

© Equipo coordinador: María Teresa Castilla Mesa, Juan J. Leiva Olivencia,
Víctor M. Martín Solbes y Eduardo Vila Merino

1ª Edición: abril 2016

WOLTERS KLUWER ESPAÑA, S.A. Todos los derechos reservados. A los efectos del art. 32 del Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba la Ley de Propiedad Intelectual, Wolters Kluwer España, S.A., se opone expresamente a cualquier utilización del contenido de esta publicación sin su expresa autorización, lo cual incluye especialmente cualquier reproducción, modificación, registro, copia, explotación, distribución, comunicación, transmisión, envío, reutilización, publicación, tratamiento o cualquier otra utilización total o parcial en cualquier modo, medio o formato de esta publicación.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la Ley. Dirijase a **CEDRO** (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación.

El objeto de esta publicación es proporcionar información al usuario, por tanto no existe obligación por parte de la editorial de resolver consultas o de facilitar asesoramiento jurídico o profesional de cualquier tipo relacionado con las informaciones en ella contenidas.

La editorial advierte al usuario que la información contenida en esta publicación puede estar elaborada con base en criterios opinables, o bien elaborada a partir de datos suministrados por fuentes sobre las que ésta no tiene control y cuya verificación no siempre es posible a pesar de que la editorial pone todos los medios materiales, humanos y técnicos a su alcance para procurar una información exhaustiva, completa, exacta y actualizada.

ISBN: 978-84-9987-161-5

Depósito Legal: M-13153-2016

Diseño, Preimpresión e Impresión Wolters Kluwer España, S.A.
Printed in Spain

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	13
PRÓLOGO. REPENSANDO LA ESCUELA PARA APRENDER A CONVIVIR JUNTOS: UN ESPACIO PARA PENSAR, CONVERSAR, SENTIR Y ACTUAR EN NUESTRAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS , Prof. Dr. D. Miguel López Melero	19
1. COMPARTIENDO INQUIETUDES Y PREOCUPACIONES	19
2. CAMBIO DE PARADIGMA: LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA ¿AL SERVICIO DE LA EXCLUSIÓN O DE LA INCLUSIÓN?.....	21
3. REPENSAR LA ESCUELA: APRENDIENDO A CONVIVIR JUNTOS.....	25
4. BUSCANDO EL SENTIDO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA: UN ESPACIO PARA PENSAR, CONVERSAR, SENTIR Y ACTUAR EN NUESTRAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.....	28
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34
CAPÍTULO I. PROCESOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR , Juan José Leiva Olivencia	37
1. INTRODUCCIÓN	37
2. ¿QUÉ SON LOS PROCESOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES?	38
3. INTERCULTURALIDAD, O ¿INTERCULTURALIDADES?	39
4. PAUTAS DIDÁCTICAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR: CURRÍCULUM INTERCULTURAL Y EDUCACIÓN PERSONALIZADA	41
5. CONCLUSIONES FINALES.....	44
6. REFERENCIAS.....	44

CAPÍTULO II. CULTIVAR LA CONVIVENCIA CUIDANDO LAS RELACIONES. REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA EDUCATIVA CON MENORES EN PROTECCIÓN, J. Eduardo Sierra Nieto, Esther Caparrós Martín y M.^a Ángeles García Rojas		47
1.	INTRODUCCIÓN	47
1.1.	La importancia de convivir (o vivir-con)	47
2.	MARCO NORMATIVO Y CULTURA PROFESIONAL	49
2.1.	Los Programas de Acogimiento Residencial en Andalucía.....	49
2.2.	En los intersticios de la regulación normativa.....	51
2.3.	A propósito del sentido educativo del trabajo con menores.....	51
3.	¿DE QUÉ CULTURA DE PAZ HABLAMOS? ¿Y DE QUÉ CONVIVENCIA?.....	52
4.	LO QUE ATRAVIESA LAS RELACIONES EDUCATIVAS.....	53
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	56
6.	REFERENCIAS NORMATIVAS (JUNTA DE ANDALUCÍA)	56
CAPÍTULO III. EL PERFIL DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS SOCIALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS: CONVIVENCIA, INTERCULTURALIDAD Y CULTURA DE PAZ, Víctor M. Martín Solbes y Eduardo S. Vila Merino.		57
1.	INTRODUCCIÓN	57
2.	LA EDUCACIÓN COMO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN PERMANENTE.....	59
3.	¿Y QUÉ HACEMOS DESDE LA EDUCACIÓN SOCIAL?.....	61
4.	PARA SEGUIR REFLEXIONANDO	63
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
CAPÍTULO IV. LAS CUALIDADES DOCENTES EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA PARA LA ESCUELA DE HOY, Marcos Antonio Ruiz Valle.....		67
RESUMEN		67
1.	INTRODUCCIÓN	67
2.	UN DOCENTE PARA LA COMUNIDAD ESCOLAR.....	70
2.1.	La escuela como eje de las relaciones del docente.....	70
3.	MAESTROS/AS PREPARADOS/AS PARA EL CAMBIO CONSTANTE.....	71
4.	CONOCEDOR DE UN MUNDO INTERCONECTADO Y NO SÓLO CENTRADO EN EL ANÁLISIS DEL CONTEXTO LOCAL	73
5.	CONOCEDOR DEL CURRÍCULUM A DESARROLLAR	74
6.	EXPERTO FACILITADOR DE CONTEXTOS DE APRENDIZAJE	76
7.	EXPERTO EMOCIONAL	80

8. REPRESENTANTE DE VALORES.....	82
9. INVESTIGADOR E INNOVADOR QUE FOMENTA LA REFLEXIÓN	84
10. DOCENTE EXPERTO EN COMUNICACIÓN Y MEDIOS	86
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	88
12. WEBGRAFÍA.....	90

CAPÍTULO V. NUEVOS CONTEXTOS PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: COLABORACIÓN, IDENTIDAD Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL,
José Ignacio Rivas Flores, Pablo Cortés González y Analía E. Leite Mendez

1. INTRODUCCIÓN	91
2. RETRATO DE LA EXPERIENCIA.....	92
3. LOS CONTEXTOS DE LA FORMACIÓN: FORMAR PARA TRANSFORMAR.....	95
4. LA FORMACIÓN ACTUAL DE LOS DOCENTES.....	97
4.1. La pérdida de la realidad. La formación del profesorado en acción	97
5. CONCLUYENDO: LA TRANSFORMACIÓN NECESARIA DEL ESCENARIO DE LA FORMACIÓN	101
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101

CAPÍTULO VI. ESTILOS DE APRENDIZAJE, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: CLAVES PARA LA CONSTRUCCIÓN POSITIVA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR, Dolores Pareja de Vicente y Juan José Leiva Olivencia.....

1. INTRODUCCIÓN	105
2. ESTILOS DE APRENDIZAJE Y ESCUELA INCLUSIVA.....	105
3. ADECUACIÓN DIDÁCTICA A LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL ALUMNADO	107
4. DIVERSIDAD CULTURAL Y ESTILOS DE APRENDIZAJE	108
5. LA INTERCULTURALIDAD COMO PROPUESTA EDUCATIVA INCLUSIVA PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA ESCOLAR.....	110
6. MOTIVACIÓN Y PERSONALIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA	111
7. AUTOCONOCIMIENTO Y PROYECCIÓN A TRAVÉS DE LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	112
8. CONCLUSIONES	113
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	114

CAPÍTULO VII. COMPETENCIAS DOCENTES PARA LA CONVIVENCIA EN CONTEXTOS SOCIOEDUCATIVOS, José Antonio Ayuso Marente y Eulogio García Vallinas

1. COMPETENCIAS DOCENTES	118
--------------------------------	-----

2.	ALGUNOS INTERROGANTES Y ALTERNATIVAS EN EL DEBATE DE LAS COMPETENCIAS	120
3.	COMPETENCIA DIALÓGICA, CONVIVENCIA Y CULTURA DE PAZ	122
4.	COMPETENCIA EN APRENDER A APRENDER LA PROFESIÓN	124
5.	COMPETENCIA EN NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN	125
6.	COMPETENCIA PARA ENSEÑAR Y TRANSMITIR VALORES	128
7.	COMPETENCIA PARA EL AFRONTAMIENTO Y GESTIÓN DEL ESTRÉS	130
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132

CAPÍTULO VIII. EL RECONOCIMIENTO EN EL OTRO COMO EJE PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA, Fco. Javier Pérez Guirao y Beatriz Gallego Noche. 135

1.	¿QUIÉN ES EL OTRO?	135
2.	CONSIDERACIONES CONCEPTUALES PARA UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA A LA GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL	139
3.	ESTRATEGIAS ESTATALES FRENTE A LA PLURALIDAD CULTURAL.....	141
4.	LA CUESTIÓN ÉTNICO-NACIONAL Y SU RELACIÓN CON LAS MINORÍAS	144
5.	LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL PARA LA CONVIVENCIA PACÍFICA.....	149
6.	¿ES POSIBLE EL RECONOCIMIENTO EN EL OTRO PARA LA PAZ?	153
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155

CAPÍTULO IX. INICIATIVAS PARA LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN PROCESOS DE GESTIÓN Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA, M.^a Teresa Castilla..... 157

1.	INTRODUCCIÓN	157
2.	GESTIÓN Y DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA. DIMENSIONES PARA UN PLANTEAMIENTO INTEGRADO Y COORDINADO	159
3.	INICIATIVAS COLABORATIVAS Y PARTICIPATIVAS PARA LA FORMACIÓN. DE LA FORMACIÓN INICIAL A LA FORMACIÓN PERMENENTE: UNA TRAYECTORIA BIDIRECCIONAL.....	162
4.	COMPETENCIAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA. DE LOS ESCENARIOS DE APRENDIZAJE A LOS ENFOQUES Y NIVELES DE CONCRECIÓN	168
5.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171

CAPÍTULO X. ASESORAMIENTO (DIALÓGICO), PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. UNA EXPERIENCIA EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO, Cándido Gutiérrez Nieto 173

1.	QUÉ ENTENDEMOS POR ASESORAMIENTO DOCENTE	174
2.	APRENDIZAJE DIALÓGICO Y FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO	178

3.	LA EXPERIENCIA DE MEDIACIÓN DESDE LA AUTOCONCIENCIA DE LO ANDADO.....	180
4.	MI PROFUNDIZACIÓN EN EL CONCEPTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	185
5.	LA INVESTIGACIÓN SOBRE BUENAS PRÁCTICAS EN INTERCULTURALIDAD	186
6.	LA GENERACIÓN DE EXPECTATIVAS Y EL DESEMBARCO DE LAS CDEA	188
7.	LA FUERZA DE LA MOVILIZACIÓN Y LA PRESENCIA DEL VOLUNTARIADO .	190
8.	YA SE HABLA DEL «COLÓN». SU PROYECCIÓN AL EXTERIOR	192
9.	UNAS REFLEXIONES FINALES	193
10.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	194

CAPÍTULO XI. NECESIDADES DIFERENCIALES DE FORMACIÓN (NDF). ARGUMENTOS PARA UN MODELO METODOLÓGICO PARA LA CONVIVENCIA, Carlos Vladimir Zambrano 199

1.	INTRODUCCIÓN	199
2.	IDEAS PARA CONSTRUIR HECHOS OBJETIVOS DE REFERENCIA, HOR	201
3.	VIVIR, CONVIVIR Y CONVIVENCIA.....	204
3.1.	Intercultural: una digresión útil a la convivencia	205
4.	LA NATURALEZA DE LAS NECESIDADES, DIFERENCIAS Y ALTERACIONES	206
5.	DESCRIPTIVA DE LAS NECESIDADES DIFERENCIALES DE FORMACIÓN, NDF.....	207
6.	APROXIMACIÓN A LA TEORÍA DE LA DISPOSICIÓN PARA LA CONVIVENCIA, DC	209
7.	FORMACIÓN PARA LA CONVIVENCIA, FPC.....	211
7.1.	Características generales	212
7.2.	Elementos estructurales e institucionales	212
7.3.	Acciones funcionales.....	212
7.3.1.	<i>Para construir HOR</i>	212
7.3.2.	<i>Para ejecutar AFP</i>	213
7.3.3.	<i>Para obtener AER</i>	213
7.4.	Promoción y sensibilización formativa	213
7.4.1.	<i>Retos pedagógicos</i>	213
7.4.2.	<i>Corolarios pedagógicos</i>	214
7.5.	La formación como intervención diferencial para la convivencia	214
7.5.1.	<i>Lógica</i>	214
7.5.2.	<i>Objetivos básicos</i>	214
7.5.3.	<i>Contenidos</i>	215
7.5.4.	<i>Resultados esperados</i>	215

7.6. Competencias cognitivas, prácticas y de actitud.....	215
8. CONCLUSIONES	215
9. GLOSARIO	216
10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	217
CAPÍTULO XII. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN BILINGÜISMO. ALGUNAS CLAVES PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA Y LA INCLUSIÓN SOCIAL, Alicia Peñalva Vélez y Juan J. Leiva Olivencia	219
1. LA (NECESARIA) FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA LA INCLUSIÓN ..	218
2. BILINGÜISMO Y CONVIVENCIA ESCOLAR: FACTORES DE CALIDAD PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL INCLUSIVA	222
2.1. La convivencia intercultural	224
2.2. Bilingüismo en la escuela intercultural e inclusiva.....	225
2.2.1. <i>El bilingüismo, ¿elemento de desigualdad en los contextos educativos?</i>	229
3. CONCLUSIONES	230
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	233
CAPÍTULO XIII. ASESORAMIENTO E INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA DE LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN EN LA CONVIVENCIA ESCOLAR, Ana Cobos Cedillo.....	239
RESUMEN	239
1. ¿PARA QUÉ UN SISTEMA EDUCATIVO?	239
2. PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN PARA UN SISTEMA EDUCATIVO COMPLEJO.....	240
3. PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO	242
4. ACTUACIONES DE ASESORAMIENTO DE LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	243
4.1. Asesoramiento a las familias.....	243
4.1.1. <i>El asesoramiento individualizado a las familias en convivencia</i>	<i>244</i>
4.1.2. <i>El asesoramiento colectivo a las familias por parte de los orientadores ante los problemas de convivencia</i>	<i>246</i>
4.2. Asesoramiento al profesorado.....	247
4.3. Asesoramiento al alumnado	249

4.3.1. Asesoramiento individualizado al alumnado	250
4.3.2. Asesoramiento al alumnado en grupo	251
5. UNA CONSIDERACIÓN: CONVIVENCIA Y TRASTORNOS GRAVES DE CONDUCTA O LA NECESIDAD DE DIFERENCIAR CAUSAS DE SÍNTOMAS.....	251
5.1. Cuando el origen de las conductas disruptivas está en la familia	253
5.2. Cuando el origen de las conductas disruptivas está en el entorno social	254
5.3. Cuando el origen de las conductas disruptivas tiene explicación clínica.....	255
6. UNA LLUVIA DE IDEAS A MODO DE PISTAS QUE APUNTEN A POSIBLES SOLUCIONES	256
7. CONCLUSIONES	256
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	257
CAPÍTULO XIV. INTERCULTURALIDAD, CONVIVENCIA ESCOLAR Y CULTURA GITANA, Victoria E. Álvarez Jiménez y Eduardo S. Vila Merino	259
1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	271
CAPÍTULO XV. NEOLIBERALISM AND CONSERVATISM IN BRITAIN: SOCIAL EXCLUSION, EDUCATION AND PRECARIETY, Louise M Prendergast, Dave Hill y Sharon Jones.....	273
RESUMEN	273
1. CAPITALISM AND CLASS WAR FROM ABOVE	273
2. NEOLIBERALISM	274
3. NEOLIBERALISM, EDUCATION AND THE LABOUR MARKET	275
4. NEOLIBERALISM AND EDUCATION. THE STATE, EDUCATION AND SCHOOLING.....	276
5. NEOCONSERVATISM.....	277
6. NEOCONSERVATISM AND EDUCATION	278
7. THE RELATIONSHIP BETWEEN NEOLIBERALISM AND NEOCONSERVATISM	278
8. TENSIONS BETWEEN NEOLIBERALISM AND NEOCONSERVATISM	279
9. NEOLIBERALISM AND THE LABOUR MARKET	280
10. UNEMPLOYMENT POLICY	280
11. VILIFICATION, SURVEILLANCE AND CONTROL	282
12. ANY WORK IS GOOD WORK?.....	283
13. YOUNG PEOPLE	283
14. THE RESERVE ARMY OF LABOUR	284
15. CAPITALISM EDUCATION, THE LABOUR MARKET, AND LABOUR POWER ..	285
16. CONTESTATION AND RESISTANCE	286
17. REFERENCES	286

CAPÍTULO XVI. LA PROMOCIÓN DE LA CULTURA DE PAZ Y LA CONVIVENCIA DESDE EL DIÁLOGO: UNA PROPUESTA DE TRANSFORMACIÓN DEL CONTEXTO ESCOLAR, Manuela Castro Santiago	293
1. INTRODUCCIÓN	293
2. LA CREACIÓN DE CONTEXTOS COMO PUNTO DE PARTIDA.....	294
3. CONVIVENCIA, DEMOCRACIA Y APRENDIZAJE DIALÓGICO	295
4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	306
CONCLUSIONES.....	309

CAPÍTULO IX. INICIATIVAS PARA LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES EN PROCESOS DE GESTIÓN Y MEJORA DE LA CONVIVENCIA

M.^a Teresa Castilla

Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos en la actualidad ante una especial panorámica en los centros educativos y en múltiples contextos socioeducativos generada por las situaciones conflictivas que se desencadenan. Ante ellas, tanto la diversidad de profesionales que trabaja en estos contextos como el alumnado que se prepara para desempeñar sus funciones en ellos, demanda su atención y el desarrollo de propuestas formativas que les aporten las herramientas y las estrategias necesarias para participar en estas situaciones conflictivas mediando y gestionando su resolución. De ahí que se considere prioritario delimitar, desde distintos focos correspondientes a distintos ámbitos y niveles socioeducativos, cuáles puedan ser las líneas de indagación y de generación de espacios de aprendizaje y de trabajo en los que confluyan profesionales procedentes de instituciones educativas, sociales, administración, contextos sociales y educativos diversos, para analizar las prácticas que vienen realizando (programas, proyectos y planes) y aportar líneas de formación, investigadoras, innovadoras y de acción provenientes de su práctica y enfocadas a su práctica. Es preciso realizar un especial hincapié en el carácter participativo, colaborativo y cooperativo entre todos los colectivos de profesionales ya que se ha observado que, al igual que el claustro de profesorado es el principal motor de cambio y concienciación (Torrego, 2006), el estrechamiento de vínculos interinstitucionales lo es igualmente para que las iniciativas alcancen resultados positivos. En concreto, la mejora de la convivencia en los centros debe ser el resultado de un compromiso colectivo asumido por toda la comunidad educativa en contacto con el entorno social y familiar articulado por propuestas colaborativas y coordinadas.

Se hace necesario el análisis de la figura de los profesionales ante las acuciantes demandas sociales y educativas que les hacen replantear su rol, sus competencias profesionales, su identidad profesional y su trayectoria formativa y de desarrollo en la carrera. Tras analizar de forma genérica toda

la trayectoria formativa de los profesionales en los diversos contextos de actuación, se evidencia la reconceptualización, en todas las fases de cambio conducentes a la mejora de la formación tanto inicial como permanente, de un mayor acercamiento a cuestiones internas a los distintos contextos, bien sea desde la perspectiva organizativa o formativa, para desde ellas inducir los procesos de reestructuración educativa y social.

Realmente si la comunidad educativa es consciente de la necesidad de estos procesos de cambio y de mejora en la formación, los asume y se implica, la labor del liderazgo será más fructífera y contribuirá a una auténtica transformación y generación de una cultura socieducativa reflexiva (con la participación de toda la comunidad), centrada en la generación de conocimiento, en la profesionalización de los profesionales y en la aproximación a un modelo contextualizado de calidad socioeducativa orientada a políticas y prácticas educativas que mejoren la convivencia, entre otros factores.

Ubicarnos en un planteamiento de formación inicial y permanente desde la Universidad en colaboración con las administraciones, nos induce a cuestionarnos sobre la diversidad de contextos profesionales para ofrecer al estudiantado una formación adecuada a los requisitos que cada perfil profesional presenta, y a los profesionales programas de formación continua para su perfeccionamiento en los temas vinculados con la convivencia y la ciudadanía. Ofrecer esta información como contenidos del perfil académico supone un paso clave en la optimización de los procesos formativos. Así, el poder indagar en la identidad profesional y en las competencias que se desarrollan en torno a las propuestas de gestión y organización participativa dirigida a procesos formativos de mejora de la convivencia, dará a conocer una amplia rejilla de posibilidades profesionales que constituyen un aliciente positivo en la prospección del egresado universitario y en la mejora del profesional en ejercicio, máxime cuando estos procesos se realizan en coordinación y participación de profesionales desde la práctica y en la práctica.

Como iniciativa generada por los profesionales de la educación (docentes, orientadores, educadores sociales) se están realizando indagaciones e investigaciones en los centros llevando un seguimiento de la implantación y desarrollo de iniciativas orientadas a la mejora de la convivencia y de las medidas y estrategias que se ponen en práctica así como de la implicación de toda la comunidad. En esta línea la constitución y promoción de equipos de trabajo y grupos de trabajo de profesionales en los centros es una óptima respuesta para favorecer el desarrollo de destrezas y habilidades a partir de metodologías colaborativas y cooperativas especialmente motivadoras para los docentes. Es esta última línea la que motiva a la autora de este capítulo a profundizar en esta dimensión formativa e investigadora para ampliar el conocimiento sobre los mecanismos que los profesionales ponen en práctica en la gestión, diseño y desarrollo de estas iniciativas, la valoración y evaluación de las mismas, así como de las competencias que adquieren e implementan en este proceso contribuyendo a la potenciación de su desarrollo profesional y a la propuesta de procesos de mejora en los diversos contextos en los que se han llevado las experiencias.

Parte de lo expresado en esta introducción ha sido evidenciado en algunas de las experiencias que la autora viene desarrollando en colaboración con otras entidades educativas, en torno a la formación inicial de los futuros profesionales de la educación, a la formación permanente (profesorado y orientadores/as), al asesoramiento con actividades formativas e investigadoras en una agrupación de centros escolares, y a la vinculación e implicación en distintas propuestas e iniciativas conjuntas de formación con otras instituciones educativas y sociales. Actuaciones éstas en las que sus protagonistas responden a distintos perfiles educativos y en las que, al igual que las presentadas a continuación, responden al carácter interinstitucional que enmarca a los distintos apartados de este documento.

2. GESTIÓN Y DESARROLLO DE LA CONVIVENCIA. DIMENSIONES PARA UN PLANTEAMIENTO INTEGRADO Y COORDINADO

Es constatable que las propuestas participativas para la formación requieren una serie de focos o dimensiones favorecedoras de su gestión y organización. De ahí que, como preámbulo a las experiencias que se expondrán en el siguiente apartado, se aluda en este punto a dimensiones que consideramos claves cuando se trata de abordar planteamientos que propicien la mejora de la convivencia desde enfoques integrados, colaborativos y coordinados.

Dos serían los ejes a partir de los cuales se plantearían los sucesivos bloques y dimensiones que estructurarían propuestas de gestión y organización de la formación para el desarrollo de la convivencia. Uno de ellos se centra en la gestión que viene determinada por las demandas socioeducativas que en la actualidad centran los procesos formativos y que podrían concretarse en: el análisis, gestión y resolución de conflictos; la atención a la diversidad cultural y social; la sensibilización hacia la convivencia, la ciudadanía y la generación de espacios pacíficos; el acceso al mundo laboral; y, el desarrollo de estados de bienestar en los profesionales y en las organizaciones.

El otro eje se vincula con el desarrollo de la convivencia en sentido amplio y se plantea a partir de las implicaciones que puedan afectar a la resolución de conflictos, a la gestión del aula y a la generación y análisis de los procesos relacionales entre los implicados.

Ambos ejes confluyen en cuatro dimensiones que delimitan las propuestas metodológicas que se generan en las situaciones de afrontamiento de las situaciones conflictivas en los centros educativos, en las instituciones y organizaciones: la motivación, la negociación, el consenso y la mediación. Dado que la descripción de estas cuatro dimensiones haría demasiado extenso este capítulo, tan sólo se aludirá a aquella que se precisa inexorablemente cuando alguna de las tres anteriores han tenido un leve efecto en la resolución de las situaciones y que evidencia la necesidad de incorporar la cultura de la mediación en los procesos de mejora de la convivencia en el ámbito escolar, precisamente para promover la provención y prevención de los conflictos en los centros y aportar herramientas y dimensiones para su resolución.



Figura 1. Dimensiones para la gestión y desarrollo de la convivencia (elaboración propia)

Las razones para introducir la cultura de la mediación en la escuela y el desarrollo de procesos de mejora de la convivencia se argumentan en los siguientes puntos:

- a) Aquello que se exige a los individuos no es ya el dominio de un determinado volumen de conocimientos, sino la posesión de un amplio abanico de aptitudes que giran entorno a los ejes de la comunicación, la creatividad, el autoaprendizaje, la cooperación, la gestión positiva de conflictos, etc. Así pues, los saberes estratégicos se muestran cada vez más necesarios a la hora de manejarse en una sociedad cambiante, reticular y abierta, ya que se desarrollan competencias interdisciplinares, dialécticas y transformadoras fácilmente aplicables a diversidad de situaciones. Como es bien sabido, la mediación es un saber estratégico y ahí radica, precisamente, su justificada entrada en los centros educativos.
- b) Otra de las razones para introducir la cultura de la mediación en la escuela es la necesidad de gestionar los cambios de manera constructiva, creando puentes de comunicación e intercambio entre personas, tiempos y espacios (Boqué, 2003). Sin duda alguna, la innovación educativa ha de cimentarse en procesos participativos y de consenso que armonicen los distintos intereses y puntos de vista.
- c) Si se va perfilando dónde están los problemas en la educación (desmotivación del alumnado, violencia estructural, escasa participación de la familia y perplejidad del profesorado ante los cambios sociales y la educación) que ocasionan los conflictos en la escuela, convendría buscar propuestas de prevención comenzando por clarificar los objetivos didácticos:
 - Promover en el alumnado el deseo de saber
 - Desarrollo de la sensibilidad y el afecto
 - Compromiso moral
 - Compromiso con el profesorado
- d) Facilitar en los centros la educación para atender las necesidades de la diversidad. Ante el desafío de la globalización, la educación debe facilitar estrategias para una pedagogía de la inclusión, cuyos elementos básicos serían: convertir a los centros en comunidades de aprendizaje, con formas educativas distintas y contenidos apropiados e implicando al entorno; aplicar estrategias para generar innovación a través de la pedagogía de la ciudadanía y de la pedagogía del éxito y del cambio; y finalmente promover modelos de gestión de escuela como comunidad democrática, creando un clima de diálogo y en el que se busque la complicidad del alumnado.
- e) Deberían contemplarse algunos indicadores que confirmaran los aprendizajes de la escuela. Estos indicadores están directamente relacionados con la evaluación y la metodología. Evaluación que, en palabras de Santos (2001) «libera la voz de los protagonistas... Son protagonistas de la escuela no sólo los padres, profesores y alumnos que la integran, sino los ciudadanos que se ven implicados necesariamente en el fenómeno de la educación... Está comprometida con los valores de la sociedad» La evaluación de la escuela no se preocupa sólo por la ética en el centro sino por las vertientes éticas de la educación en una sociedad democrática (House, 1997), y es democrática porque participan todos los integrantes de la comunidad»; y una metodología formativa que ha de basarse en el trabajo cooperativo con ciclos de actividades que combinen el análisis de problemas prácticos, el estudio de ideas y experiencias alternativas y el diseño y aplicación de nuevas intervenciones (II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, 2002)

- f) Si pensamos en el enfoque del «desarrollo del centro como organización» se considerarán seis etapas (enmarcadas en tres constructos básicos que las cimentan: la colaboración, el compromiso y la autonomía), en las que se valorará en mayor o menor medida la implicación de los agentes educativos para su implementación:
1. Construcción de condiciones iniciales conjuntas
 2. Autorrevisión de la práctica
 3. Identificación, priorización y clarificación de las necesidades
 4. Elaboración de planes de acción
 5. Puesta en práctica y desarrollo
 6. Evaluación y seguimiento
- g) Concebir la escuela como una «comunidad de aprendizaje» supone atribuirle la existencia de un aprendizaje acumulado en su memoria institucional, no siempre explícito, fruto de su desarrollo como organización. Al atribuir a las organizaciones capacidades cognitivas de aprendizaje, se «ha aceptado la idea de que una organización puede poseer una memoria que le es propia y no equivalente a la simple adición de las de sus miembros» (Girod, 1995). Así esta concepción permite al centro educativo construir su conocimiento a partir de estos dos procesos:
- a. aprender de la experiencia acumulada (memoria colectiva institucional)
 - b. aprender de los proyectos puestos en marcha

La diversidad interinstitucional e interprofesional que participa en cualquiera de los procesos, tal como se reflejará en las experiencias que se describen a continuación, confirman y afirman el convencimiento y la necesidad de hacer un espacio hincapié en tres de las competencias que ya se traslucen al poder afirmar que a la optimización de la mejora de la convivencia se llega en mayor medida cuando se procede con líneas de actuación que se basen en la colaboración, la coordinación y la participación.

Como ejemplo de esta coordinación y de la atención a los procesos relacionales se alude a la articulación de Planes integrados para el desarrollo de la convivencia, uno de cuyos modelos ha sido propuesto y desarrollado por Teixidó (2007) que, desde un enfoque integral, evidencia la concepción de la mejora de la convivencia desde una perspectiva tridimensional, como un conjunto de acciones que presentan interconexiones recíprocas, que se refuerzan mutuamente. Siguiendo a su autor, podría representarse como una estructura reticular en la que las esferas corresponden a las diversas acciones de mejora que se están o se pretenden llevar a cabo simultáneamente y las flechas bidireccionales expresan las relaciones. La siguiente figura ilustra este planteamiento mostrando la experiencia de un centro que articula las acciones de mejora en torno a la tutoría.

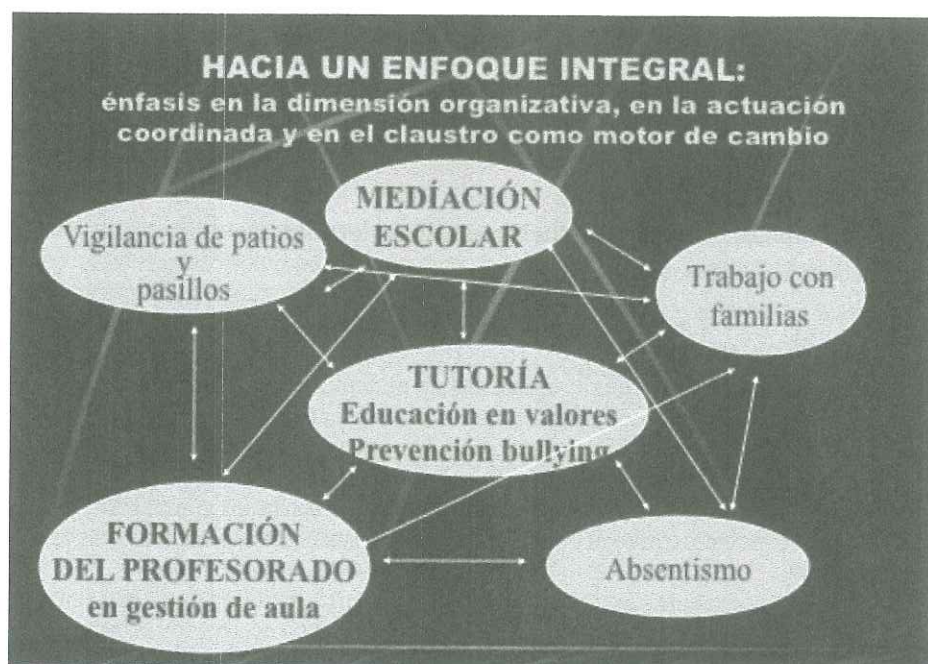


Figura 2. Coordinación y establecimiento de relaciones entre diversas acciones de mejora que se llevan a cabo simultáneamente (a partir de Teixidó i GROC, 2008:12)

Presentada esta propuesta tridimensional se observa cómo las acciones de mejora que se han indicado, inciden en su marco más amplio, en torno a la tutoría, la mediación y la formación del profesorado. Es precisamente en torno a la formación y a los espacios y modalidades formativas que se generan en los centros, donde radica la clave para la adquisición y desarrollo de competencias por parte de los profesionales de la educación, en aras de la mejora de la convivencia.

3. INICIATIVAS COLABORATIVAS Y PARTICIPATIVAS PARA LA FORMACIÓN. DE LA FORMACIÓN INICIAL A LA FORMACIÓN PERMANENTE: UNA TRAYECTORIA BIDIRECCIONAL

Siguiendo en la línea de lo anteriormente expresado, se procede a presentar tres de las experiencias que ilustran parte de las iniciativas de formación para la mejora de la convivencia que el grupo de investigación viene desarrollando colaborativamente en las que los protagonistas pertenecen a distintos niveles educativos y a distintas instituciones. Constituyen diversas formas de gestionar y organizar la formación en lo que hemos denominado una trayectoria bidireccional que discurre en líneas paralelas de actuación y en dos direcciones perfectamente interrelacionadas que pueden centrar sus focos en torno a: las instituciones proponentes, los profesionales de la educación implicados, los equipos directivos y el alumnado. Y todo ello en todas las fases de formación que atañen a los mismos implicados, es decir, desde la formación inicial (alumnado en los distintos niveles educativos, profesorado novel, mediador/as en formación...) a la permanente (profesorado de los distintos niveles educativos, mediadores/as, orientadores/as, equipo directivo...).

Describir estas experiencias supone describir distintos escenarios y modalidades de formación en los que cualquier actividad, propuesta, momento de reflexión y análisis, debates, implementación...

constituye un espacio para la adquisición y desarrollo de competencias que contribuyan al desarrollo profesional de los implicados en torno a la mejora de la convivencia en los centros. Se invita en este apartado, a realizar un proceso de análisis de cada experiencia para deducir, inferir e intuir las competencias que los profesionales de la educación (en sus diferentes estadios formativos) pueden demandar, adquirir, desarrollar, evaluar y transferir en situaciones diversas para gestionar la resolución de los conflictos que se puedan generar en los centros y entre la comunidad educativa.

Estas experiencias confirman la necesidad de potenciar el establecimiento de puentes de diálogo y de vínculos entre los que consideramos tres focos para la formación: Universidad, centros educativos e instituciones (Delegación de Educación, Ayuntamientos, Áreas y Servicios). Se puede evidenciar igualmente la posibilidad de que la descripción de estas experiencias contribuya a delimitar los espacios de aprendizaje en los que se construyen, desarrollan y emergen las competencias profesionales de todos los implicados en aras de la mejora de la convivencia en los centros, bien sea desde la demanda de formación, bien sea para la implementación de planes y programas, bien sea para la evaluación de los procesos formativos y del propio clima del centro o de la gestión del aula.

La primera de estas experiencias se articula en torno a un Proyecto de Innovación Educativa al que se concurrió, tras disponer de un desarrollo previo de la experiencia durante tres años que se denomina: «Experiencia práctica por la ciudadanía: un espacio de aprendizaje colaborativo y tutorial para el desarrollo de competencias profesionales en Psicopedagogía. Formación de los psicopedagogos en la práctica para la mejora de la convivencia en los centros».

Enmarcado en los planteamientos que la reestructuración de los planes de estudio y el proceso que la armonización europea vienen determinando en la Educación Superior, se desarrolla este Proyecto, considerando las dimensiones que se plantean prioritarias en dicho proceso: concepción innovadora del aprendizaje y de su organización, mayor protagonismo al estudiante en su aprendizaje, transformación de las funciones del profesor (competencias del docente, estilos de docencia, metodología), fomento del trabajo colaborativo, organización de la enseñanza en función de competencias que el estudiantado deberá adquirir, potenciación de herramientas de aprendizaje autónomo y permanente, evaluación continua, cambio en las actividades docentes y en la revisión de la definición y delimitación de los objetivos.

Es esta una experiencia que permite establecer un puente de diálogo y vínculos interprofesionales entre el profesorado de la Facultad y el del Colegio, y entre el alumnado de ambas instituciones educativas en lo que consideramos un espacio de aprendizaje compartido girando todo en torno a la mejora de la convivencia y la ciudadanía.

A lo largo de todo el curso se constituyen grupos de trabajo en la Facultad que participan en seminarios formativos previos en torno a esta temática, y posteriormente se organizan en grupos de trabajo tutorizados para el diseño de los talleres que serán los que después se desarrollen en el centro. Paralelamente se establecen los consiguientes contactos con el centro a través del profesor responsable del proyecto en el mismo, propiciando el acercamiento entre los profesionales que participan en la experiencia, haciendo las sugerencias que estiman oportunas en su dinámica y accediendo a la información sobre la organización de esta práctica. En esta línea de actuación en el centro se analiza la planificación en el Claustro que desde el primer momento desempeña su labor como órgano decisorio y participativo en el centro favoreciendo el desarrollo de la experiencia tras su valoración y consenso. Consideramos que es realmente gratificante y enriquecedor el propiciar la colaboración entre los profesionales en formación y los profesionales en ejercicio con el objetivo de mejorar los procesos de aprendizaje, la adquisición de competencias profesionales y la vinculación que debe existir entre ambos.

Cuenta así esta experiencia con tres ediciones (desarrolladas por alumnado de Psicopedagogía) que para el grupo de trabajo han supuesto un período de experimentalidad y pilotaje, tras cuya valoración favorable y positiva por parte de todos los implicados (alumnado y profesorado de todos los niveles educativos —Infantil, Primaria y Universidad—), ha propiciado el considerar una nueva fase de experimentalidad incorporando otro centro escolar y ampliarlo a un tercero en el siguiente curso. Esta experiencia se ha extendido a alumnado de las Titulaciones de Pedagogía y Educación Social contando con la mentorización de alumnado que participaba en las ediciones anteriores, disponiendo de seis ediciones.

Cierto es que esta respuesta viene, en múltiples ocasiones, delimitada por la existencia de situaciones conflictivas en los centros educativos que están haciendo necesaria la presencia de profesionales que desarrollen competencias y funciones directamente relacionadas con la mediación y la sensibilización hacia la convivencia y la educación de ciudadanos tolerantes y respetuosos. De ahí que se constate la necesidad de vehicular acciones formativas dirigidas a todos los miembros de la comunidad educativa (equipo directivo, profesorado, alumnado, familia, orientadores, educadores sociales y profesionales externos al centro), para la puesta en marcha de estrategias de regulación y mediación de los conflictos en el centro. Pensamos que uno de estos profesionales es precisamente el psicopedagogo y por extensión, cualquier otro profesional de la educación, y por lo tanto es necesario orientar parte de su formación hacia estas demandas sociales y educativas que le hacen reconceptualizar su rol, sus competencias profesionales, su identidad profesional y su trayectoria formativa y de desarrollo de la carrera.

Se aborda en este proyecto una delimitación de este rol del psicopedagogo como mediador, y por extensión del replanteamiento de este rol en el pedagogo y educador social, como alternativa hacia la formación orientada al desarrollo de un profesional que abogue por la mejora de la convivencia en los centros, que pueda dar respuesta a estas demandas y que vaya incorporando a su trayectoria formativa, conocimientos, destrezas y actitudes que permitan configurar un perfil profesional que ya está siendo altamente demandado desde las instancias y organismos educativos. Al mismo tiempo se aborda el rol del psicopedagogo como orientador y tutor. La estructura del Proyecto plantea tres niveles de tutorización: mentores (profesorado colaborador y profesorado participante), tutores expertos (el alumnado egresado y el que sigue vinculado con la Universidad, participantes en las tres ediciones de esta experiencia), tutores noveles (alumnado de segundo de Psicopedagogía, participantes en la segunda edición de la experiencia); por lo que se propicia que estos profesionales en formación o en ejercicio desarrollen competencias de ambos roles profesionales tanto en la institución educativa como en los centros escolares (tutorización del alumnado de Psicopedagogía y asesoramiento al profesorado de los dos centros en los que se realizará la experiencia).

Las áreas disciplinares que participan propondrán para la realización de sus proyectos e informes, las temáticas transversales que responden a criterios de educación en valores como clave para las propuestas innovadoras en la práctica docente y psicopedagógica; y que son el objetivo curricular manifiesto en la Red Andaluza Escuela Espacio de Paz: educar para la paz y convivencia, coeducación, educación para el consumo, educación medio ambiental, educación para la salud, educación vial y educar en la cultura andaluza. En definitiva aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia.

Tanto en Educación Infantil como en Primaria y Secundaria, la mediación permite al docente gestionar positivamente los conflictos que surgen en el aula y proporciona pautas claras a las familias sobre cómo dialogar con sus hijos. Desde esta óptica, los programas de mediación forman al

alumnado en actitudes y habilidades que les llevan a una mejor comprensión de los conflictos que afrontan, a un autoconocimiento y valoración de ellos mismos, al respeto a las demás personas, a la experimentación de emociones y sentimientos positivos, a una correcta canalización de la agresividad, a comunicarse efectivamente, a participar y a cooperar en el bienestar de todos. Dotar al psicopedagogo de estrategias para incorporar estas competencias a su formación se convierte en objetivo de la dinámica interinstitucional (Universidad-centros colaboradores).

La segunda experiencia, se concreta en la participación en el asesoramiento de la formación en una Agrupación de Centros Escolares en la que han participado centros de Cataluña, Andalucía e Islas Baleares. Se evidencia igualmente como otra iniciativa de participación, colaboración, coordinación, gestión y organización de dinámicas favorecedoras de la convivencia, que ha movilizado al profesorado de los centros participantes y propiciado el intercambio de experiencias docentes entre sus miembros. Se presenta como una estructura dinámica de formación, de relaciones interprofesionales, de conocimiento práctico y en la práctica favorecido por la constatación de las realidades en los distintos centros. La movilidad del profesorado cada vez que se generaban los encuentros en las tres Comunidades Autónomas supuso poner en práctica metodologías de trabajo discursivas, participativas, dialogantes y abrió las puertas a líneas de formación en centros a partir de las demandas de los mismos en torno a ejes comunes de referencia temática.

Fruto de las reuniones mantenidas y del conocimiento de sus intereses se generaron cinco bloques que fueron propuestos y desarrollados en los sucesivos encuentros mantenidos quedando como base para dar continuidad a dicha formación. El contenido de cada bloque fue meramente propositivo, es decir, se planteaba como sugerencia siendo susceptible de variación y expuesto para la selección y de los contenidos en torno a los que hubiera más interés, y expuesto a la ampliación, incorporación y matización de las temáticas.

1. Habilidades sociales

- a) Estrategias de modificación de conducta
- b) Desarrollo de la competencia comunicativa
- c) Dinámicas de grupo participativas y colaborativas
- d) Afrontamiento de situaciones complejas: desarrollo de empatía, asertividad, evitación...
- e) El conocimiento del otro

2. Inteligencia emocional: educación emocional

- a) Desarrollo de la competencia afectiva y emocional
- b) Educación en valores
- c) Razón, voluntad, emoción y sentimientos
- d) Desarrollo racional y emocional de la persona. Sus implicaciones
- e) Tiempos y espacios relacionales
- f) Estrategias dinamizadoras y gestión de espacios favorecedores de las relaciones interpersonales

3. Mediación

- a) Gestión y resolución pacífica del conflicto
- b) Aprendizaje en la identificación del conflicto, en su comprensión y en su resolución
- c) Desarrollo de competencias para el afrontamiento de conflictos

- d) Propuestas curriculares, metodológicas y organizativas para fomentar la mediación en los centros educativos

4. Convivencia:

- a) Prevención y provención
- b) Estilos docentes y metodología para la convivencia
- c) Diagnóstico y evaluación de la convivencia
- d) Las normas de convivencia como resultado del consenso y del trabajo colaborativo
- e) Función tutorial y convivencia
- f) Propuestas curriculares, metodológicas y organizativas para el desarrollo de la convivencia

5. Plan de convivencia:

- a) Retos en el planeamiento, diseño, desarrollo; y superación de las incertidumbres
- b) Valoración y objetivos de un Plan de convivencia
- c) Elaboración del Plan
 - Modelos de Planes de convivencia (en función de los ámbitos o dimensiones para la mejora de la convivencia)
 - Propuesta de un plan integral de convivencia (siguiendo a Teixidó, 2007)
 - 1. Ámbito educativo
 - 2. Ámbito profesional
 - 3. Ámbito comunitario
 - 4. Ámbito organizativo
 - 5. Ámbito normativo, disciplinario, operativo
 - 6. Ámbito competencial (Castilla, 2009)

Se ha de constatar el interés manifestado por las temáticas y el interesante análisis que de su abordaje se hizo y se sigue haciendo entre todo el profesorado participante. De ahí que se considerase plantear también una propuesta investigadora en la que los propios protagonistas constituyesen el equipo de investigación, es decir, todo el profesorado, el alumnado y el equipo directivo que participa en la agrupación puede constituirse en investigador de esta experiencia. Se centra en desarrollar un proceso de investigación-acción participativa, o simplemente de observación y percepción de algunas dimensiones en torno a las que se está realizando un análisis reflexivo y crítico, de la experiencia en sí misma y de los procesos, es decir, desde lo que supone el ser protagonistas de la misma, al mismo tiempo que informantes y analizadores.

Las posibles dimensiones que se abordan, entre otras, se han orientado en torno a los siguientes puntos:

- 1. Evolución en la formación de los profesionales en los centros.
 - 1. Demandas formativas y procedimentales.
 - 2. Competencias del docente para el desarrollo de la convivencia.

3. Competencias para el desarrollo de los cuatro ámbitos: convivencia, inteligencia emocional, tutoría, educación medioambiental.
4. Grado de implicación en la experiencia.
5. Qué está suponiendo para el desarrollo de procesos reflexivos y críticos sobre la propia práctica (pienso, siento, actúo).
6. Proceso de constitución de los grupos
7. Aspectos convergentes y divergentes en la puesta en práctica de las actividades.
8. Percepción por el profesorado no participante en la experiencia
9. Consideración, identificación y valoración de la experiencia desde el enfoque innovador e implicaciones para el centro y para los protagonistas.

Al igual que se comentó con la fase formativa, la investigación está desarrollándose en una temporalización más amplia, con procesos de reflexión directamente conectados con la fase formativa y evidenciando igualmente la positiva interacción entre los participantes en la misma. La percepción del centro y del trabajo hace que éste y el grupo de profesorado y alumnado pueda identificarse como una organización que aprende, como una comunidad de aprendizaje que asume los retos de la innovación y de la implicación en continua disposición, en aras de la mejora de toda la comunidad educativa y de la propia institución. El compromiso y la participación de la comunidad educativa y la implicación en asuntos que afectan a la sociedad y al contexto que rodea al centro, abre la posibilidad de una proyección educativa como respuesta a las demandas sociales, culturales y políticas del contexto. De ahí que considerara exponer estos puntos, con un cierto respaldo científico, como puntos para considerar en la valoración de la experiencia que esta agrupación de centros escolares está propiciando y dentro del marco de la temática que se está trabajando. Es de destacar el vínculo de colaboración que se mantiene en el grupo de investigación pues ha propiciado y favorecido la comunicación y seguimiento de las diversas acciones formativas e investigadoras en sucesivos proyectos.

La tercera experiencia de esta propuesta de iniciativas interinstitucionales viene determinada por la ampliación de la colaboración y participación a ámbitos institucionales públicos que desde hace bastante tiempo trabajan en el diseño de políticas educativas vinculadas con la formación en temáticas que redundan en la mejora de la convivencia en los centros. Es altamente satisfactorio el poder expresar y manifestar el grado de apertura y de colaboración que vienen brindando a profesionales de otras instituciones, en este caso la universitaria, para colaborar en las propuestas que diseñan. Las actuaciones dirigidas al profesorado y a los implicados en estos temas ha brindado la posibilidad de ir reforzando los vínculos de colaboración y de participación en ese tercer eje y foco de interacción. Nos referimos en este bloque a las iniciativas provenientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía con la puesta en marcha del Observatorio para la convivencia y de la gestación de un Comité académico-científico que, entre una de sus funciones, se centra en procesos de formación; a las realizadas desde la Delegación de Educación donde se activa cada vez más la Comisión de Formación con representatividad de diversos representantes de organismos sociales y académicos diversos; a las realizadas desde las Áreas de Educación de Ayuntamientos y Diputaciones dinamizando programas y propuestas formativas en las que la participación de profesionales y estudiantado de ámbitos universitarios también se va evidenciando más. Estas iniciativas disponen de otras homólogas en otras Comunidades Autónomas que han participado en las investigaciones (Cataluña, Castilla-León, Castilla-La Mancha).

4. COMPETENCIAS PARA LA MEJORA DE LA CONVIVENCIA. DE LOS ESCENARIOS DE APRENDIZAJE A LOS ENFOQUES Y NIVELES DE CONCRECIÓN

Llegado este apartado y tras disponer de la información que han podido aportar los escenarios de aprendizaje anteriormente descritos en las tres experiencias expuestas, se procede a presentar desde diversos enfoques y niveles de concreción, una panorámica de las competencias que se precisarían para gestionar el aula y los centros, afrontar las situaciones conflictivas y mejorar la convivencia.

Un primer enfoque y nivel viene determinado a partir de los ejes que vertebrarían una propuesta metodológica centrada en las líneas de actuación que ya apuntábamos en el primer apartado: colaboración, participación y coordinación que constituyen en sí mismas tres dimensiones competenciales necesarias para el desarrollo de los procesos de provención, resolución y mediación. Cada uno de estos procesos se va articulando en torno a diversas actuaciones que precisarán en mayor o menor grado la presencia de estas competencias matizadas en función de la acción que se vaya a desarrollar (encuentros dialógicos, toma de decisiones, liderazgo).



Figura 3. Ejes vertebradores para una propuesta metodológica (elaboración propia)

El segundo enfoque y nivel alude a las posibles competencias genéricas que pueden constituir los diversos perfiles tanto del equipo directivo, del profesorado, del asesor del profesional que ejerce un rol de liderazgo transformacional y dinamizador en el centro o que opta por un itinerario formativo como orientador-asesor-tutor-mediador en procesos de desarrollo de la cultura de paz, la convivencia y la educación para la ciudadanía en contextos educativos:

- a) Analizar los elementos constitutivos de la historia institucional de una organización que aprende.
- b) Dinamizar pedagógicamente al centro y al proceso promoviendo el cambio educativo y el respeto a la tolerancia, la diversidad y la convivencia.
- c) Elaborar estrategias que permitan difundir y utilizar el conocimiento educativo como estrategia de innovación para acercarlo a los profesionales de la educación.
- d) Asesorar como mediación entre prácticas docentes, necesidades de un centro y conocimiento a aplicar siguiendo el enfoque de difusión de un aprendizaje reconstruyendo y como dinamización del centro por su forma misma de transmitir el conocimiento, siendo uno de los bloques el tratamiento de los contenidos transversales y el análisis de valores.
- e) Diseñar mecanismos para articular el conocimiento educativo de los centros, al tiempo que erigirse en difusor, investigador y promotor de su uso como estrategia de innovación
- f) Interceder en la eliminación de obstáculos que pueden impedir el proceso de autonomía y de creación del clima de convivencia en los centros y que pueden centrarse, entre otros, en los materiales curriculares, la distribución de tiempos, la gestión de personal y el diseño y desarrollo del currículum.
- g) Promover la construcción de una cultura institucional propia acercándose a las condiciones y procesos que la posibiliten, y rediseñando los lugares de trabajo articulando nuevos espacios organizativos, laborales y campos de decisión.
- h) Orientar y colaborar con el grupo de trabajo, y por extensión con el profesorado en las tareas de un liderazgo para el desarrollo curricular y organizativo dentro de los parámetros de una escuela inclusiva.
- i) Buscar propuestas de prevención y provención del conflicto clarificando los siguientes objetivos didácticos: promover en el alumnado el deseo de saber, desarrollo de la sensibilidad y el afecto, compromiso moral y compromiso con el profesorado.
- j) Desarrollar estrategias que incidan en los cuatro ámbitos de actuación de la «Cultura de Paz»: aprendizaje de una ciudadanía democrática; la educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia; la mejora de la convivencia escolar, y la prevención de la violencia.

El tercero, más concreto, alude a la posibilidad de gestionar y organizar los procesos formativos iniciales en torno a la orientación del desarrollo para la carrera de los profesionales de la educación.

Tras analizar de forma genérica la trayectoria en la reconceptualización del asesoramiento y liderazgo psicopedagógico, se evidencia la reivindicación, en todas las fases de cambio conducentes a la mejora, de un mayor acercamiento a cuestiones internas al centro educativo, bien sea desde la perspectiva organizativa o formativa, para desde ellas inducir los procesos de reestructuración educativa. Realmente si la comunidad educativa es consciente de la necesidad de estos procesos de cambio, los asume y se implica, la labor del liderazgo será más fructífera y contribuirá a una auténtica transformación y generación de una cultura académica y escolar reflexiva (con la participación de toda la comunidad educativa), centrada en la generación de conocimiento, de un conocimiento vivido y experimentado desde la convivencia pacífica en el centro académico y escolar, en la profesionalización de los docentes y en la aproximación a un modelo contextualizado de calidad educativa, entre otros factores.

Es precisamente en esta interacción de los profesionales donde radica el eje de la colaboración y de la creación de un espacio de aprendizaje colaborativo y tutorial entre el profesorado participante, el colaborador, el alumnado y el profesorado de los centros. Potenciamos así la figura del docente-orien-

tador-tutor considerando los tres ejes que fundamentan su rol y que interrelaciona y establece vínculos de interrelación entre los agentes educativos de distintos contextos y niveles académicos.

Describimos estas estrategias reformulándolas como competencias profesionales, extraídas de la formación académica y de los contextos educativos (contempladas en la fase de inducción profesional del psicopedagogo, formación inicial), que vienen a delimitar las competencias que, tanto en el ámbito de la organización del centro educativo, como en el de la gestión y resolución de conflictos, se encuentran en la base de un ejercicio del liderazgo psicopedagógico en el desarrollo profesional futuro centrado en la potenciación de un clima y de una cultura escolar cuyo núcleo vertebrador sea la convivencia y la educación para la ciudadanía.

	Contextualización organizacional	GESTIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. Desarrollo del clima de convivencia
C O M P E T E N C I A S P R O F E S I O N A L E S	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de conocimientos técnicos y didácticos a diferentes situaciones - Adquirir una actitud de indagación, comprensión y análisis reflexivo ante distintos contextos - Comprender el funcionamiento de la institución escolar y las relaciones que mantiene con su entorno a través de un conjunto de categorías de análisis centradas en el desarrollo de la escolarización, la creación y posteriores transformaciones de las diferentes partes de la institución escolar y la dinámica interna de su habitual funcionamiento - Conocer y comprender la realidad de los centros - Desarrollar los modelos de poder partiendo de la concepción de los mismos como redes de carácter social y espacial, visibles y accesibles, que son producto, al mismo tiempo, de la interacción y de la capacidad general para la acción de los individuos y de los grupos sociales - Diseñar programas de intervención acordes con las necesidades del contexto - Favorecer la innovación mediante el asesoramiento y la formación - Organizar información - Realizar un diseño adecuado en función del problema planteado 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y realizar estrategias de negociación, regulación, mediación y solución pacífica de los conflictos. - Diseñar programas de arbitraje y mediación de conflictos en el centro. - Elaborar, desarrollar y evaluar proyectos educativos dirigidos al desarrollo de la convivencia y a la educación para la ciudadanía. - Diseñar proyectos de innovación educativa dirigidos a la educación en valores - Colaborar en las tareas realizadas por el observatorio sobre la convivencia escolar - Diseñar programas formativos para el profesorado centrados en la Cultura de la Paz - Colaboración en el diseño y difusión de materiales didácticos relacionados con la cultura de la Paz - Asesorar al profesor/a mediador/a - Impulsar acciones educativas en las que participe la comunidad. - Promover las escuelas de padres - Participar y promover la investigación y la formación en temática relacionada con la convivencia y la paz.

Cuadro 1. Competencias profesionales en el ámbito organizacional y en el de gestión y resolución de los conflictos (desarrollo del clima de convivencia) Bases formativas del liderazgo psicopedagógico en el centro educativo favorecedoras de la convivencia y de la educación para la ciudadanía. (elaboración propia).

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, M. (2001): *Teoría crítica y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- BISQUERRA, R. (2008). Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la Educación Emocional. Madrid: Wolters Kluwer
- BOQUÉ, M.C. (2005). *Tiempo de mediación*. Barcelona: CEAC.
- CASTILLA, M.T. (2007). *Gestión de espacios y metodologías colaborativas para el desarrollo de la convivencia en centros*. En Gázquez (2007), *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Almería: GEU
- CASTILLA, M.T. (2009). *Reflexiones del profesorado y propuestas sobre metodologías colaborativas para el desarrollo de la convivencia*. Informe ARCE (Documento policopiado)
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea
- FREIRE, P. (1997): *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- FREIRE, P. (2002): *Educación y cambio (5.ª Ed.)*. Buenos Aires: Galerna.
- FUNES, S. (2009). *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos*. Madrid: Wolters Kluwer
- GÁZQUEZ, J.J. ET. ALT. (2007). *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. Almería: GEU
- GIROUX, H. (1992): *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- GIROUX, H. Y FLECHA R. (1992) *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- JARES, X. (2001). *Aprender a convivir*. Xerais. Galicia
- MORENO, J.M. Y LUENGO, F. (2007). *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Madrid : Wolters Kluwer
- PÉREZ, P. (2008): La formación de la ciudadanía. La educación para la ciudadanía, en VALDIVIESO, S. Y ALMEIDA, A. (eds): *Educación y ciudadanía*. Las Palmas de Gran Canaria: Anroart.
- PERRENOUD, P. 2004. «Diez nuevas competencias para enseñar». Barcelona. Graó.
- SÁNCHEZ, S. Y MESA, M.ª C. (2002). *Los relatos de convivencia como recurso didáctico*. Archidona: Aljibe
- SORIANO, E. (2008). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática*. Madrid: La Muralla.
- TEIXIDÓ, J. Y CAPELL, D. (2000). «Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión de aula en la ESO: el afrontamiento de situaciones críticas». *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 34, 50-64.
- TEIXIDÓ, J. Y CAPELL, D. (2006). *La mejora de la convivencia en los centros educativos. ¿Qué pueden hacer los equipos directivos?* Servicio de Publicaciones de la Universidad de Girona. Girona
- TEIXIDÓ, J. (2007). «El afrontamiento de los problemas cotidianos en el aula de Secundaria. Ideas y recursos para el desarrollo de competencias de gestión de aula». Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya.
- TEIXIDÓ, J. (2007). «El Plan de Convivencia. Hacia un enfoque integral de la mejora de la convivencia en los centros educativos». En Gázquez, J.J. (Ed.) *Mejora de la convivencia y programas encaminados a la prevención e intervención del acoso escolar*. GEU. Granada

- TEIXIDÓ, J. I GROC (2008): «El Plan de Convivencia. Del reconocimiento legal a la puesta en práctica». http://www.joanteixido.org/doc/convivencia/Pla_de_Convivencia.pdf.
- TORREGO, J.C. (2008). *El Plan de Convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Madrid. Alianza Editorial.
- TORREGO, J.C. (2001). «Modelos de regulación de la convivencia». *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 22-28.