alumnado.
- II. El docente debe comprometerse con su centro educativo y contribuir a su mejora constante.
- III. El docente conoce a sus estudiantes y procura estar informado sobre lo que les motiva y lo que les ocurre, para poder personalizar la enseñanza lo máximo posible.
- IV. El docente no solo es transmisor de conocimientos, si no que acompaña al alumno/a en todo su proceso de aprendizaje.
- V. El docente no sólo tiene en cuenta los resultados, si no que se basa en la progresión del estudiante.
- VI. El docente fomenta la evaluación y autoevaluación en el aula, tanto para con sus alumnos, como para consigo mismo, con el fin de mejorar y evolucionar conjuntamente.
- VII. El docente analiza críticamente la calidad de las actividades de aprendizaje y propone mejoras y alternativas.
- VIII. El docente realiza una programación ajustándose a la realidad de su grupo y es flexible ante los contratiempos que pueden surgir.
- IX. El docente ha de formarse continuamente, actualizándose a medida que hay avances en la comunidad científica en el campo de la educación.
- X. El docente es cercano y abierto con sus alumnos y alumnas, creando una relación de confianza y participación.
- XI. El docente es ejemplar en todo momento y consciente de ello.
- XII. El docente es animoso ante la adversidad y flexible.

Tras dejar por escrito mi compromiso, me gustaría hacer un balance del Máster, incluyendo en él algunas propuestas de mejora.

Un aspecto que pronto llamó mi atención fue la gran oportunidad de compartir especialidad con alumnos y alumnas de distintos grados: pedagogía, magisterio, psicología, etc. Asimismo, también tuvimos la oportunidad de compartir algunas asignaturas con estudiantes de otras especialidades. Los grupos heterogéneos suponen grandes ventajas como es la de compartir experiencias y puntos de vista distintos y, sobretudo, aprender a trabajar en equipos multidisciplinares. Sin embargo, considero que habría que seguir mejorando para poder aprovechar estos grupos de manera óptima.

La oportunidad de tener asignaturas optativas responde muy bien a las necesidades de cada uno y permite personalizar el aprendizaje, de tal forma que cada uno puede elegir aquellos contenidos que más le interesen.

En cuanto a los periodos de prácticas me han parecido de lo más útil, ya que son progresivo y si se tiene una alta implicación se puede adquirir muchos conocimientos y practicarlos, lo que resultará de verdadera utilidad en el futuro. Considero que el primer periodo de prácticas el cual se centra en estudiar los documentos programáticos de centro, se podría realizar fuera del periodo de prácticas y de esta forma aprovechar más los días que pasamos en el centro. Asimismo, realizar prácticas en otro centro o tener la oportunidad de visitar algún otro, también sería muy enriquecedor, aunque soy consciente de las complicaciones que esto podría acarrear y la falta de tiempo lo imposibilita.

Personalmente, hay un objetivo del Máster que es “informar y asesorar a las familias acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje” el cual no he podido desarrollar. Creo que es un punto a destacar y que en el futuro sería algo positivo poder hacer mayor énfasis en alguna asignatura.

Como último punto de esta reflexión del máster quiero incidir en la flexibilidad del profesorado a la hora de dar clase, quienes siempre han estado dispuestos a resolver dudas, aunque salieran del temario y su dedicación por formar a futuros profesionales de la educación. Si deseamos mejorar nuestro sistema educativo, los formadores de los futuros docentes son una pieza fundamental en este entramado tan complejo.

En relación a la selección de proyectos que he escogido, considero que han sido las dos herramientas con las que más he aprendido en este curso. La programación del D.O. ha sido un ejercicio exhaustivo que hemos realizado y nos servirá para el futuro, tanto para nuestros puestos de trabajo en los centros educativos, como para las oposiciones. La memoria de prácticas ha servido para reflexionar y centrar todas las experiencias vividas en el centro, lo cual es un buen ejercicio para conseguir que todos los aprendizajes permanezcan en el tiempo.

Al relacionar ambos proyectos he podido comprobar el importante papel que puede tener el D.O. como eje central para impulsar la mejora de la convivencia del centro. Como ya se ha nombrado anteriormente los programas de convivencia han de ser globales y ha de participar toda la comunidad educativa, sin embargo, va a ser este departamento y sus miembros quienes impulsen dichos programas, fomenten cambios significativos, lideren la innovación y la investigación y logren el éxito de la convivencia escolar.

5. REFERENCIAS DOCUMENTALES: BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, A. (2005). *La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto*, 32. Grao: España.
- Almirall, R., Babío, M., Bassedas, E., Castells, N., García, R., Huguet, T., Paniagua, G., Rodríguez, V., Sánchez, M. y de Medrano, C. (2011). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención, I*. Ministerio de Educación.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (2012). *Orientación Educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. España: Wolters Kluwer.
- Alzate, R., Burguet, M. y Curberlo, N. (2003). *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. GRAÓ: Barcelona
- Bergmann, J. y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Talk To Every Student In Every Class Every Day*. Washington, DC: ISTE.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación*, 11, 9-25.
- Boqué, M. C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Caurcel, M., & Almeida, A. (2008). La perspectiva moral de las relaciones de victimización entre iguales: un análisis exploratorio de las atribuciones de adolescentes españoles y portugueses. *European journal of education and psychology*, 1(1).
- Cohen, R. (1995). *Student resolving conflict*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Cowie, H. y Fernandez, F. J. (2006) Ayuda entre iguales en las escuelas: desarrollo y retos. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa*. Nº9 Vol 4 (2). ISSN: 1696-2095, pp 291-310. Recuperado el 16 de agosto de 2017 en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?116>
- Félix, V., Soriano, M., Godoy, C., y Martínez, I. (2008). Prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar en la Comunitat Valenciana. *Aula Abierta*, 36 (1-2), 97-110.
- Ferro, J. M. (2013). Acoso escolar a través de las nuevas tecnologías. Cyberacoso y Grooming. Jaen, España: Formación Alcalá.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución*. Gernika Gogoratuz: Bilbao.
- García-Arista, M. (2014). Nuevas claves en Mediación Educativa. *Innovación educativa*, (24).
- García-Barrera (2013). El aula inversa: Cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 19.

- García-Hierro, M.A., y Cubo, S. (2009). Convivencia escolar en secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, (1), 51-62.
- Gómez, C., Matamala, R., y Alcocer, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1).
- Heinemann, P. (1972) *Mobbing-Gruppvoald bland barn och vuxna IMobbing-group violence by children and adults*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hernando, E. (2016). Características del proceso de mediación. Comunicación interna. Colegio Agustinos Recoletos-Romareda.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106, 17158-17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de noviembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, 295, 1-62.
- López, P. (2016). El Flipped Classroom (Aula invertida) y su eficacia en la acción educativa. Universidad de la Rioja. Recuperado el 30 de abril de 2017 de <http://reunir.unir.net>
- Martorell, C., González, R., Rasal, P., y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1), 69-78.
- Morales, P. (2010). *Ser profesor, una mirada al mundo*. Universidad Rafael Landívar: Guatemala.
- Olweus, D. (1978) *Aggression in schools: Bullies and whipping boys*. New York: Wiley.
- Olweus, D. (2003). A Profile of Bullying at School. *Educational Leadership*, 48-55.
- O'Moore, M. y Hillery, B. (1989) Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 3, 426-441.
- ORDEN de 30 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se regulan las medidas de intervención educativa para favorecer el éxito y la excelencia de todos los alumnos de la Comunidad Autónoma de Aragón desde un enfoque inclusivo.
- ORDEN de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. *BOE*, 312, 53751-53753.
- Ortega, R. (1992) *Violence in schools: Bully-victim problems in Spain*. Trabajo presentado en Vth European Conference on Developmental Psychology. Sevilla.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Fernández, I. (2003) Working together to prevent school violence: The Spanish response. En P. K. Smith (Ed) *Violence in Schools: The Response in Europe*. Londres: Routledge.

- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000) *Violencia Escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2005) *Conflictividad y violencia en la escuela*. Sevilla: Díada.
- Ortega, R. Romera, E. y Del Rey, R. (2009). Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Informació psicológica*, 95, 4-14.
- Pérez-Fuentes, M., Gázquez, J., Fernández-Baena, R. y Molero, M. (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.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *BOE*, 260, 1-28.
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria. *BOE*, 287, 1-11.
- Rodriguez Espinar, S. (1986). Factores que influyen en el rendimiento escolar. *Apuntes de Educacidn. Cuaderno de Direccidn y Administracidn Escolar*, 23, 3-5.
- Sánchez, M.G. (2011). La importancia de la Orientación Educativa en la Educación Primaria. España: Educaweb. Recuperado de: <http://www.educaweb.com/noticia/2011/02/14/importancia-orientacion-educativa-educacion-primaria-4610/>.
- Sánchez, M. (2014). Nuevas claves en mediación educativa. *Innovación educativa*, 24, 5-18.
- Segura, M. (2008). Convivencia escolar y formación del profesorado. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 51. Recuperado el 20 de agosto de 2017 en [https://dialnet.unirioja.es]
- Smith P. K. y Sharp, S. (1994) The problem of school bullying. En P. K. Smith y S. Sharp (Eds) *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.
- Tórrego, J. (2001). Modelos de regulación de la convivencia. *Cuadernos de pedagogía*, 304, 20-28.
- Tórrego, J. y Villaoslada, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. *Tabanque*, 18, 31-48.
- Usó, I., Villanueva, L. y Adrián, J. (2016). El impacto de los programas de mediación entre iguales para prevenir conductas de acoso escolar en los centros de

secundaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39, (3), 512-527.