

# Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia

Francisco García Bacete

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Universidad Jaume I. 12071 Castellón de la Plana  
fgarcia@psi.uji.es

---

## Resumen

El escenario social y educativo, la pérdida de «autoridad» y de «recursos» de padres y profesores, las sobreexigencias sobre los docentes y las discontinuas iniciativas institucionales hacen ver las necesidades formativas de docentes y psicopedagogos. Tras verificar que el aprendizaje escolar es una construcción personal y social, resulta lícito repensar la convivencia en los centros escolares y el tipo de currículo. Se defiende un currículo de la convivencia que incluya de forma integrada la competencia social y la competencia ciudadana en una materia específica, integrada en el centro de forma transversal. A continuación, se comenta cómo es la formación del profesorado y se ofrecen algunos criterios generales. La propuesta de formación de profesores y psicopedagogos en la Universidad Jaume I se caracteriza por ser experiencial, abierta, práctica, profesional, comprometida, coherente, supervisada y con evaluación por portafolios.

**Palabras clave:** convivencia, formación del profesorado y de los psicopedagogos, competencia social, competencia ciudadana.

---

## Resum. *Formació inicial del professorat i dels psicopedagogs en educació de la convivència*

L'escenari social i educatiu, la pèrdua d'«autoritat» i de «recursos» de pares i professors, les sobreexigències sobre els docents i les discontinües iniciatives institucionals fan veure les necessitats formatives de docents i psicopedagogs. Després de verificar que l'aprenentatge escolar és una construcció personal i social, és lícit repensar la convivència en els centres escolars i el tipus de currículum. Al present article, s'hi defensa un currículum de la convivència que inclogui, de forma integrada, la competència social i la competència ciutadana en una matèria específica, que formi part del centre de manera transversal. A continuació, s'hi comenta com no hauria de ser la formació del professorat i s'hi ofereixen alguns criteris generals. La proposta de formació de professors i psicopedagogs a la Universitat Jaume I es caracteritza per ser experiencial, oberta, pràctica, professional, compromesa, coherent, tutoritzada i amb avaluació per carpetes.

**Paraules clau:** convivència, formació del professorat i dels psicopedagogs, competència social, competència ciutadana.

---

**Abstract.** *Initial training of teachers and psychoeducators in the education for coexistence*

---

The social and educational scene, the loss of «authority» and «resource» for parents and teachers, the very demands on teachers and discontinuous institutional initiatives do see the training needs for teachers and psychoeducationalist. After verifying that school learning is a personal and social construction is reasonable to rethink coexistence in schools and the type of curriculum. We argue for a coexistente curriculum that includes the social competence and the citizen competence in a specific subject, of integrated manner in the school. It then explains how not to be the training of teachers and psychoeducationalist and offers some general guidelines. The proposal for teacher and psychoeducationalist training at the University Jaume I is characterized by being experiential, open, practical, professional, committed, consistent, supervised and portfolio evaluation.

**Key words:** coexistence, teacher and psychoeducationalist training, social competence and the competence of the citizen.

---

### Sumario

- |   |  |
|---|--|
| 1. El aprendizaje escolar es una construcción personal y social | 5. Propuesta de formación en convivencia para los psicopedagogos |
| 2. La convivencia en los centros escolares                      | 6. Metodología   |
| 3. Un currículo de la convivencia                               | Bibliografía   |
| 4. La formación del profesorado y de los psicopedagogos         |  |

Hoy en día, estamos ante un nuevo escenario social y educativo (el fenómeno de los movimientos migratorios, la extensión del sistema obligatorio de enseñanza, la exigencia de preparar para un futuro cambiante, la redefinición del papel de la familia y del profesorado, etc.) que conlleva un incremento constante de la complejidad del hecho educativo (Torrego, 2005). Este panorama va acompañado, por un lado, por una sobreexigencia hacia el profesorado, los psicopedagogos y los centros educativos por parte de la sociedad, que delega en ellos todo tipo de responsabilidades educativas y, por otro lado, por el hecho de que gran parte del profesorado no se siente preparado para atender a esta función educativa.

A este panorama, hay que añadir, como señalan Luengo y Moreno (2006), la pérdida de autoridad, tanto de padres y madres como del propio profesorado, y un déficit democrático en el funcionamiento de las escuelas. Algunos hablan de «renuncia activa» a ejercer la autoridad, lo que, entre otras consecuencias, conlleva el déficit cívico de nuestros jóvenes. Ello, a su vez, puede derivar tanto en brotes de violencia como en una especie de «autismo social» o falta de interés en participar en cualquier tipo de institución (obje-

tores escolares). Por su parte, la ausencia de contextos de participación activa, más allá de la participación formal o representativa, conlleva la falta de identificación, por parte de los jóvenes (también de los adultos), con los valores educativos y sociales, lo que puede estar en la base de la desafección por lo docente y del absentismo escolar.

Por otra parte, de acuerdo con Torrego (2005), también existe una preocupación cada vez más creciente por parte de la comunidad educativa respecto a los problemas de convivencia. Numerosos informes y estudios han salido a la luz sobre este tema. El 30 de enero de 2007, el Consejo Escolar del Estado presentó el Acuerdo por la convivencia; el 23 de marzo de 2006, el Ministerio de Educación y Ciencia y una gran mayoría de centrales sindicales suscribieron el Plan para la mejora de la convivencia escolar. En el plano de la educación para la convivencia, el Comité de Ministros del Consejo de Europa (2002), en su recomendación 2.012, apelaba a los estados para que introdujeran en sus sistemas educativos la enseñanza de valores democráticos y de convivencia; el año 2005 fue elegido como Año Europeo de la Ciudadanía a través de la Educación. El propio Consejo de Europa está aplicando el programa «Aprender y vivir la democracia para todos» (2006-2009).

Pero, lamentablemente, no siempre existe una política común ni un criterio coordinado para abordar los problemas de convivencia. Además, y muy importante, los distintos miembros de la comunidad educativa también presentan una visión distinta de la situación, de tal modo que mientras para los profesores la violencia en centros escolares son todos aquellos comportamientos que trastocan gravemente el entorno seguro de aprendizaje de un aula o de un centro; para los alumnos la violencia escolar es cualquier cosa que les haga sentir miedo de estar en la escuela o en el instituto, y para los medios de comunicación la violencia escolar es sinónimo de actividades criminales (guerras de pandillas, uso ilegal de drogas, vandalismos, posesión de armas, etc.).

## 1. El aprendizaje escolar es una construcción personal y social

El sistema educativo es la estructura social que los estados han creado para organizar la enseñanza. La educación tiene como meta lograr que los individuos más jóvenes de una sociedad se apropien de la cultura (conjunto de instrumentos necesarios para comprender la realidad y vivir en sociedad). Los contenidos escolares son la cultura, los instrumentos elaborados por la humanidad que les va a permitir comprender y mejorar la realidad. El aprendizaje es el resultado de una intensa actividad mental en busca de significación. En este sentido, aprender es, en última instancia, una construcción personal, nadie puede aprender por otra persona. Pero, al menos para adquirir los contenidos que denominamos *escolares*, los alumnos no pueden aprenderlos solos, necesitan ayuda, necesitan que les enseñen.

Vygotsky, al referirse a la enseñanza, hablaba de *mediadores sociales* (los adultos o iguales más competentes; los profesores, los compañeros) y de

*mediadores instrumentales* (el currículo; lo más significativo de la cultura). Lo interesante de la propuesta es que ambos tipos de mediadores son interdependientes. Las relaciones entre el alumno y el profesor siempre son en torno a las propuestas curriculares. El alumno necesita adquirir unos instrumentos, la cultura, que son los que le van a permitir comprender la realidad, mediar entre él y la realidad, pero, al mismo tiempo, estos mediadores instrumentales sólo los adquiere gracias a la ayuda que recibe de los demás (mediadores sociales). Esto es, los mediadores instrumentales son el resultado de la acción histórica de la humanidad y sólo nos podemos apropiarnos de ellos gracias a la acción de quienes se apropiaron anteriormente. Estos procesos de mediación, de ayuda, son una condición necesaria, aunque no suficiente, en la educación escolar. El individuo, el alumno, con todas las ayudas que requiera, será quien deberá realizar el aprendizaje. En este sentido, este aprendizaje es una construcción personal. Pero, ¿por qué decimos que es social?

1. Porque *la enseñanza persigue unos objetivos sociales*: favorecer los procesos de socialización, incorporar a los individuos a la ciudadanía y ayudarlos a adquirir cultura (elaborada por la humanidad, lo que determina que la construcción no puede ir en cualquier dirección).
2. Porque *la enseñanza es fundamentalmente una situación comunicativa, interactiva*. El elemento más característico de la enseñanza es la *interacción* (entre personas, entre el aprendiz y el currículo, entre personas y el contexto), que tiene que producir cambios, cambios *significativos*, para lo que se requiere que el individuo esté *activo*. En el modelo de integración del sistema educativo propuesto por Rivas (1997), los tres principios fundamentales son la interacción, la significatividad y la acción.
3. Porque *la enseñanza tiene lugar en instituciones sociales*, en la que se relacionan individuos que conviven en una organización, que crean un clima social, que desempeñan unos roles, que persiguen unos objetivos. No vale cualquier organización. Estas interacciones no pueden ser de cualquier forma. Cada meta requiere de un tipo de organización. Lacasa (194) afirma que los centros escolares y las aulas son construcciones humanas, eminentemente sociales.

La década de los setenta ha estado marcada por un creciente interés en las propiedades del aula como contexto. Doyle (1986) señaló las siguientes notas como características del «quehacer» en toda aula: la multidimensionalidad de acontecimientos, la simultaneidad de los mismos, la inmediatez o velocidad con la que transcurren, su impredecibilidad, la publicidad de cuanto ocurre y la historia que les acompaña y que se construye diariamente.

Todo ello justifica que hablemos de convivencia y de aprendizaje en los centros escolares y en las aulas.

## 2. La convivencia en los centros escolares

Así pues, la convivencia es una condición necesaria para que tenga lugar el aprendizaje y, al mismo tiempo, constituye una meta educativa tan importante como cualquier otra. Aunque no todos tenemos el mismo modelo de «ciudadano», el aprendizaje de la aceptación de la diversidad, el respeto mutuo, la cooperación, la tolerancia, etc. son objetivos importantes en sí mismos. Además, el desarrollo de la convivencia y de la integración social de todos los alumnos es una forma eficaz de contrarrestar las situaciones de violencia directa e indirecta que muchos niños y adolescentes experimentan, así como un instrumento para desarrollar la inteligencia emocional en todos los alumnos (Ortega, 2005).

La palabra *convivencia* significa la acción de convivir, y *convivir* significa «vivir con», «vivir junto a», «cohabitar», «vivir en compañía de otro u otros». Esta definición genérica está plagada de matices, que son importantes para entender el uso que se hace de la convivencia en los centros escolares (Ortega, 2005):

- 1) *Dimensión popular*: se refiere a compartir la vivienda o el lugar físico, el reconocimiento de que los que comparten escenarios y actividades deben intentar compartir también un sistema de convenciones en orden a que la vida conjunta sea lo mejor posible o, al menos, que no haya grandes conflictos. Se trata de un bien común que conviene respetar. Aporta el elemento normativo.
- 2) *Dimensión socio-jurídica*: la palabra *convivencia* significa la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos de cada uno, sin discriminaciones por razón alguna. Incluye el esfuerzo común de crear las condiciones legales, laborales y cívicas para que cada persona pueda incluir en su identidad personal la característica de ser ciudadano o ciudadana que está en el ejercicio de sus derechos, condiciones básicas para el funcionamiento democrático. La participación democrática es la imagen más clara de esta acepción.
- 3) *Dimensión psicológica*: permite un cierto análisis sobre los sentimientos y las emociones que se exigen para relacionarse bien con los demás. Incluye la empatía emocional y cognitiva, la dimensión social y moral que permite ver al otro como semejante y diferente al mismo tiempo. Implica admitir y reconocer la existencia y el valor del otro, de los otros.

Estas tres dimensiones subyacen, seguramente, al uso tan frecuente del término *convivencia* en el contexto escolar, como factor de cohesión de los grupos y de las instituciones. Y es que la escuela, una de las grandes instituciones sociales, es visualizada como un ámbito de convivencia necesariamente pacífico, democrático y respetuoso para con los derechos de todos los integrantes; sólo así adquiere significado la tarea educativa. La escuela es uno de los pocos lugares en los cuales se aprende a vivir con los otros y a construirse una identidad cívica que incluye reconocimiento y el dominio de los derechos y deberes propios y compartidos.

En definitiva, como señala Monjas (2007), en los centros educativos y en las aulas hay que enseñar a convivir y hay que convivir para poder enseñar y aprender. Esto es, tenemos que decidir qué se aprende (qué tipo de ciudadano, qué tipo de habilidades interpersonales, etc.), cómo se enseña y se aprende (qué tipos de interacciones se establecen, que tipo de convivencia creamos) y con qué medios se enseña y se aprende (organización escolar y de aula). El caso del aprendizaje de la convivencia tiene un componente futuro (para relacionarnos mejor fuera del aula y del colegio) y un componente presente (sólo se puede aprender a convivir desde el ejercicio y la práctica de la convivencia).

### 3. Un currículo de la convivencia

Nosotros entendemos que el currículo de la convivencia debe abarcar dos grandes campos de forma integrada: *a)* la competencia social o el aprendizaje de cómo interactuar con los demás, y *b)* el aprendizaje de la competencia ciudadana.

La conducta interpersonal y la conducta ciudadana se aprenden y pueden enseñarse y modificarse. Las habilidades sociales y las diferentes formas de participación social y ciudadana no se aprenden ni mejoran por la simple observación ni por la instrucción informal. Se necesita una instrucción directa.

En opinión de Aragón (2002), la convivencia en las aulas es un área educativa de máximo interés en educación primaria y secundaria. El contexto de las relaciones con iguales y la amistad son considerados aspectos vitales para un desarrollo normal y saludable, pues es insustituible en cuanto a las oportunidades que proporciona de aprender y ensayar importantes habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales. La escuela y la vida en el aula ofrecen importantes oportunidades de aprender usos y estrategias hábiles de interacción social que lleven a la persona a ser aceptada y a tener una buena reputación entre los compañeros, para incrementar la propia autoestima y la percepción de la propia valía, facilitar los aprendizajes y la adaptación escolar. Por el contrario, el rechazo y el aislamiento de los compañeros son situaciones en la vida de un niño o de una niña que le hacen vulnerable para desarrollar problemas de inadaptación social, escolar y personal. Como informa Monjas (2007), la mejora de la competencia social y de las relaciones interpersonales como parte del currículo de las instituciones docentes es una vía educativa y preventiva en un triple sentido: *a)* sobre los riesgos individuales asociados a la conducta antisocial y a la inadaptación escolar y social; *b)* sobre el riesgo de episodios de violencia escolar, predominio de comportamientos indisciplinados, peleas, etc. y agresiones en el centro escolar, y *c)* sobre la problemática social asociada a conflictos de violencia, racismos, intolerancia y rechazo hacia determinadas personas en las sociedades desarrolladas.

La Unión Europea apunta la idea de ciudadano democrático, activo, intercultural y crítico. De esta forma, se entiende la ciudadanía como un

conjunto de principios y prácticas que se aprenden y capacitan a la persona para participar activamente en la vida pública, para crear comunidad y un sentido de pertenencia cívica que facilita hablar desde «el nosotros», poniendo en juego valores, ideales y objetivos democráticos compartidos, viviendo la diversidad cultural como riqueza y oportunidad de libertad y una predisposición crítica ante la sociedad que contribuya a recrearla permanentemente en términos de equidad y solidaridad.

La educación para la ciudadanía consiste, en primer lugar, en la educación de un «buen» ciudadano como se propone desde el liberalismo, pero no sólo. Se trata de la educación de un ciudadano activo, porque, como afirma Bolívar (2007), lo que da coherencia a la educación pública es aprender a vivir en común, con el conjunto de virtudes públicas que dan estabilidad y vigor a las instituciones (Bolívar, 2007). La educación para la ciudadanía debe asegurar el conjunto de valores, saberes y prácticas que posibiliten la integración y la participación en la vida escolar y pública: *a)* conocimientos políticos, como derechos y deberes, la cooperación, el juicio crítico y la capacidad de deliberar, la comunicación intercultural, etc., dirigidos a desarrollar en el alumno una cultura política; *b)* el desarrollo de sentimientos de pertenencia a una comunidad y la promoción de la responsabilidad social y moral, así como todo tipo de vínculos afectivos, actitudes y valores relacionados con el ejercicio de una ciudadanía democrática, y *c)* favorecer la implicación y la participación activa de las personas en su comunidad y en la vida pública de manera responsable, constructiva y crítica. La educación para la ciudadanía es una tarea situada, compartida, comunitaria y práctica. En este sentido, resulta evidente que la democracia necesita de la educación: la educación de una ciudadanía democrática requiere, previamente o al tiempo, la educación democrática de la ciudadanía, es decir, recibir y adquirir una educación en condiciones formalmente equitativas (Escudero, 2006).

En el currículo escolar, se ha prestado poca atención a la enseñanza de las habilidades sociales. Monjas y González (1998) revisaron como se abordaba la enseñanza de las habilidades sociales en la LOGSE y concluyeron: «Se da importancia al tema y se le considera necesario, pero en abstracto, ya que no se contempla de forma explícita ni con entidad propia [...] en los diversos materiales de la reforma educativa no aparecen orientaciones concretas ni pautas de acción para la puesta en práctica de esas intenciones educativas». Además, se ha olvidado totalmente que, en el centro escolar, se dan otras relaciones sociales, entre las que destacan las relaciones entre profesor y alumno y las relaciones entre profesores. Por una parte, la interacción escolar más importante es la que tiene lugar en las aulas entre un profesor y un grupo de alumnos. Por otra, los profesores, como adultos formados, son los máximos responsables de gestionar los ambientes educativos y de posibilitar que se alcancen los logros que previamente se han planteado como centro. Su inclusión en los planes de formación inicial del profesorado y de otros profesionales de la educación es una necesidad urgente, tanto desde un aspecto profesional (permitirá optimizar el afrontamiento de la tarea

educativa), como en el personal (facilitará aumentar la propia competencia social).

Al contrario de lo que ocurre con la enseñanza de las habilidades sociales, la educación para la ciudadanía tiene una fuerte tradición en Europa: *l'éducation morale et civique* en Francia, la *formaçao cívica* y la *educaçao para a cidadania* en Portugal, o la *Citizenship* en Inglaterra. En este sentido, como apunta Jares (2007), la polémica generada en España por la reciente implantación de la asignatura de educación para la ciudadanía está fuera de lugar y de tiempo.

La educación de la convivencia puede ocupar diferentes posiciones en el currículo: *a)* como materia específica; *b)* transversalidad; *c)* integrada en materias de ámbito social. Monjas y González (1998) y Aragón (2002) reclaman que el área de la competencia social tenga su horario, su planificación y sus procedimientos de evaluación como otras áreas curriculares y proporcionan dos propuestas curriculares para la enseñanza de las competencias interpersonales. El otro foco, la educación de la ciudadanía, con la LOE (Ley Orgánica de la Educación) se ha concretado en una asignatura, reforzada por planes de centro para la convivencia.

La oferta educativa que reciban los alumnos debe caracterizarse por la coherencia y la continuidad. Esto sólo es posible si existen proyectos de centro y de trabajo de equipos docentes. Además, el profesor debe aprender a gestionar sus propias relaciones profesionales y personales con otros profesores y miembros de la comunidad educativa, como, por ejemplo, los padres de los alumnos. Se trata, pues, como señala Hopkins (2007) de «hacer de cada escuela una buena escuela», tanto porque tiene buenos profesores (comprometidos con la mejora), como porque se ha configurado el centro escolar como un lugar de aprendizaje de la convivencia y en convivencia, no sólo para el alumnado, sino también para el propio profesorado (comunidades profesionales de aprendizaje) y, en la medida de lo posible, para las familias y la comunidad.

#### 4. La formación del profesorado y de los psicopedagogos

Generalmente, se piensa sólo en el currículo que deben recibir los alumnos, y aun siendo lo más importante, cabe incluir también un currículo que prepare a los profesores para gestionar la convivencia en el aula, así como las relaciones entre adultos en el contexto escolar y comunitario.

Sin duda, la formación del profesorado y el desarrollo profesional del educador son una pieza clave en la puesta en marcha de iniciativas educativas para la promoción de la paz y la mejora de la convivencia. Así, una recomendación insistentemente presente en todos los informes es insertar en la formación inicial del profesorado contenidos relacionados con la prevención de la violencia escolar y la promoción de buenas prácticas. No obstante, la realidad nos dice que estas propuestas no acaban de reflejarse en los planes de estudios elaborados en las instituciones universitarias y que en más de la

mitad de los países europeos la formación del profesorado depende en exclusiva de la oferta de formación continua y permanente (Eurydice, 2005), aunque no siempre las propuestas que se formulan gozan del rigor requerido ni parten del reconocimiento de la complejidad de una organización educativa, con lo cual se convierten muy a menudo en propuestas aisladas y descontextualizadas.

Esta ausencia de competencias básicas para abordar un tema tan complejo como el aprendizaje de la convivencia está generando una tremenda paradoja en el desempeño profesional del profesorado, especialmente en secundaria, que es magníficamente caricaturizada por Blanco (2004, citado por Torrego, 2005):

Imaginemos una escuela de natación que se dedicara un año a enseñar anatomía y fisiología de la natación, psicología del nadador, química del agua y formación de los océanos, costes unitarios de las piscinas por usuario, sociología de la natación, antropología de la natación y, desde luego, la historia mundial de la natación desde los egipcios hasta nuestros días. Todo esto, evidentemente, a base de cursos magistrales, libros y pizarras, pero sin agua. En una segunda etapa, se llevaría a los alumnos nadadores a observar durante varios meses a nadadores experimentados, y después de esta sólida preparación, se les lanzara a la mar, en aguas bien profundas, en un día de temporal de enero.

Algo parecido les puede estar pasando a los profesores y psicopedagogos cuando se les solicita que se enfrenten, sin contar con una formación adecuada, a una tarea tan difícil como es la gestión de los conflictos de convivencia en las aulas.

Resulta claro que, en educación, lo que realmente importa es el aprendizaje de los alumnos. Pero los profesores, efectivamente, también cuentan e importan (Moreno y Marcelo, 2008). La formación del profesorado es una de las claves de la mejora de la educación. El reto actual es que los centros escolares garanticen a todos los alumnos, equitativamente, la adquisición de competencias básicas que le permitan relacionarse entre sí y con los adultos e integrarse, como ciudadanos, en la esfera pública (el aula, el patio, el centro, el barrio, etc.), algo que el gobierno británico propuso en un libro verde *Every child matters (Cada niño importa)*.

Linda Darling-Hammond (2006) señala tres componentes críticos de programas de formación del profesorado relevantes y eficaces: *a)* alta coherencia e integración entre cursos y entre éstos y el prácticum; *b)* vincular bien la teoría y la práctica, tanto en un trabajo supervisado intensiva y extensivamente como integrando el trabajo en el curso; *c)* crear relaciones proactivas con los centros escolares donde se aprenda a desarrollar modelos de buenas prácticas. En un sentido similar, Garet et al. (2006), tras una investigación sobre las formas más eficaces de aprendizaje de los profesores de secundaria, destacan los siguientes componentes: *a)* en cuanto a la forma, las redes de profesores y el trabajo en grupo, con preferencia la participación

colectiva de profesores que comparten centro, grado o disciplina; *b*) en cuanto a la duración, son preferibles programas intensivos y prolongados; *c*) en cuanto al contenido, se insiste en mantener un foco simultáneo en el qué se y en el cómo enseño; *d*) en cuanto al aprendizaje, sobresale el aprendizaje activo, la observación mutua y la puesta en práctica, especialmente el que ofrece al alumno la oportunidad para trabajar en proyectos que tienen una importancia social y política real y que tienen lugar en un contexto democrático y de participación social (Osler y Starky, 2004); *e*) coherencia, esto es, cuando ven la formación como parte de su desarrollo profesional. Aunque estas notas son referidas a la formación permanente, será positivo intentar trasladarlas, en la medida de lo posible, a la formación inicial.

Finalmente, coincidimos con la importancia de los elementos clave reseñados por Cabrera (2007) para la elaboración de un programa de educación de la convivencia, tanto en lo referido al currículo de los alumnos, como a los planes de formación del profesorado: *a*) ¿qué respuestas educativas se pueden dar ante las necesidades de la sociedad actual? O ¿cuáles son las necesidades formativas de los docentes en este campo?; *b*) adoptar como punto de partida ¿qué noción se tiene de ciudadanía, de buen centro, de profesional de la educación?; *c*) ¿de qué modelo de educación para la ciudadanía se parte?; *d*) ¿qué planteamientos didácticos, metodológicos y de evaluación son los que deberían orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje?, y *e*) responder desde las necesidades y prioridades educativas del contexto (diagnóstico inicial).

## 5. Propuesta de formación en convivencia para los psicopedagogos

Tal como hemos dicho, la convivencia en los centros escolares es tanto una condición necesaria para el aprendizaje y la enseñanza como un objetivo en sí misma, tanto para profesores como para alumnos. Tenemos que aprender a relacionarnos y necesitamos relacionarnos para aprender y enseñar. La importancia de las variables asociadas al buen ambiente, al clima escolar, respecto del aprendizaje, se ha resaltado en numerosas ocasiones. En la actualidad, el tema de la convivencia en los centros escolares está de moda y, en concreto, en su versión negativa, la violencia y los conflictos entre escolares, sobre todo en los medios de comunicación.

Una función importante de los psicopedagogos es asesorar a los profesores a interactuar con los alumnos, a construir zonas de desarrollo próximo y ambientes positivos de aprendizaje, por lo que debe recibir formación en estrategias y técnicas para gestionar el clima en el que tienen lugar los aprendizajes.

Lamentablemente, si revisamos los planes de estudios conducentes a la obtención del título de maestro, de psicología y de psicopedagogía, se observa una ausencia absoluta de esta temática. Los planes de estudios no se muestran sensibles a las necesidades de la realidad escolar, y se observa un vacío casi absoluto en temas tan trascendentes para la cuestión que nos preocupa,

como: formación tutorial, trabajo con familias, trabajo en equipo, relaciones entre iguales, resolución de conflictos, la disciplina en la escuela y en el aula, etc., que, en el mejor de los casos, son abordados en un tema de alguna asignatura o aparecen de forma transversal, pero difusa, en el sentir del profesorado y en los comentarios de los estudiantes.

A todo ello, se le suma la falta de experiencia y de formación de los centros docentes para gestionar la convivencia de manera global, la escasa presencia en los currículos escolares de los objetivos y de los contenidos centrados en los afectos y las relaciones interpersonales, etc., lo que resulta importante en el caso de la psicopedagogía, en tanto que la mayoría de los alumnos proceden de los estudios de maestro o están en servicio activo como docentes y no tienen especiales perspectivas de ejercer como psicopedagogos.

Con este panorama, cuando se elaboró el Plan de Estudios de Psicopedagogía en la Universidad Jaime I de Castellón, en el curso 2000-2001, se decidió proponer una asignatura que abordara estas cuestiones. La asignatura se viene impartiendo en la licenciatura de Psicopedagogía desde el curso 2001-2002, y desde el curso 2003-2004 en las titulaciones de Maestro y de Psicología como materia de libre configuración. Con el tiempo, hemos visto que la materia funciona bien, que tiene una fuerte acogida entre los estudiantes y que considera los principios que se han señalado anteriormente como eficaces para una enseñanza de la convivencia (Cabrera, 2007; Darling-Hammond, 2006, y Garet et al., 2006): integración entre temas, vinculación entre la teoría y la práctica, conexión con los centros escolares, aprendizaje activo, coherencia entre lo que se enseña y como se enseña, perspectiva profesional y de futuro, etc. Lamentablemente, no cumplimos con la condición de que sea un programa prolongado.

### *5.1. Datos descriptivos de la asignatura*

Denominación: Habilidades de Convivencia en Contextos Escolares. Titulación: Psicopedagogía. Carácter: optativo. Temporalidad: semestral. Número de créditos: 4,5 (1,5 teóricos y 3 prácticos).

### *5.2. Caracterización*

La meta fundamental es que los alumnos tomen conciencia de la realidad, retomen vivencias personales o vicarias, reflexionen y adquieran habilidades y actitudes que les permitan mejorar su propia competencia social y personal, empiecen a dar forma a su modelo profesional, adquieran técnicas y estrategias que les permitan cooperar con el profesorado en la regulación de los procesos de convivencia en sus centros escolares.

Se propone un modelo comprensivo en el aprendizaje de las competencias de la convivencia. Se trata de ir más allá de un listado de temas y dotarlos de coherencia interna, que lo que se enseña no sean piezas desconexas de la realidad cotidiana de las clases y de los centros, que el entusias-

mo, la preparación y las actitudes favorables del alumnado se conviertan en elementos clave de la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia.

La asignatura se caracteriza por las siguientes notas:

- *Experiencial*: se parte de la vivencia (personal o vicaria) del estudiante, en tanto que alumno, profesor y psicólogo.
- *Dialogada*: el debate en torno a las actividades propuestas es permanente.
- *Abierta*: en varios sentidos: *a)* el programa se va concretando a medida que avanza el semestre; *b)* los alumnos pueden proponer actividades a nivel de grupo o individual, y *c)* abierta a otros escenarios diferentes del aula.
- *Práctica*: no sólo quiere decir que todos los temas contienen numerosas actividades, sino que éstas constituyen el elemento central de las clases. La exposición de contenido por parte del profesor está prácticamente ausente del aula. Los alumnos disponen del material y llegan a comprenderlo mediante la realización de las actividades y el debate.
- *Profesional*: presta atención preferente a cuestiones globales (trabajo en equipo, disciplina, convivencia, etc.), al dominio de técnicas, habilidades y actitudes. La asignatura está muy atenta a las demandas del entorno y a los desarrollos legislativos. Muchos alumnos son docentes en activo, por ello, desde la asignatura, se les anima y se les ayuda a realizar acciones que mejoren su propia práctica y la de sus centros escolares. A los que no son profesionales en activo se les anima a que visiten los centros y se informen de sus necesidades.
- *Supervisada*: la tutoría es el complemento ideal de la actividad en el aula, en tanto que permite diversificar los intereses y colaborar con el alumno en la realización de su carpeta. Para un amplio número de alumnos, la tutoría programada es la forma de desarrollar la asignatura. Estos alumnos pactan un programa de la asignatura (tareas) con el profesor durante el primer mes en que se imparte.
- *Coherente*: entre los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación.
- *Evaluación por portafolios*: la evaluación se realiza a lo largo de todo el curso y tiene en consideración diversos aspectos. La evaluación de los aprendizajes es vista como un espacio más para crear la convivencia. Una serie de estudios muestran una relación positiva entre el hecho de evaluar y el cómo se evalúa el aprendizaje.

### 5.3. Principales ítems del programa de la asignatura

Contenidos: La asignatura está formada por 12 temas (tabla 1), que pueden agruparse en tres bloques de contenidos:

Tabla 1. Contenidos

#### **BLOQUE 1. Educación y relaciones interpersonales. Centros escolares y convivencia**

##### **Tema 0. Presentación de la asignatura y del grupo.**

**Tema 1. La convivencia en los centros escolares.** La violencia escolar y la formación del profesorado en la gestión de la convivencia. Tener las ideas claras. Alteraciones de la convivencia. Estudios sobre la violencia en los centros escolares. Modelos de regulación de la convivencia. Participación de las familias en la gestión de la convivencia. Programas para el aprendizaje de la convivencia. Recomendaciones e implicaciones para una política preventiva de la violencia escolar.

**Tema 2. Evaluación de la convivencia.** Detección del problema de agresión entre escolares. Instrumentos de evaluación. Percepciones de alumnos, padres y profesores.

#### **BLOQUE 2. Principales relaciones en las escuelas y acciones de mejora**

**Tema 3. Profesorado y convivencia en la escuela.** La escuela como sistema y como organización. Formación del profesorado. Mejora de las relaciones entre los profesores.. La formación de equipos docentes. Entrenamiento en destrezas sociales. El estrés docente. El papel de los asesores psicopedagógicos.

**Tema 4. Convivencia entre profesores y alumnos.** Concepto y enfoques de la disciplina escolar. Planteamiento institucional. Planteamiento preventivo de la disciplina. La disruptividad en el aula: qué es, quiénes participan, tipos de incidentes, cómo intervenir. Formas de intervención directa: estrategias punitivas, estrategias inhibitorias, estrategias facilitadoras, estrategias no-instruccionales.

**Tema 5. La convivencia entre los iguales.** Las relaciones amistosas. El estatus social: los alumnos rechazados. La violencia entre iguales: alumnos acosadores y alumnos víctimas. Los alumnos tímidos. Los conflictos entre iguales. Influencia de los diferentes tipos de relaciones entre iguales en la adaptación escolar y el rendimiento académico.

**Tema 6. Gestión de la convivencia. Estrategias preventivas.** Dimensión organizativa. Dimensión participativa. Dimensión curricular.

**Tema 7. Gestión de la convivencia. Estrategias preventivas.** Educación en valores. Educación moral. Educación intercultural. Entrenamiento en habilidades sociales.

#### **BLOQUE 3. Mejorar la convivencia. Resolución de conflictos**

**Tema 8. La resolución de conflictos.** Experiencias en conflicto. Indicios del conflicto. Definición del conflicto. Elementos del conflicto (mapa del conflicto). Análisis de conflictos. Estilos de enfrentamiento de conflictos. Resolver conflictos de forma justa. Enfoque «yo gano, tú ganas». Modos alternativos de resolución de conflictos: juicio, arbitraje, mediación, conciliación, consenso, mediación. Supuestos, fundamentación y planificación de propuestas de resolución de conflictos en las escuelas.

**Tema 9. Técnicas de resolución de conflictos.** Importancia de la comunicación en los conflictos. Elementos de la comunicación. Estilo personal de comunicación. Obstáculos de la comunicación (las 12 típicas) y estimuladores. Características de la comunicación para desacelerar o resolver conflictos: escucha activa (interés, clarificar, parafrasear, reflejar, reencuadrar, resumir), lenguaje neutral, mensajes en primera persona, preguntas abiertas, soluciones creativas, manejo de las emociones, sensibilidad cultural.

**Tema 10. Los procesos mediacionales.** Definición. Tipos. Premediación. Fases. Características del mediador. La mediación o ayuda entre iguales. Puesta en práctica de la mediación.

**Tema 11. Estrategias de intervención directa.** El papel de las familias. Trabajando con alumnos en riesgo: identificación. Ayudas inespecíficas y específicas: círculos de calidad, mediación en conflictos, ayuda entre iguales. Trabajando con alumnos problemáticos. Refuerzos, sanciones y expulsiones. El método Pikas o de reparto de responsabilidades, círculo de amigos, desarrollo de la asertividad, desarrollo de la empatía.

### *Bloque 1. Educación y relaciones interpersonales. Centros escolares y convivencia*

Se trata de entender que el aprendizaje y la enseñanza son procesos sociales y personales que tienen lugar en instituciones sociales, que la convivencia es, al mismo tiempo, objetivo y condición. Es importante destacar la necesidad de conceptualizar la convivencia y de regularla, así como de dotarnos de instrumentos para su evaluación y análisis.

### *Bloque 2. Principales relaciones en las escuelas y acciones de mejora: profesor-profesor (trabajo en equipo), profesor-alumno (disciplina) y alumno-alumno (amistad y victimización)*

Se toma como referencia los tres tipos de interacciones fundamentales que tienen lugar en los centros escolares y nos centramos en el proceso que consideramos esencial para cada una de ellas. El trabajo en equipo entre profesores es tan importante para la satisfacción del profesorado como para el funcionamiento del centro escolar. La disciplina entendida como el conjunto de normas que regulan la convivencia es especialmente necesaria en las relaciones entre profesor y alumno que tienen lugar dentro del aula. Las relaciones de amistad y de victimización constituyen la cara y la cruz de los procesos de socialización de nuestros jóvenes, la ayuda y la solidaridad frente al poder y la sumisión.

### *Bloque 3. Mejorar la convivencia. Resolución de conflictos*

Tanto desde una perspectiva preventiva como de intervención, el estudiante empieza a conocer, a practicar y a valorar distintos programas, habilidades y actitudes. La resolución de conflictos, los procesos de negociación y mediación y su puesta en práctica en los centros escolares y las habilidades comunicativas forman el eje referencial del bloque.

## **6. Metodología**

Los alumnos disponen de todos los temas y de las actividades correspondientes con anterioridad al inicio de los mismos a nivel de clase. El alumno también puede acceder al material a través de la página web. Cada tema del programa consta de índice, presentación del tema, texto y material de actividades entrelazados y los recursos utilizados por el profesor para preparar el contenido con un grado de concreción a nivel de subapartado del tema. Se ha tenido especial interés en hacer accesibles estudios experimentales a los alumnos.

Las clases se inician con un resumen de la sesión anterior por parte del profesor y una presentación de la lección que éste ha planificado. Las clases consisten fundamentalmente en la realización de actividades. La exposición del profesor está permanentemente entrelazada con los ejercicios y las actividades de los alumnos. En ocasiones, una o las dos actividades son sustituidas por lecturas de artículos o del material del tema, el visionado y el comentario de vídeos o simulaciones en el laboratorio. Al final de cada sesión, el profesor resume el contenido tratado e informa de los materiales necesarios para la clase siguiente.

Paralelamente a las clases, los alumnos tienen que ir cumplimentando su *cuaderno de convivencia*, que, al mismo tiempo que les sirve para preparar el examen de la asignatura (cuestiones y caso, en una relación 2/1), les permite personalizar su aprendizaje e interactuar con el profesor en torno a sus proyectos personales. La mayor parte de las tareas son supervisadas en el periodo de tutoría.

— *Evaluación*. La evaluación permite tener en cuenta tanto los resultados como el trabajo realizado por el alumno. Al mantener una relación muy continuada con los estudiantes, se posibilita participar muy directamente en su aprendizaje. Además, la evaluación está diseñada de forma que posibilite tanto incorporar las actividades comunes como las particulares de cada alumno, las actividades de lápiz y papel, como las verbales y procedimentales, a los alumnos que asisten a clase y a los que no.

La participación y la calidad de las aportaciones del alumnado tienen un peso importante en la evaluación.

Examen (45) + Carpeta (40) + Participación (15) + Libre (20).

— *Examen* (hasta 45 puntos). Prueba de 5 preguntas cortas (de entre 7 planteadas) y un caso práctico con material. Cada pregunta vale dos puntos. El caso práctico vale 5 puntos. El número de puntos se multiplicará por 3. El alumno tiene que obtener un mínimo de 25 puntos.

— *Carpeta del alumno* (hasta 40 puntos). Todo alumno debe realizar una *carpeta del alumno*, que estará formada por todos los trabajos y las actividades realizados por el alumno en la asignatura. En la tabla 2 se relacionan apartados obligatorios y optativos de la carpeta.

*Apartados obligatorios:*

Comunes para todos los alumnos: 1-2-4-20 (valor máximo: 10 puntos).

Optativos, los alumnos elegirán tres de entre los siguientes apartados: 3-5-7-9-11-12-14-18 (valor máximo: 10 puntos por cada uno de los tres apartados).

La realización de otras actividades será incluida en el apartado de actividades libres a efectos de evaluación. También pueden incluirse tipos de actividad no realizadas en el apartado de optativas.

— *Participación* (hasta 15 puntos).

— *Actividades libres* (hasta 20 puntos).

— *Programa alternativo*. El programa también invita a negociar la propuesta formativa con el profesor. Los alumnos interesados pueden negociar otro diseño curricular con el profesor, comprometiéndose a realizarlo y a ser evaluado en los términos acordados. Los alumnos que opten por modalidad

no presencial y/o no realizar el examen, deberán sujetarse al siguiente plan de realización de la carpeta:

- Haber concretado y acordado con el profesor las actividades de la carpeta antes del 31 de octubre y los días de seguimiento de los trabajos.
- Realizar los apartados obligatorios comunes (1-2-4-20) y seleccionar al menos cinco de los optativos (3-5-7-9-11-12-14-18).
- Completar la carpeta con otros trabajos.
- Actitud, iniciativa y calidad de las intervenciones en las sesiones de seguimiento.

**IMPORTANTE:** Los trabajos han de ser elaboraciones de los alumnos. Si, entre los trabajos que formen parte de la carpeta del alumno, el profesor identifica que alguno de ellos ha sido copiado de Internet o está formado por varios trabajos copiados de Internet, la calificación de la asignatura será «suspense».

**Tabla 2.** Propuesta de trabajos para la carpeta del alumno

- 
1. Justificación de la organización de la carpeta empleada por el alumno.
  2. Índice paginado y comentario de cada apartado.
  3. Síntesis de los contenidos explicados en clase (resumen, o esquema, o apuntes subrayados y con anotaciones, etc.).
  4. Realización de actividades seleccionadas por el alumno de entre las realizadas en clase o sugeridas en los materiales de cada uno de los temas de la asignatura.
  5. Análisis de los materiales de un programa de convivencia (Fernández, Ortega, Díaz-Aguado, Cava, Boqué, Alzate, Luca, etc.). Los alumnos elaborarán una ficha guión sobre las características del programa. Prepararán un póster para presentar el programa a la clase.
  6. Los alumnos elaborarán una tabla (o varias) en donde recojan los datos relativos a los problemas de disciplina en las escuelas, que, en su opinión, resulten más significativos en defensa de un determinado punto de vista (título o idea a defender). La tabla ha de ser de elaboración propia. Los datos aportados serán comentados por el alumno.
  7. El sistema escolar no es ajeno a las dificultades de convivencia que se producen en las instituciones educativas. Recoge evidencias (indicios, casos, teorías explicativas, etc.) sobre alguno de los factores de la violencia sistémica de las escuelas.
  8. Los alumnos participarán en una práctica de simulación de conflictos en el aula, a realizar en el laboratorio de psicología. El análisis seguirá la metodología propuesta por Esteve para la formación del profesorado.
  9. Elaboración de un informe sobre cualquiera de los contenidos del tema 5 (relaciones entre profesor y alumno) y del tema 6 (relaciones entre iguales) según las acciones siguientes: 1) búsqueda y descripción de relatos o experiencias, reales o leídas; 2) reflexión sobre las experiencias, destacando puntos de interés, necesidades, problemáticas, etc.; 3) documentación sobre estas cuestiones; 4) finalmente, diseño de una experiencia que permita aplicar nuestros nuevos conocimientos. Extensión máxima de 3 folios.
  10. Elabora un cuadro sinóptico en el que se comparen diferentes teorías (o modelos, o enfoques) sobre la disciplina en la escuela (Luca y otros, Gotzens, Wolfgang en Maher, etc.). Describe la misma situación disciplinaria interviniendo desde diferentes teorías. Como conclusión, señala las ventajas de cada uno.
  11. Selecciona un estilo de enfrentamiento de conflictos —tema 8— (o una técnica para desacelerar o resolver conflictos —tema 9— o etapa del proceso de negociación o de mediación —tema 10—) y señala como lo trabajarías en la escuela y en el aula. Describe varias sesiones de trabajo.

12. En el caso de que conozcas (te hayan comentado, se trate de un alumno propio) un caso de alumno agresor o de alumno maltratado, ofrece tu ayuda para desarrollar una intervención a escala individual. El profesor de la asignatura te ayudará. Necesariamente, se tendrán que realizar tres sesiones conjuntas de seguimiento del caso.
  13. Prestamos atención a la realidad actual, para ello, nos fijamos en las noticias de prensa que puedan tener cualquier vinculación con las escuelas. La actividad puede consistir en el comentario de una noticia particular, de acuerdo con la siguiente propuesta de informe: descripción de la noticia, identificación de las principales repercusiones en la vida de las familias o en la atención a los hijos, defensa de la posición que adopta el alumno ante esta cuestión. También puede elaborar un álbum de recortes de prensa (combinando textos e imágenes) y poniendo títulos a pie de recorte.
  14. Realización de una pequeña experiencia, investigación o intervención sobre alguno de los contenidos de la asignatura. La propuesta inicial corresponde al alumno, quien la presentará al profesor y, conjuntamente, decidirán el diseño inicial de la experiencia o investigación. Puedes encontrar muchas sugerencias sobre experiencias realizadas en la compilación de Antúnez titulada *Disciplina y convivencia en la institución escolar*.
  15. Documentación. Aportación y comentario de enlaces de interés en Internet o de materiales de intervención, tanto en la web como en papel. Los alumnos también podrán decidir presentar estos recursos a sus compañeros.
  16. Lectura y comentario de libros, capítulos de libro, artículos, informes, etc. Hacer una breve reseña del mismo (autor, título, editorial o revista, descripción o esquema) indicando los principales apartados, la idea principal del documento y de cada uno de los apartados. Valoración de la lectura.
  17. Comentario de vídeos o películas. El objetivo fundamental es el clima escolar y del aula, las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar. Informe: identificación del material, breve presentación general, identificación y análisis de escenas, situaciones o personajes que aporten información o ilustren alguno de los apartados del temario.
  18. Elaboración de una propuesta psicopedagógica para trabajar la convivencia en las escuelas y las aulas, atendiendo tanto a las propuestas curriculares como a las organizativas, a la prevención como a la intervención directa.
  19. La educación para la ciudadanía. Es la forma que está adaptando la formación para la convivencia en los centros escolares. Todo un dilema en la calle y entre los partidos políticos. Analiza y compara textos escolares de educación para la ciudadanía de diferentes editoriales.
  20. Valoración del trabajo realizado en la asignatura y aprendizajes principales alcanzados.
- 

— *Bibliografía*. En cuanto a la bibliografía, sólo se presenta aquella que ha sido usada por el profesor en la preparación de los temas, está disponible para los alumnos en la biblioteca, preferentemente está publicada en castellano y se trata de publicaciones que permiten ser usadas en varios temas.

## Bibliografía

- ARAGÓN, E. (coord.) (2002). *Educar la convivencia* [en línea]. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Proyecto de Investigación Educativa subvencionado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. <[http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/valores/educar\\_convivencia.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/valores/educar_convivencia.pdf)>
- BOLÍVAR, A. (2007). «Escuela y formación para la ciudadanía». *Bordón*, 59 (2-3), 353-373.
- CABRERA, F. (2007). «Elaboración y evaluación de programas de educación para la ciudadanía». *Bordón*, 59 (2-3), 375-398.

- DARLING-HAMMOND, L. (2006). «Constructing 21st-century Teacher Education». *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.
- DOYLE, W. (1986). «Classroom organization and management». A: WITTROCK, M.C. (ed.). *Handbook of research on teaching*, 3rd. ed., p. 392-431. Nueva York: Macmillan.
- ESCUADERO, J.M. (2006). «Educación para la ciudadanía democrática. Currículo, organización de centros y profesorado». En: REVILLA, F. (coord.). *Educación y ciudadanía: valores para una sociedad democrática*. Madrid: Biblioteca Nueva, 19-53.
- EURYDICE (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Madrid: Secretaría Técnica del MEC.
- GARCÍA-BACETE, F.J. (2002). «La convivencia en los centros escolares: Una propuesta de formación para los estudiantes de psicopedagogía». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (1) [en línea]. <<http://www.aufop.org/publica/reifp/articulo.asp?pid=208&docid=868>>
- (2008, inédita). «La disruptividad en las aulas de educación secundaria». En: DOMÉNECH, F. y PINTO, V. (coord.). *Materiales para el Curso de Actualización Pedagógica*. Castellón: Publicaciones de la Universidad Jaume I.
- GARET, M.; PORTER, A.C.; DESIMONE, L.; BIRMAN, B.F. y YOON, K.S. (2006). «What make professional development effective? Results from a national sample of teachers». *American Educational Research Journal*, 38 (4), 915-943.
- LACASA, P. (1997). *Familias y escuelas: caminos de la orientación educativa*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- LUENGO, F. y MORENO, J.M. (2006). «Modelo de convivencia democrática y comunitaria». *Escuela*, octubre.
- MONJAS, I. (2007). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales*. Madrid: CEPE.
- MONJAS, I. y GONZÁLEZ, B. (dir.) (1998). *Las habilidades sociales en el currículo* [en línea]. Madrid: CIDE Secretaría General Técnica. <<http://www.mepsyd.es/cide/espanol/publicaciones/coleccion/investigacion/col146/col146pc.pdf>>
- MORENO, J.M. y LUENGO, F. (2008). «Modelo de convivencia democrática y comunitaria». *Padres y maestros*, 313, 9-13.
- ORTEGA, R. (2005). «La convivencia: Un modelo de prevención de la violencia». Conferencia presentada en el congreso *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 15, 16 y 17 de abril. <<http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/ORTEGA.pdf>>
- OSLER, A. y STARKY, H. (2004). *Estudios acerca de los avances en educación cívica en los sistemas educativos: prácticas de calidad en los países industrializados*. Informe presentado para el Banco Interamericano de Desarrollo. Oficina Internacional de Educación. UNESCO.
- RIVAS, F. (1997). *El proceso de enseñanzalaprendizaje en la situación educativa*. Barcelona: Ariel Educativa.
- RODRÍGUEZ JARES, X. (2007). «¿Por qué están los obispos en contra de la educación para la ciudadanía? *Cuadernos de Pedagogía*, 371, 90-94.
- TORREGO, J.C. (2005). «La formación del profesorado ante los retos de la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia escolar». Comunicación presentada en el congreso *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones* [en línea]. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 15, 16 y 17 de abril. <<http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/TORREGO.pdf>>