

CONVIVENCIA ESCOLAR EN EDUCACIÓN PRIMARIA. LAS HABILIDADES SOCIALES DEL ALUMNADO COMO VARIABLE MODULADORA¹

Iván Bravo Antonio²
Lucía Herrera Torres³

Abstract: Schools are a suitable place in which to teach living together to children and young people young and, therefore, to provide them with the social skills that are necessary to contribute to full social and personal development (Ramírez; Justicia, 2006). The aim of the present work is to analyze the extent of relationships existing among different dimensions of behavior in Primary Education students (clinical maladjustment, school maladjustment, personal adjustment, and emotional symptoms index), and their perception of living together at school. To this end, 546 Primary pupils from two public schools in the autonomous city of Melilla took part. Results showed positive relationships between clinical dimensions of behavior and certain aspects that hamper harmonious living together at school. They also revealed positive associations among personal adjustment and some elements that favor living together. The importance of including work on social skills in the Primary curriculum, in view of their preventive character, and of the development of the individual, is discussed.

Keywords: living together; Primary Education; social skills

Resumen: Las instituciones escolares constituyen el lugar idóneo en el que enseñar a convivir a nuestros jóvenes y, por ende, dotarles de las habilidades sociales necesarias que contribuyan a su pleno proceso de desarrollo social y personal (Ramírez; Justicia, 2006). El objetivo principal del presente trabajo es analizar el grado de relación existente entre diferentes dimensiones de la conducta de los alumnos de Educación Primaria (desajuste clínico, desajuste escolar, ajuste personal e índice de síntomas emocionales) y su percepción de la convivencia escolar. Para ello, participaron 546 alumnos de Educación Primaria de dos colegios públicos de la ciudad autónoma de Melilla. Entre los resultados hallados, se pone de manifiesto una relación positiva entre las dimensiones clínicas de la conducta y diferentes aspectos que obstaculizan la convivencia escolar. También, entre ajuste personal y diferentes elementos que favorecen la convivencia. Se discute la pertinencia de incluir, por su carácter preventivo y de desarrollo del individuo, el trabajo de las habilidades sociales dentro del currículum de Educación Primaria.

Palabras clave: convivencia escolar; Educación Primaria; habilidades sociales

Bravo Antonio, I.; Herrera Torres, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 1 (2011) Março, 173-212

1. Convivencia escolar

1.1. Aproximación conceptual

La vida junto a otras personas es inevitable en cualquier sociedad. Comenzamos conviviendo con aquellos que constituyen nuestro núcleo familiar y conforme crecemos nos vamos incorporando a nuevos grupos que despliegan su actividad en escenarios diferentes. Uno de estos espacios en las sociedades avanzadas es la escuela. El paso obligado por esta institución y el periodo, cada vez más largo, de permanencia hacen que se plantee este lugar como un sitio idóneo desde el que enseñar a convivir a nuestros jóvenes (Ramírez; Justicia, 2006). No obstante, el centro escolar, a pesar de gozar de estas ventajas, no es el contexto más fácil para hacerlo. La progresiva complejidad que está adquiriendo la escuela hace de este lugar un entorno complicado para que los que acuden a ella mantengan una buena convivencia.

Para que dicha educación sea posible, se hace necesaria la implicación y participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, padres y madres de familia, docentes y equipos de dirección e, incluso, entidades sociales que trabajan y colaboran con los centros educativos. En este sentido, la convivencia en el ámbito escolar se entiende como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás (Carretero, 2008). Se trataría de un proceso basado en el descubrimiento del otro, en entender y aceptar que nuestro marco de referencia vivencial no es el único posible ni necesariamente el más adecuado, pero sí valioso, en el que el respeto, la valoración de la diversidad y la comunicación adquieren un papel fundamental.

En opinión de Jares (2001, 2002) convivir significa vivir unos con otros basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado. Para este autor (Jares, 2006) son cinco los factores fundamentales que conforman la actual situación de la convivencia y que, en mayor o menor medida, tienen su influencia en el sistema educativo. Éstos son:

1. El sistema económico-social, fundamentado en el triunfo a cualquier precio, la primacía del interés económico y la consideración de los seres humanos como recursos o medios y no como fines.

2. El menoscabo del respeto y los valores básicos de convivencia, lo que siempre se ha llamado educación básica o urbanidad, consecuencia del tipo de sociedad en la que vivimos –cada vez más individualista, consumista, deshumanizada, etc.– y de los cambios culturales en las relaciones sociales.
3. La mayor complejidad y heterogeneidad social, consecuencia de la globalización y el paso de ser un país exportador de emigrantes a ser un país receptor.
4. La pérdida del liderazgo educativo de los dos sistemas tradicionales de educación, la familia y el sistema educativo, que en buena medida se explica por los cambios sociales, la transformación del papel de ambos sistemas, el empuje y paulatino protagonismo de los medios de comunicación, el desconcierto y un claro descompromiso en sectores significativos de las familias y el profesorado.
5. La mayor aparición y visibilidad de la violencia, hasta tal punto de que en determinados sectores sociales se presenta como signo de identidad de determinadas culturas grupales y de comportamientos sociales. En este sentido, preocupa cada vez más el descenso en la edad de los actores violentos.

Por su parte, Ortega (2007) afirma que el término convivencia encierra todo un campo de connotaciones y matices cuya suma nos revela la esencia que vincula a los individuos y que les hace vivir, armónicamente, en grupo. Se trata de ceñirse a unas pautas de conducta que permiten la libertad individual al tiempo que salvaguardan el respeto y la aceptación de los otros, conformando, así, el sustrato necesario para que se produzca el hecho educativo. Aún así, continúa indicando este autor (Ortega, 2007) la convivencia no ha de entenderse sólo como la ausencia de violencia, sino principalmente como el establecimiento de relaciones interpersonales y grupales satisfactorias que contribuyan a un clima de confianza, respeto y apoyo mutuo en la institución escolar, potenciando así mismo el funcionamiento democrático de la escuela, lo que, a su vez, favorecerá también la existencia de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad escolar. Una convivencia así planteada reduce los enfrentamientos, limita las acciones de maltrato y resulta satisfactoria para la consecución de los objetivos educativos, pero lo es especialmente para aquellos alumnos con mayor indefensión y vulnerabilidad social. Las normas

que se acuerdan, los mecanismos de control y el compromiso de la mayoría de los alumnos con todo ello son un factor protector para aquellos estudiantes con menor arraigo social.

Dicho esto, se puede afirmar, pues, que la expresión convivencia tiene el amplio significado de “vivir juntos”, pero que nuestro acervo cultural le añade un conjunto de matices, más o menos pro-sociales, que la han convertido en una expresión del complejo entramado social exigido para lograr una buena práctica, en el caso que nos ocupa, una buena práctica escolar. Aunque los matices a los que se hace alusión pertenecen a distintos contextos de vida y práctica, en el presente trabajo se van a reflejar tres de ellos, en la medida en que son determinantes para comprender el uso que le otorga la comunidad escolar: el contexto del habla popular, el contexto socio-jurídico y el contexto psicoeducativo (Ortega, 2005).

Estos matices son muy bien recogidos y empleados en la *cultura popular*. La gente sabe que la convivencia va más allá de compartir vivienda o lugar físico, que no es cohabitar, sino ser partícipe y reconocer que los que comparten, por distintas razones, escenarios y actividades, deben intentar compartir también un sistema de convenciones y normas en orden a que la vida conjunta sea lo mejor posible o, al menos, no haya grandes conflictos, para lo que se hace necesario que cada cual controle un poco sus propios intereses y comprenda los intereses de los demás. Se incluye el implícito de que la convivencia encierra un cierto bien común que es conveniente respetar, lo que favorece la espontánea resolución de conflictos de forma dialogada y justa.

Ortega y Martín (2003) llegan a la conclusión de que la expresión de esta palabra incluye una sutil connotación socio-moral, y que así es entendida por la mayoría de las personas que la utilizan, que no tienen necesidad de calificarla diciendo buena o mala convivencia, sino que se entiende que la convivencia encierra una virtud moral de solidaridad y apoyo.

Este término incluye, a modo de valor colectivo, el esfuerzo común en la creación de las condiciones cívicas para que cada persona pueda incluir, en su identidad personal, su característica de ser una ciudadana o ciudadano que está en el ejercicio de sus derechos, que son las condiciones básicas para el funcionamiento de la democracia. Un ejemplo de esta dimensión se halla en el uso que le dieron los padres de la Constitución cuando la incluyeron en la Carta Magna, la cual afirma:

La Nación española, deseando establecer la justicia, la libertad, y la seguridad y promover el bien de cuantos la integran, en el uso de su soberanía, proclama su voluntad de garantizar la convivencia democrática dentro de la Constitución y de las leyes conforme a un orden económico y social (BOE nº 311 de 29 de diciembre de 1978).

En el *sentido socio-jurídico*, la convivencia significa la existencia de una esfera pública que permita el respeto de los derechos de cada uno sin discriminación o distinción por razones personales, de clase o grupo.

En la *dimensión psicoeducativa*, el concepto de convivencia refiere un análisis de los sentimientos y emociones que se exigen para relacionarse bien con los demás. Una dimensión social y moral que incluye el reconocimiento del otro, como semejante y diferente al mismo tiempo.

Resulta sumamente interesante rescatar estos detalles porque devuelven el sentido que su uso puede tener en términos de las finalidades educativas, cuando se necesita comprender hasta qué punto es importante educar para la convivencia o cómo construir la convivencia (Ortega; Del Rey, 2004). Para ello, habrá de tenerse en cuenta, así mismo, que el término convivencia hace referencia a contenidos de muy distinta naturaleza: morales, éticos, ideológicos, sociales, políticos, culturales, educativos, etc., los cuales se agrupan en tres grandes categorías (Jares, 2006):

1. Contenidos de naturaleza humana: el derecho a la vida y la pasión de vivir, la dignidad, la felicidad, la esperanza.
2. Contenidos de relación: la ternura, el respeto, la no violencia, la aceptación de la diversidad y el rechazo de cualquier forma de discriminación, la solidaridad, la igualdad.
3. Contenidos de ciudadanía: la justicia social y el desarrollo, el laicismo, el Estado de derecho, los derechos humanos.

1.2. Legislación educativa en España sobre convivencia escolar

Con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se apuesta decididamente por la educación para la convivencia y la promoción y la mejora de la convivencia en los centros educativos. La normativa básica existente al respecto, además de lo ya contenido en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria así como en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas

correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, es la siguiente:

- *Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros.* Consecuencias de su aplicación son las siguientes:
 - El Reglamento Interior del centro desarrolla, concreta y adapta los derechos y deberes de los alumnos a las especiales condiciones del centro, a su proyecto educativo y a las necesidades propias de la edad y madurez personal de sus alumnos.
 - El objetivo último es alcanzar, con la colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa, un marco de convivencia y autorresponsabilidad que haga prácticamente innecesaria la adopción de medidas disciplinarias. En todo caso, cuando éstas resulte inevitables, las correcciones deberán tener un carácter educativo y deberán contribuir al proceso general de formación y recuperación del alumno.
 - El Consejo Escolar del centro es el órgano competente para la resolución de los conflictos y la imposición de sanciones en materia de disciplina de los alumnos.
 - En el seno del Consejo Escolar se constituirá una Comisión de convivencia, compuesta por profesores, padres y alumnos.
 - El Consejo Escolar elaborará un informe sobre los resultados de las normas de convivencia, que formará parte de la Memoria Anual.
 - El Reglamento de Régimen Interior aprobado por el Consejo Escolar, que en los centros públicos forma parte del proyecto educativo, contendrá las normas de convivencia del centro, así como las otras normas sobre organización y participación en la vida del centro que considere necesarias el Consejo Escolar. Dichas normas podrán precisar y concretar los derechos y deberes de los alumnos.
 - Las normas de convivencia del centro recogidas en el Reglamento de Régimen Interior, podrán concretar los deberes de los alumnos y establecerán las correcciones que correspondan por las conductas contrarias a las citadas normas.
- *Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.* La LOE (2006)

asume en su totalidad el contenido de los expresado en esta Ley, integrando en sus disposiciones las medidas que ésta última propone para el ámbito educativo. En concreto, las medidas tomadas quedan reflejadas en:

- En los principios y fines que establece la LOE (2006).
 - En los objetivos de las diferentes etapas y niveles del sistema: Educación Infantil, Educación Primaria, ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Educación de personas adultas.
 - En la escolarización inmediata en caso de violencia de género.
 - En el fomento de la igualdad a través de los materiales educativos.
 - En la formación inicial y permanente del profesorado.
 - En la participación en los Consejos Escolares.
 - En lo correspondiente a las actuaciones de la Inspección Educativa.
- *Ley Orgánica 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz.* El modo en que esta Ley incide en la convivencia escolar se puede concretar de la siguiente manera:
- Creación de asignaturas especializadas en cuestiones relativas a la educación para la paz y los valores democráticos.
 - Impulsar la incorporación de valores de no violencia, tolerancia, democracia, solidaridad y justicia en los libros de texto y materiales didácticos.
 - Promover dentro de los contenidos curriculares iniciativas de educación para la paz.
 - Promover la formación especializada en técnicas de resolución de conflictos, negociación y mediación.
- *Orden ECI/1864/2006, de 26 de mayo, por la que se crean los premios de carácter nacional para el fomento de la convivencia escolar, se establecen las bases reguladoras específicas y se convoca el concurso nacional de buenas prácticas de convivencia para el año 2006.* Esta norma aporta a la educación para la convivencia los siguientes aspectos:
- Aprendizaje de la convivencia como resultado de una acción intencional del profesorado.
 - La educación en la convivencia no es una tarea de un solo profesor, sino que debe serlo de todo el centro.

- El Plan de convivencia se inserta en el Proyecto Educativo del Centro (PEC).
- El Plan de convivencia fijará los objetivos que se quieren conseguir en relación con el alumnado y, tras el análisis de las principales necesidades y problemas en relación con la convivencia, propondrá las actuaciones prioritarias que el centro quiere llevar a cabo para la consecución de los objetivos establecidos.
- El Plan de convivencia establecerá:
 - Objetivos teniendo en cuenta la realidad y necesidades del centro y su entorno.
 - Acciones, procedimientos y recursos puestos en práctica.
 - Ámbitos de actuación, temporalización.
 - Plan de seguimiento y evaluación.
 - Implicación de la comunidad educativa.
 - Valoración de resultados y beneficios obtenidos.

Las actuaciones que llevará a cabo el Ministerio de Educación para la promoción y mejora de la convivencia escolar, se enmarcan en algunos de los principios constitutivos de la LOE (2006), así como en el modelo de convivencia que ésta propicia, el cual se sustenta en cuatro pilares:

1. Mayor autonomía de los centros para adaptar su organización a las características de sus alumnos.
2. Elaboración de un PEC en el que se recoja la forma de atención a la diversidad del alumno así como un Plan de Convivencia basado en la inclusión educativa y la educación en valores.
3. Refuerzo de la acción tutorial del profesorado a fin de conocer y prevenir a tiempo los primeros síntomas de acoso escolar y/o conflictos de convivencia.
4. Planteamiento de una educación en valores dirigida a la enseñanza de una adecuada convivencia.

Dicho modelo supone un planteamiento global, integrado y sistémico de educación en la convivencia con implicaciones a nivel organizativo así como mediante la utilización de recursos específicos para la prevención, el tratamiento y la resolución pacífica y educativa de los conflictos, teniendo muy en cuenta, a su vez, el valor formativo de la disciplina, entendida ésta como la necesidad de exigir que todos los miembros de la comunidad educativa respeten las normas que ellos mismos se han dado para garantizar el respeto

y la libertad de todos. Todo ello, exige la recuperación de la autoridad moral del profesorado, basada en el reconocimiento social de su tarea y en el apoyo institucional de las administraciones, contando, cuando sea necesario, con la ayuda de otros profesionales en tratamiento y resolución de conflictos, de modificación de conducta o del ámbito socio-educativo (educadores y trabajadores sociales). Para ello se propone, además, no ya sólo una educación transversal en todas las áreas y espacios de convivencia, sino también un área curricular llamada “Educación para la Ciudadanía”, la cual dispondrá de contenidos sobre el respeto a los derechos humanos y el conocimiento de las instituciones democráticas y de los deberes y derechos de nuestra Constitución como el mejor instrumento para la defensa de la dignidad de las personas.

Basándose en este contexto complejo que incide en la convivencia escolar, así como en el modelo de convivencia en el que se sustenta la LOE (2006), el Ministerio de Educación, junto con las distintas organizaciones sindicales, estableció, en su apartado 2, según el Acuerdo Básico sobre condiciones sociolaborales del profesorado, de 20 de octubre de 2005, el compromiso de potenciar, entre otras, las actuaciones relacionadas con la convivencia y las estrategias de resolución de conflictos. En cumplimiento de dicho Acuerdo, y convencidos de la importancia de alcanzar un buen clima de convivencia en los centros educativos como requisito indispensable para la mejora de la calidad de la educación así como para impulsar la mejor formación de los alumnos y su acceso a la formación superior y la vida laboral, se acuerda establecer un *Plan de Actuación para la Promoción y Mejora de la Convivencia Escolar*, a fecha del 23 de marzo de 2006, en colaboración con las distintas Comunidades Autónomas y agentes sociales, en el marco competencial existente y de acuerdo con lo previsto en la LOE (2006) sobre los planes de convivencia como elementos básicos del PEC, mediante el cual se proponen los siguientes compromisos:

1. Creación del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y de Prevención de Conflictos Escolares, compuesto por la Ministra de Educación, dos Vicepresidentes (uno correspondiente al Ministerio de Educación y otro a las Comunidades Autónomas), los sindicatos docentes, un representante de padres y madres y un representante de alumnos y alumnas, el cual se concreta, posteriormente, a través del Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero.

2. Revisión de la normativa referida a la convivencia escolar así como del intercambio y difusión de las medidas y decisiones que las distintas administraciones educativas están adoptando en este sentido:
 - Adopción de medidas adecuadas para garantizar la defensa jurídica de los docentes y los alumnos víctimas de violencia escolar.
 - Proporcionar la asistencia especializada que sea necesaria.
 - Revisión de la normativa de derechos y deberes del alumnado y de los reglamentos de organización y funcionamiento de los centros.
 - Planes integrales de intervención a favor de la convivencia y en contra de la violencia.
 - Establecimiento de protocolos de actuación ante las agresiones al profesorado o alumnado.
 - Refuerzo del papel del profesorado y de su notoriedad en el aula.
3. Desarrollo de programas de actuación en los centros y zonas que, por sus características específicas, necesiten mayores recursos humanos y materiales para llevar a cabo su actividad educadora de apoyo a la acción tutorial y refuerzo de la actuación de los Departamentos de Orientación.
4. Incorporación de contenidos destinados a favorecer la convivencia en los centros educativos en los programas de formación inicial del profesorado.
5. Firma de convenios de colaboración con las Comunidades Autónomas para la incorporación de cien centros a los programas de control de asistencia e información a las familias.
6. Apertura de una página web sobre convivencia, puesta en marcha de actuaciones para facilitar el intercambio de experiencias, realización de una convocatoria anual de ayudas y premios para proyectos de fomento de la convivencia en colaboración con las Comunidades Autónomas y celebración, con carácter anual y participación internacional, de un Congreso sobre convivencia en los centros educativos.
7. Elaboración de estrategias, orientaciones y materiales para el desarrollo de planes de convivencia en todos los centros

- educativos así como creación de “guías de buenas prácticas” y materiales de apoyo a los centros.
8. Organización, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, de cursos de formación de formadores en temas de convivencia y otras acciones de formación que se consideren necesarias.
 9. Impulso, de acuerdo con las Comunidades Autónomas, de la implicación de las AMPAs y de las Asociaciones de Alumnos en la convivencia escolar.

1.3. Violencia escolar y otros problemas que afectan a la convivencia escolar

Aunque el interés por la convivencia escolar es un fenómeno de actualidad, ésta ha formado siempre parte del currículum escolar a través de lo que algunos autores han venido a denominar currículum oculto. De hecho, la violencia escolar constituye, desde hace ya varios años, uno de los principales problemas que afectan al profesorado, hasta el punto de constituir una de las causas más importantes del llamado malestar docente, caracterizado por algunas dolencias psicológicas tales como fatiga, estrés, depresión y *burnout* (Mesa; Lara; Herrera; Seijo; Espínola; Carmona, 2002; Villanueva, 2000).

Si bien es cierto que en España los índices de violencia son menores en comparación con otros países, se están empezando a observar manifestaciones comportamentales cada más preocupantes. Inicialmente, la violencia escolar asumía la forma de actos vandálicos leves, como la rotura de cristales o las pintadas en paredes. Sin embargo, actualmente se tiende hacia patrones de comportamiento más graves relacionados con la agresión física y verbal hacia profesores y compañeros (Estévez, 2005).

Cuando en los años noventa empezó la reforma educativa promovida por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), la conflictividad en los centros e institutos se incrementó de manera exponencial (Gómez, 2006). A su vez, este fenómeno paulatino de degradación de la convivencia coincidió, junto al escaso interés de los alumnos por el estudio y a las dificultades para asumir principios elementales de comportamiento social y de las normas internas básicas, con el progresivo deterioro de la imagen social de la función docente y de la figura del profesor, todo lo cual desemboca, en última instancia, en una situación de conflictividad permanente que, no en pocas ocasiones, desborda las

propias estrategias de los centros y que se traduce en indisciplina, falta de respeto hacia las figuras de autoridad, etc.

Esta situación, presente en muchos de nuestros centros, es vivida por los profesionales y por la comunidad educativa como uno de los elementos clave que imposibilitan y limitan la tan pretendida calidad de la educación. Para entenderla, conviene que se dedique un tiempo a la comprensión y análisis de los sistemas que habitualmente se ponen en marcha para resolver estos conflictos. Para ello, siguiendo a Torrego y Moreno (2003), se describirán brevemente los *modelos de regulación de la convivencia y la disciplina*. Así pues, los tres modelos que se han identificado como más usuales en el marco de la convivencia de los centros son:

1. El *modelo sancionador*: ante una infracción de las normas de convivencia del centro, o ante cualquier conflicto, los órganos encargados de velar por la convivencia aplican una corrección de tipo sancionador que pretende ser ejemplarizante, sobre unos supuestos previamente tasados por la normativa (reglamento). Por otra parte, el incumplimiento de las correcciones impuestas daría lugar a un agravamiento de la falta con la aplicación de nuevas sanciones según una gradación de las mismas.
2. El *modelo relacional*: este sistema pone el acento, para hacer frente a las situaciones de deterioro de la convivencia, en la comunicación directa entre las partes y en el cultivo del diálogo como forma legítima de resolución de conflictos. Así, a través del diálogo y la comprensión se va adquiriendo la necesidad de respeto a las normas como base de la convivencia. En este modelo, el centro define sus normas de convivencia y su marco regulador con la participación activa de la comunidad educativa y ante cualquier situación de conflicto se ofrece la posibilidad a las partes de acudir a un sistema de mediación o de negociación de tal manera que éstas asumen las soluciones acordadas.
3. El *modelo integrado*: este modelo, que integra los aspectos más positivos de los dos anteriores, recoge la necesidad de explicitar a la comunidad educativa tanto el marco regulador normativo como la existencia de unas reglas propias definidas democráticamente. Sin embargo, ante una situación de incumplimiento, se pone el acento en primer lugar en los aspectos relacionales como fórmula preferente de resolución. En consecuencia, los centros prevén otras

posibilidades no sancionadoras de resolución a los conflictos de convivencia que puedan darse, generando unas estructuras específicas que se ofrecen a los miembros de la comunidad educativa como primer paso para la solución de sus divergencias, todo ello, sin perjuicio de aplicar la vía sancionadora prevista en la norma, o que ésta quede definitivamente cerrada, en situaciones extremas.

Los informes ofrecidos desde organismos públicos y privados coinciden en señalar que, en las últimas décadas, se ha producido un incremento progresivo de la conflictividad escolar, pudiéndose destacar que, aunque la situación todavía no llega a ser tan grave como en otros países, algunos de nuestros centros educativos empiezan a mostrar ya síntomas de violencia de forma incontrolada (Martínez-Otero, 2005). Pero, ¿qué es la violencia?, ¿cuál es el problema? y ¿cómo se define?

El término violencia designa una conducta que supone la utilización de medios coercitivos para hacer daño a otros y/o satisfacer los intereses propios del individuo (Ovejero, 1998; Trianes, 2000). En este sentido, se distingue entre violencia comportamental (violencia hostil directa para hacer daño) y violencia intencional (violencia como instrumento para conseguir algo y satisfacer los intereses propios).

Más detalladamente, y siguiendo a Anderson y Bushman (2002), la *violencia hostil* hace referencia a un comportamiento impulsivo, no planeado, cargado de ira, cuyo objetivo principal es causar daño y que surge como una reacción ante una provocación percibida. Por su parte, la *violencia instrumental* se considera como un medio premeditado para alcanzar los objetivos y propósitos del agresor y no se desencadena únicamente como una reacción ante la existencia de una provocación previa.

Otras aproximaciones al concepto (Griffin; Gross, 2004; Little; Brauner; Jones; Nock; Hawley, 2003; Little; Jones; Henrich; Hawley, 2003), diferencian entre varias formas de violencia (p. ej., directa, física o manifiesta *versus* indirecta, verbal o relacional) y distintas funciones de la violencia (reactiva o defensiva *versus* ofensiva, proactiva o instrumental), tal y como se recoge a continuación (ver tabla 1).

FORMAS DE VIOLENCIA
<p>La <i>violencia directa o manifiesta</i> se refiere a comportamientos que implican una confrontación directa hacia otros con la intención de causar daño (empujar, pegar, amenazar, insultar...).</p> <p>La <i>violencia indirecta o relacional</i> no implica una confrontación directa entre el agresor y la víctima (exclusión social, rechazo social, difusión de rumores...) y se define como aquel acto que se dirige a provocar daño en el círculo de amistades de otra persona o bien en su percepción de pertenencia a un grupo.</p>
FUNCIONES DE LA VIOLENCIA
<p>La <i>violencia reactiva</i> hace referencia a comportamientos que suponen una respuesta defensiva ante alguna provocación. Esta agresión suele relacionarse con problemas de impulsividad y autocontrol y con la existencia de un sesgo en la interpretación de las relaciones sociales que se basa en la tendencia a realizar atribuciones hostiles al comportamiento de los demás.</p> <p>La <i>agresión proactiva</i> hace referencia a comportamientos que suponen una anticipación de beneficios, es deliberada y está controlada por refuerzos externos. Este tipo de agresión se ha relacionado con posteriores problemas de delincuencia, pero también con altos niveles de competencia social y habilidades de líder.</p>

Tabla 1: Formas y funciones de la Violencia
(Little et al., 2003)

La conducta violenta en la escuela es un tipo de comportamiento que presenta las características propias de todo comportamiento violento, aunque con la particularidad de que los actores son niños o adolescentes y de que tiene lugar en escuelas e institutos. Por tanto, un alumno violento en la escuela es aquel cuya manera de comportarse supone el incumplimiento de las normas escolares y sociales que rigen la interacción en el aula o centro educativo, con la expresión de diversas conductas punitivas para los demás (Marín, 1997), que suponen agresiones manifiestas, relacionales, reactivas o proactivas, y que obedecen a distintas razones (Fagan; Wilkinson 1998):

1. Conseguir o mantener un estatus social elevado.
2. Obtener poder y dominación frente a otros compañeros.
3. Ejercer de "justicieros" imponiendo sus propias leyes y normas sociales frente a las ya existentes y que consideran inaceptables o injustas.
4. Desafiar a la autoridad y oponerse a los controles sociales establecidos y que ellos interpretan como opresores.
5. Experimentar conductas nuevas y de riesgo.

Sin desdeñar la importancia y el enorme peso que tiene el tema de la violencia escolar, puede resultar igualmente enriquecedor destacar otros aspectos que ayuden a examinar la convivencia en los centros desde una perspectiva un poco más amplia y permitan mostrar la realidad en toda su complejidad (Morollón, 2001). Por

ello, un tratamiento más extenso a la hora de afrontar la conflictividad escolar requiere de un análisis e identificación de las distintas conductas-problema que perturban la convivencia.

Los estudios realizados con alumnos que manifiestan problemas de conducta destacan en ellos un conjunto de características: escasa autoestima, dificultades en sus relaciones sociales y en su empatía con los otros, falta de comprensión y control de su conducta y desvinculación de los objetivos escolares (Marchesi, 2004). De alguna manera, estos alumnos ponen en acción potentes mecanismos de defensa para protegerse de su baja autoestima académica o social y de la ausencia de una valoración positiva sobre lo que son o sobre lo que hacen. Estos alumnos necesitan poderosamente llamar la atención y conseguir el reconocimiento de los otros, algo que no encuentran si su conducta se ajusta a las normas escolares establecidas. La descripción de estos alumnos se mueve habitualmente entre dos polos: son alumnos que hacen daño, a veces demasiado, pero también son alumnos que sufren. El énfasis en uno o en otro polo orienta las preferencias en las iniciativas educativas: el castigo y la sanción frente a la ayuda pedagógica y psicológica. Ambas, sin duda, deben combinarse con el objetivo de lograr, en la medida de lo posible, la recuperación del alumno para proseguir su formación, lo que, no sólo se alcanza con la buena voluntad de los profesores, sino que requiere de una competencia específica en la que se combinen con eficacia la sensibilidad ante los problemas afectivos y sociales de los alumnos, el diálogo con ellos, el diseño de actividades de aprendizaje que contribuyan a su adecuado desarrollo emocional y la acertada utilización de los mecanismos de funcionamiento institucional (Marchesi, 2007).

Con mayor o menor grado de especificidad a la hora de identificar las distintas conductas-problema que perjudican la existencia de una adecuada convivencia escolar, la mayoría de las clasificaciones giran en torno a una serie de grupos muy similares. Así, por ejemplo, Moreno (1998) distingue entre diferentes tipos de comportamiento antisocial que se dan en la escuela, esto es:

- A. Disrupción en las aulas: se refiere a las acciones de “baja intensidad” que un grupo de alumnos protagoniza impidiendo con ello el normal desarrollo de clase, obligando al profesorado a emplear cada vez más tiempo en controlar la disciplina y el orden.

- B. Problemas de disciplina: normalmente en forma de conflictos de relación entre el profesorado y el alumnado, desarrollando conductas que implican una mayor o menor dosis de violencia – desde la resistencia o el “boicot” pasivo hasta el desafío y el insulto activo -, que pueden desestabilizar por completo la vida cotidiana en el aula.
- C. Vandalismo y daños materiales: la espectacularidad y expresividad de estas conductas explica en parte su capacidad para reclamar la atención de la opinión pública, al tiempo que se convierten en demostraciones de fuerza de los actores. En términos ideologizados cumplen también una función reivindicativa, amedrentadora y subversiva.
- D. Violencia física: a este respecto, se ha detectado un alarmante incremento del porte de armas de todo tipo y de episodios de extrema violencia en los centros escolares, que han llevado a tomar medidas drásticas en algunos países (detectores de metales, vigilantes de seguridad, circuitos cerrados de televisión, presencia policial en las proximidades, etc.). Dentro de esta categoría, merece una particular consideración el *bullying*, término inglés que designa los procesos de intimidación y victimización entre pares. En este sentido, Avilés (2003) distingue entre varias modalidades:
- Física: a través de empujones, patadas, puñetazos, etc.
 - Verbal: es quizá la más habitual, y se expresa por medio de insultos, motes, humillaciones públicas, burlas acerca de algún defecto real o imaginado, etc.
 - Psicológica: este componente está presente en todas las versiones de maltrato. Su finalidad es infundir temor a la víctima.
 - Social: se busca aislar o desprestigiar a la víctima. Se debilita o se rompe el soporte social del sujeto para que éste quede del todo indefenso.
- E. Acoso sexual: en cierta medida, éste podría considerarse como una forma particular de *bullying*, sin embargo, el maltrato, la agresión y el acoso de carácter sexual tienen la suficiente relevancia como para considerarlos en una categoría aparte.

En esta misma línea, Zabalza (2002) señala que la naturaleza y características de las conductas que los diversos autores incluyen en el catálogo de conductas violentas suele variar,

pero que básicamente todas ellas incluyen actos que tienen que ver con la violencia física contra personas, la violencia verbal y la violencia o deterioro deliberado de las cosas. En algunos casos, suelen mencionarse también conductas o actuaciones que constituyen formas de desprecio, minusvaloración o marginación de los sujetos víctimas.

Ortega (2002) distingue cinco categorías de conductas desadaptadas en el contexto escolar: vandalismo o violencia contra los objetos, los bienes, etc.; disruptividad o violencia contra las finalidades educativas; indisciplina o violencia contra las convenciones con las que se gobierna la actividad escolar; maltrato personal y violencia interpersonal con resultados penales. Por su parte, Calvo (2003) habla de conductas de rechazo al aprendizaje, conductas de trato inadecuado, conductas disruptivas y conductas agresivas.

Ramírez y Justicia (2006), siguiendo las cinco dimensiones racionales de las que partió Peralta (2004) para elaborar el cuestionario sobre problemas de convivencia escolar, proponen las siguientes categorías:

- Desinterés académico: hace referencia a aquellos comportamientos del alumno, normalmente observados en clase, que van encaminados a no realizar las tareas académicas propuestas por el profesor.
- Conducta disruptiva: la disrupción es “la música de fondo de la mayoría de nuestras aulas” (Torrego; Moreno, 2003: 129). Cuando se habla de disrupción se hace referencia a un conjunto de comportamientos que deterioran o interrumpen el proceso de enseñanza y aprendizaje del aula.
- Conductas agresivas: son comportamientos cometidos para causar intencionalmente daño a otra persona.
- Conductas indisciplinadas: son conductas que suponen un desacato a las normas de organización y funcionamiento presentes en un centro. No parecen tener la intención, en este caso, de molestar con ellas a sus compañeros ni a sus profesores.
- Conductas antisociales: con este tipo de comportamientos se intenta atentar contra la integridad física o psíquica de los demás o contra las pertenencias individuales o comunitarias.

Las conductas de desinterés académico y las disruptivas aparecen como aquellas ejercidas con mayor frecuencia entre el

alumno (Ramírez; Justicia, 2006). Les siguen las conductas agresivas hacia compañeros y la falta de habilidades para comunicarse con el grupo. Estos mismos resultados han sido obtenidos, en trabajos muy recientes, por Peralta (2004) y Sánchez (2005).

Todos estos comportamientos que se acaban de describir son muy distintos entre sí, pero presentan en común ser conductas que van contra la tarea educativa propiamente dicha, que, interpretados muchas veces como indisciplina, van contra la tarea educativa que constituye el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para llegar a una adecuada comprensión de los mismos es preciso tener en cuenta, entre otras dimensiones, la doble condición de los centros educativos (Marchesi, 2007): por un lado, son centros de aprendizaje, y en ellos los alumnos adquieren los conocimientos, destrezas, conceptos, procedimientos, la cultura propia de la sociedad en la que viven, etc.; por otro, y de manera simultánea, son centros de convivencia, y en ellos los alumnos aprenden las habilidades básicas y actitudes necesarias para la convivencia.

Si se analizan las conductas de los alumnos en relación con la dimensión “centro de aprendizaje”, se pueden encontrar tres tipos de conducta contrarias a la misma: la falta de rendimiento, molestar en clase y el absentismo. Entre las conductas relativas a la segunda dimensión, “centro de convivencia”, se sitúan la falta de respeto, el conflicto de poder y las conductas violentas.

2. Las habilidades sociales

2.1. Concepto y clasificación

No existe una definición única y unánimemente aceptada sobre las habilidades sociales. Hasta la fecha de hoy, se han dado numerosas definiciones, no habiéndose llegado todavía a un acuerdo explícito sobre lo que constituye una conducta socialmente habilidosa. Meichenbaum, Butler y Grudson (1981) afirman que es imposible desarrollar una definición consistente de competencia social puesto que ésta es parcialmente dependiente del contexto cambiante, esto es, las habilidades sociales deben considerarse dentro de un marco cultural determinado, dependiente de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y la educación. Es más, la conducta considerada apropiada en una situación puede resultar inadecuada en otra. En esta misma línea, Wilkinson y Canter (1982) afirman, además de lo anterior, que a la situación han de añadirse

las propias actitudes, valores, creencias, capacidades cognitivas y estilo particular de interacción que el individuo lleva consigo. Aún así, todos podemos conocer qué son las habilidades sociales de forma intuitiva (Trower, 1984).

A pesar de lo anterior, de las distintas definiciones existentes se puede extraer una serie de características comúnmente aceptadas como más relevantes (Sanz; Gil; García, 1998):

- *Conductas manifiestas*: las habilidades sociales comprenden conjuntos de capacidades de actuación aprendidas y que se manifiestan en situaciones de interacción social.
- *Orientación a objetivos*: se orientan a la consecución de determinados objetivos o reforzamientos, bien del ambiente (materiales y/o sociales), bien personales (auto-refuerzo, autoestima).
- *Especificidad situacional*: están determinadas por el contexto socio-cultural y la situación en particular en que tienen lugar.
- *Componentes de las habilidades*: las habilidades sociales pueden ser consideradas a distintos niveles, en función del grado de inferencia y especificidad que se adopte: nivel molar (p. ej., habilidad de autoafirmación), nivel intermedio (p. ej., decir “no”) y nivel molecular (p. ej., establecer contacto ocular). Comprenden tanto componentes conductuales (que implican, a su vez, elementos no verbales, paralingüísticos y verbales), como cognitivos y fisiológicos.

En general, todas las definiciones de competencia social parten de que existen una serie de capacidades, habilidades y bases de conocimiento que todos los niños y niñas necesitan poseer para negociar con éxito las exigencias del mundo de las relaciones interpersonales. Estas habilidades y capacidades son de diversa índole y, también aquí, se corre el peligro de centrarse en un único tipo de características personales, siendo este uno de los principales motivos de que existan definiciones tan dispares. Siguiendo a Martín (2009), en la competencia social se pueden distinguir diferentes tipos de habilidades personales:

- A. Habilidades de tipo cognitivo:
 - Habilidades de procesamiento de información.
 - Habilidades de toma de decisiones.

- Habilidades de juicio, que incluyen, a su vez, tanto la habilidad de aprender como la habilidad para conseguir información.
- B. Habilidades de afrontamiento y autorregulación centradas en la emoción.
- C. Habilidades comportamentales.
- D. Motivaciones y expectativas.

De otra parte, conviene destacar que tradicionalmente el estudio de las habilidades sociales se ha abordado teniendo en cuenta la existencia de tres dimensiones (Roca, 2003):

1. La conducta motora observable externamente (mirada, expresión facial, gestos, forma y contenido de la comunicación verbal, etc.): son los componentes más obvios de las habilidades sociales y también los que más se han investigado.
2. Lo fisiológico-emocional: son los cambios fisicoquímicos corporales relacionados con ellas (p.ej., la hiperactivación del sistema nervioso simpático que se produce cuando experimentamos ansiedad o ira).
3. Lo cognitivo: son los componentes más estudiados en los últimos años por la psicología científica, reconociéndose así el papel determinante de nuestros pensamientos y creencias (de nuestra forma de percibir y evaluar la realidad).

En cualquier caso, de lo que no cabe duda es de que las habilidades sociales son primordiales en nuestras vidas ya que, tal y como apunta Roca (2005):

- Las relaciones interpersonales son nuestra principal fuente de bienestar, y también pueden convertirse en la mayor causa de estrés y malestar.
- Mantener relaciones satisfactorias con otras personas facilita la autoestima.
- La falta de habilidades sociales nos lleva a sentir con frecuencia emociones negativas, como la frustración o la ira, y a sentirnos rechazados, infravalorados o desatendidos por los demás.
- Las personas con pocas habilidades sociales son más propensas a padecer alteraciones psicológicas como la ansiedad o la depresión, así como ciertas enfermedades psicósomáticas.

- Ser socialmente hábil ayuda a incrementar nuestra calidad de vida, en la medida en que nos ayuda a sentirnos bien y a obtener lo que queremos.

2.2. Educar las habilidades sociales como factor de calidad de la convivencia escolar

Asistimos, en los últimos años, a la incorporación de la enseñanza de las habilidades sociales al campo de la intervención educativa, aspecto éste que parece deberse fundamentalmente a la constatación de la importancia de este tipo de conductas en el desarrollo infantil y el posterior funcionamiento psicológico, académico y social. Distintos autores señalan la relación existente entre competencia social y logros escolares, sociales y ajuste personal y social, mientras que, por otra parte, los datos alertan de las consecuencias negativas que la inhabilidad interpersonal tienen para la persona, tanto a corto plazo, en la infancia, como a medio y largo plazo, en la adolescencia y en la vida adulta. La incompetencia social se relaciona con un variado elenco de desajustes y dificultades como son baja aceptación, rechazo, ignorancia y asilamiento, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta (Elliot; Gresham, 1991; Goldstein; Sprafkin; Gershaw; Klein, 1989; Hunder, 1995; Michelson; Sugai; Word; Kazdin, 1987; Pelechano, 1996).

Delgado y Contreras (2008) señalan a este respecto que, tal y como se ha podido poner de manifiesto a través de diversos estudios longitudinales, las dificultades de relación social en la infancia se vinculan con problemas escolares (bajo rendimiento, absentismo escolar, abandono prematuro del sistema educativo); problemas externalizados en la adolescencia, como conducta antisocial y delincuencia en el caso de aquellos niños que han sido rechazados en la infancia por su conducta agresiva y disruptiva; y problemas internalizados durante el ciclo vital, incluyendo baja autoestima, problemas de ansiedad, soledad, y síntomas depresivos en aquellos niños caracterizados por un patrón de retraimiento y ansiedad en los años escolares.

Parecen existir, pues, sólidas razones que justifican la enseñanza de las habilidades sociales en nuestros alumnos, no ya sólo para contribuir a su formación integral y, consecuentemente, a su pleno proceso de desarrollo social y personal, sino también como una forma de favorecer la existencia de una adecuada convivencia

escolar. De hecho, en el currículum actual una de las capacidades a desarrollar en todos los alumnos se refiere, precisamente, al desarrollo de la capacidad y competencia social.

Sirva para justificar lo anterior, el creciente interés que ha ido surgiendo dentro del campo de la educación por el tema de las habilidades sociales para, de una parte, promocionar una adecuada competencia social entre nuestros alumnos y prevenir posibles desajustes en el alumnado “sin dificultades” y, de otra, intervenir con el alumnado de riesgo y con aquellos presentan problemas de incompetencia social (Borrego, 1992; Goñi, 1996; Jiménez, 1994; López, 1991; López; Programa Harimaguada, 1997; Monjas, 1992, 1993; Trianes, 1996; Trianes; Jiménez; Muñoz, 1997; Vallés; Vallés, 1996).

Si la conducta interpersonal se aprende, ello también significa que debe ser capaz de enseñarse y modificarse, lo que, al menos hasta la fecha de hoy, se ha venido haciendo por medio de diversas estrategias de intervención a las que han venido a etiquetarse como “Entrenamiento en Habilidades Sociales”. En palabras de Curran (1985), dicho tipo de entrenamiento supone un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales.

De otra parte, conviene tener presente que, si el objeto básico de la educación es hacer de sus alumnos sujetos maduros, independientes y autónomos, no se puede olvidar que las destrezas adquiridas en este tipo de habilidades van a facilitar el desarrollo de este tipo de actitudes, haciendo de ellos individuos con una adecuada capacidad para la toma de decisiones. Si bien este tipo de contenidos debieran ser contemplados en todas las áreas del conocimiento, probablemente el lugar más idóneo para ello sea el espacio reservado a la acción tutorial. Es más, su aprendizaje no puede ser puntual, si no que necesita de un proceso continuo, a lo largo de toda la etapa educativa, durante el cual nuestros alumnos tengan la oportunidad de ponerlos en práctica ante el mayor número de situaciones dispares posibles así como a través de la propia experimentación con los demás (Ortega; Mora-Merchán, 1996), esto es, tanto con su grupo de iguales como con los adultos del centro.

Además, y teniendo en cuenta que el aprendizaje de dicho tipo de habilidades no se adquiere si no se lleva a cabo a través de un programa intencionado de actividades educativas, sobre todo en

el caso de aquellos alumnos que presentan déficits para el establecimiento de sus relaciones con los demás, se necesita de una intervención directa, deliberada y sistemática, de modo que puedan dialogarse, reflexionar y seleccionar aquellos hábitos o actitudes que se precisan mantener o desarrollar y se desechen aquellas otras conductas que no merezcan la pena ser retenidas (Ortega; Del Rey, 2004). El aprendizaje de la convivencia no puede convertirse, por lo tanto, en una tarea improvisada ni sujeta a una mera intervención verbal en un momento determinado. Por el contrario, necesita de una planificación, tanto para el espacio de aula como de centro, teniendo en cuenta, a su vez, a los tres protagonistas principales de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y madres/padres (Jares, 2006).

En relación con lo anterior, se entiende, pues, que si la meta de la educación es promover el desarrollo integral de sus alumnos, se hace necesario que, dentro del ámbito escolar, se tenga en cuenta el área de la competencia interpersonal y la enseñanza y promoción de las habilidades sociales mediante su inclusión en el currículo, para lo que se debe tener en cuenta lo siguiente (Monjas; González, 2000):

- A. La enseñanza y aprendizaje de las habilidades sociales es una competencia y responsabilidad clara, junto a la familia y en coordinación con ella, de la institución escolar.
- B. La administración educativa debe abordar explícitamente el tema de la competencia interpersonal por medio de distintas estrategias, como lo pueden ser mediante su inclusión en el programa de formación inicial del profesorado, elaboración de orientaciones y materiales para la formación permanente del profesorado y los equipos psicopedagógicos, promocionando su investigación, etc.
- C. Resulta conveniente la formación del profesorado y de todos los profesionales de la educación en el campo de las habilidades de interacción social tanto en el aspecto estrictamente profesional como en el personal a fin de aumentar su propia competencia social.
- D. Se hace necesario buscar un lugar dentro del currículo escolar en el que incorporar la enseñanza directa y sistemática de las habilidades sociales, ya que deben formar parte del currículum formal y se hace preciso explicitar qué intenciones educativas existen al respecto.

Como puede desprenderse de lo hasta aquí mostrado, la intervención centrada en el alumno resulta fundamental, sin embargo, no ha de ser menos la atención que reciba el profesorado y, en general, los miembros que integran la comunidad educativa (Herrera; Ortiz; Sánchez, 2010), considerando que, mediante la mejora de las habilidades sociales de los distintos implicados, se contribuirá con mayor éxito al establecimiento de un buen clima de convivencia (Flannery, 1997) (ver figura 1). Precisamente, éste constituye uno de los principales objetivos del programa de intervención “Educación para la Convivencia en Contextos Escolares” (Benítez; Tomás; Justicia, 2005) que algunos autores (Martín; Fernández; Andrés; Del Barrio; Echeita, 2003) han venido a calificar como preventivo.

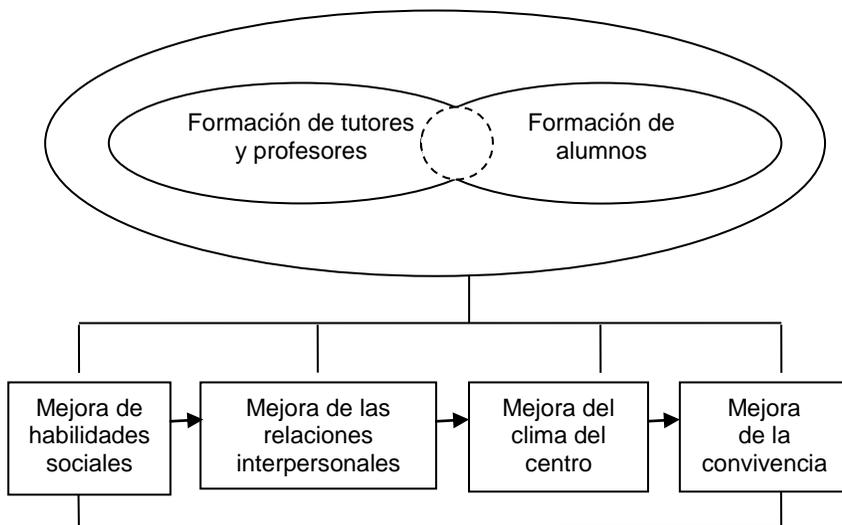


Figura 1: Formación de la comunidad educativa como elemento facilitador de un adecuado clima de convivencia escolar (Benítez et al., 2005)

Ha de entenderse, pues, que la convivencia remite a la calidad de las relaciones interpersonales que se han construido en la institución y que dan lugar a un determinado clima escolar que, a su vez, influye sobre éstas. La búsqueda de una convivencia positiva se convierte, así, en una meta esencia de la educación, no debiendo entenderse exclusivamente como una reacción ante la aparición de determinados conflictos. Tal y como apuntan García,

García y Rodríguez (1993), dada la necesidad de que el currículum escolar incluya como objetivo la adquisición de una adecuada competencia social, más aún en los casos de aquellos alumnos que presentan algún tipo de problema de adaptación a la escuela, han adquirido mucha relevancia en los últimos años los trabajos sobre habilidades sociales, a partir de los cuales ha sido posible poner de manifiesto la importancia que la calidad de las relaciones interpersonales, entre los distintos elementos que intervienen en el proceso educativo, tienen para el desarrollo personal y social del alumno así como para el buen funcionamiento de las propias instituciones educativas. En este sentido, Medina (1988) señala lo siguiente:

Los alumnos deben aprender claves que les ayuden a interpretar correctamente las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje, aprender estrategias que les permitan comprender las tareas y generar los comportamientos apropiados para responder adecuadamente a las exigencias que se les planteen (psicosociales, personales, etc.) (p. 23).

Como ya se ha descrito, un clima de convivencia positivo depende, como toda realidad compleja, de una gran cantidad de factores, entre los que cobra un lugar notablemente influenciado el desarrollo de las capacidades sociales y emocionales de nuestro alumnos (Anderson, 1982; Campo; Fernández; Grisañela, 2004; Creemers; Reezigt, 1999; Freiberg, 1999), sobre todo teniendo en cuenta que educar las relaciones interpersonales desde los primeros años de escolarización tiene la ventaja de prevenir el desarrollo de problemas que puedan aparecer más tarde, al finalizar la Educación Primaria o durante la Secundaria Obligatoria.

La mejora de la competencia social y de las relaciones interpersonales como parte del currículum de las instituciones educativas ha sido vista como una vía de prevención de triple efecto (Monjas, 2007):

1. Sobre los riesgos individuales asociados a la conducta antisociales y a la inadaptación escolar y social.
2. Sobre el riesgo de episodios de violencia escolar, predominio de comportamientos indisciplinados, peleas, malas relaciones y agresiones en el centro escolar.
3. Sobre la problemática social asociada a conflictos de violencia, racismo, intolerancia y rechazo hacia determinadas personas.

3. Estudio empírico

3.1. Objetivos

El objetivo principal del presente trabajo, atendiendo a la literatura científica consultada y descrita en los epígrafes anteriores, es analizar el grado de relación entre la convivencia escolar en las aulas de Educación Primaria y el nivel de desarrollo de las habilidades sociales del alumnado de dicha etapa educativa.

3.2. Método

3.2.1. Participantes

Participaron 546 alumnos (52% varones y 48% mujeres) del primer curso de cada ciclo de Educación Primaria, esto es, 137 alumnos de 1^{er} curso (25.1%), 204 alumnos de 3^{er} curso (37.4%) y 205 de 5^o curso (37.5%). Los alumnos pertenecían a dos centros educativos públicos de la ciudad autónoma de Melilla (64.3% de alumnos del colegio 1 y 35.7% del colegio 2).

3.2.2. Instrumentos

Como instrumentos de recogida de datos se emplearon:

- Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC) de Reynolds y Kamphaus (1992), adaptado a la población española por González, Fernández, Pérez y Santamaría (2004). Se utilizó la escala S (autoinforme) y el nivel 2 (sujetos de 6-11 años), formada por 146 ítems. Este instrumento evalúa cuatro dimensiones: desajuste clínico (ansiedad, atipicidad, locus de control); desajuste escolar (actitud negativa hacia el colegio, actitud negativa hacia los profesores); ajuste personal (relaciones interpersonales, relaciones con los padres, confianza en sí mismo, autoestima); e índice de síntomas emocionales (ansiedad, relaciones interpersonales, autoestima, estrés social, depresión, sentido de incapacidad). Este instrumento cumple con los criterios psicométricos de fiabilidad (superior a .70) y validez.
- Una versión adaptada a Educación Primaria del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos de Sánchez, Mesa, Seijo, Alemany, Ortiz, Rojas, Herrera, Fernández y Gallardo (2009). Para la adaptación, se revisó el lenguaje empleado, ajustándolo al nivel de Educación Primaria. A su vez, se estructuraron las siguientes categorías dentro del cuestionario:
 - Personas de apoyo en el centro.

- Respeto al material e instalaciones escolares.
- Situaciones de convivencia.
- Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.
- El alumno como receptor, actor y observador de comportamientos (prosociales y de maltrato o *bullying*).
- Estrategias de afrontamiento.
- Personas de apoyo ante problemas personales.
- Resolución de conflictos de convivencia.
- Participación en clase.
- Información sobre convivencia escolar.
- Formación sobre convivencia escolar.

La fiabilidad de este segundo instrumento es de .925, calculada a través del coeficiente de consistencia interna *Alfa* de *Cronbach*. Para la adaptación de la versión original, se aseguró su validez de contenido, mediante la técnica del juicio de expertos.

3.2.3. Procedimiento

Para la administración de ambos instrumentos se cumplieron todos los requisitos previos: información a los equipos directivos de los centros, envío del proyecto de investigación a la Comisión de investigación de la Facultad de Educación y Humanidades de Melilla, y aprobación por parte de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación en Melilla, cumpliendo en todo caso los requisitos de anonimato del alumnado.

La pasación del Sistema de Evaluación de la Conducta de niños y adolescentes (BASC) tuvo lugar durante el segundo trimestre del curso escolar 2009/2010, siendo los profesores tutores los responsables de su administración, para lo cual tuvieron una sesión preparatoria previa.

La versión adaptada del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos (Sánchez et al., 2009) tuvo lugar durante el tercer trimestre. Tal y como ya ocurriera anteriormente, en esta ocasión también fueron los tutores quienes se encargaron de evaluar al alumnado.

Una vez recogidos los datos, se introdujeron en el programa estadístico *PASW Statistics 18* y se procedió al análisis de los mismos.

3.3. Resultados

Se realizó un análisis de correlación de *Pearson* en el que se incluyeron las cuatro dimensiones globales que integran el BASC, expresadas éstas mediante percentiles, y las diferentes categorías de la versión adaptada del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos (ver tabla 2).

CATEGORÍAS/ DIMENSIONES			Desajuste clínico	Desajuste escolar	Ajuste personal	Índice de síntomas emocionales	
Personas de apoyo en el centro		<i>r</i>	.079	-.077	.101	.112	
		<i>p</i>	.291	.265	.144	.137	
Respeto al material e instalaciones escolares	Positivo	<i>r</i>	-.244**	-.121	.193**	-.216**	
		<i>p</i>	.001	.086	.006	.004	
	Negativo	<i>r</i>	.290**	.150*	-.163*	.245**	
		<i>p</i>	.000	.037	.023	.001	
Situaciones de Convivencia	Positivas	<i>r</i>	-.092	-.199**	.219**	-.186*	
		<i>p</i>	.241	.006	.002	.018	
	Negativas	<i>r</i>	.379**	.117	-.220**	.231**	
		<i>p</i>	.000	.123	.003	.004	
Relaciones entre los miembros de la comunidad educativa		<i>r</i>	-.263**	-.251**	.306**	-.255**	
		<i>p</i>	.000	.000	.000	.001	
El alumno como receptor	Conductas	Positivas	<i>r</i>	-.022	-.063	.161*	-.065
			<i>p</i>	.772	.368	.020	.391
		Negativas	<i>r</i>	.303**	.071	-.334**	.141
			<i>p</i>	.000	.318	.000	.065
	Lugar de ocurrencia	Dentro centro	<i>r</i>	.278**	.110	-.157*	.159*
			<i>p</i>	.000	.117	.024	.037
		Fuera centro	<i>r</i>	.175*	.066	-.136*	.214**
			<i>p</i>	.021	.342	.050	.004
	Procedencia del agresor	Alumno	<i>r</i>	.278**	.162*	-.172*	.221**
			<i>p</i>	.000	.023	.015	.004
		No alumno	<i>r</i>	.240**	.163*	-.195**	.299**
			<i>p</i>	.001	.019	.005	.000
El alumno como actor	Conductas	Positivas	<i>r</i>	-.088	-.155*	.284**	-.115
			<i>p</i>	.243	.026	.000	.126
		Negativas	<i>r</i>	.280**	.167*	-.288**	.266**
			<i>p</i>	.000	.018	.000	.000
	Lugar de ocurrencia	Dentro centro	<i>r</i>	.127	.047	-.149*	.209**
			<i>p</i>	.094	.508	.033	.006
		Fuera centro	<i>r</i>	.104	.084	-.202**	.237**
			<i>p</i>	.168	.229	.003	.001
	Procedencia de la víctima	Alumno	<i>r</i>	.191*	.140*	-.148*	.268**
			<i>p</i>	.012	.047	.035	.000
		No alumno	<i>r</i>	.263**	.223**	-.233**	.278**
			<i>p</i>	.000	.001	.001	.000

El alumno como observador	Conductas	Positivas	<i>r</i>	-.061	-.129	.191**	-.059
			<i>p</i>	.426	.067	.006	.444
		Negativas	<i>r</i>	.276**	-.014	-.081	.186*
			<i>p</i>	.000	.846	.255	.014
	Lugar de ocurrencia	Dentro centro	<i>r</i>	.113	-.076	-.057	.162*
			<i>p</i>	.136	.277	.414	.033
		Fuera centro	<i>r</i>	.112	.079	-.141*	.186*
			<i>p</i>	.136	.258	.042	.014
	Procedencia del agresor	Alumno	<i>r</i>	.232**	.052	-.086	.266**
			<i>p</i>	.002	.463	.221	.000
No alumno		<i>r</i>	.242**	.142*	-.131	.308**	
		<i>p</i>	.001	.040	.058	.000	
Estrategias de Afrontamiento	Positivas	<i>r</i>	.168*	-.011	.076	.194*	
		<i>p</i>	.031	.880	.292	.012	
	Negativas	<i>r</i>	.237**	-.040	-.087	.141	
		<i>p</i>	.002	.576	.222	.065	
Personas de apoyo ante problemas personales	Nadie	<i>r</i>	.078	.011	-.172*	.028	
		<i>p</i>	.297	.869	.012	.707	
	Los iguales	<i>r</i>	.074	-.047	-.043	.085	
		<i>p</i>	.331	.505	.539	.269	
	Adultos	<i>r</i>	.006	-.102	.023	.082	
		<i>p</i>	.938	.150	.745	.288	
Resolución de conflictos de convivencia escolar	Positivas	<i>r</i>	-.084	-.202**	.252**	-.070	
		<i>p</i>	.276	.004	.000	.362	
	Negativas	<i>r</i>	.137	.024	.149*	.162*	
		<i>p</i>	.069	.735	.033	.032	
Participación en clase	Positiva	<i>r</i>	-.053	-.207**	.225**	-.008	
		<i>p</i>	.486	.003	.001	.920	
	Negativa	<i>r</i>	.250**	.142*	-.194**	.190*	
		<i>p</i>	.001	.041	.005	.011	
Información sobre convivencia escolar	<i>r</i>	.040	-.270**	.202**	.022		
	<i>p</i>	.593	.000	.003	.769		
Formación sobre convivencia escolar	Interés	<i>r</i>	-.021	-.038	.210**	.078	
		<i>p</i>	.781	.581	.002	.302	
	Aprendizaje	<i>r</i>	.125	.065	.041	.041	
		<i>p</i>	.113	.371	.575	.609	
	Educador	<i>r</i>	-.169*	.098	.053	-.210**	
		<i>p</i>	.032	.177	.468	.008	

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tabla 2: Correlación entre las dimensiones globales del BASC (percentiles) y las categorías de la versión adaptada del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos

Los resultados del análisis de correlación mostraron las siguientes relaciones:

1. El factor *Desajuste clínico* del BASC correlaciona de manera **positiva** con la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Respeto hacia los materiales e instalaciones escolares* [$r = .290$; $p < .001$], la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Situaciones de convivencia* [$r = .379$; $p < .001$], la dimensión que evalúa

- los aspectos negativos de la categoría *El alumno como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales* [$r = .303$; $p < .001$] así como con las dimensiones Lugar de ocurrencia – dentro [$r = .278$; $p < .001$] y fuera [$r = .175$; $p < .05$] del centro escolar – y Procedencia del agresor – alumno [$r = .278$; $p < .001$] y no alumno [$r = .240$; $p < .001$] – de esta categoría, la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales* [$r = .280$; $p < .001$] así como la dimensión Procedencia de la víctima – alumno [$r = .191$; $p < .05$] y no alumno [$r = .263$; $p < .001$] – de esta categoría, la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *El alumno como observador de comportamientos antisociales y/o prosociales* [$r = .276$; $p < .001$] así como la dimensión Procedencia del agresor – alumno [$r = .232$; $p < .01$] y no alumno [$r = .242$; $p < .001$] de esta categoría, la dimensión que evalúa tanto los aspectos positivos [$r = .168$; $p < .05$] como negativos [$r = .237$; $p < .01$] de la categoría *Estrategias de afrontamiento* y la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Participación en clase* [$r = .250$; $p < .001$] del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos. De otra parte, dicho factor correlaciona **negativamente** con la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Respeto hacia los materiales e instalaciones escolares* [$r = -.244$; $p < .001$], la categoría *Relación entre los miembros de la comunidad educativa* [$r = -.263$; $p < .001$] y la dimensión Educador de la categoría *Formación sobre convivencia escolar* [$r = -.169$; $p < .05$].
2. Existe, además, una correlación **positiva** entre el factor *Desajuste escolar* del BASC y la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Respeto hacia los materiales e instalaciones escolares* [$r = .150$; $p < .05$], la dimensión Procedencia del agresor – alumno [$r = .162$; $p < .05$] – de la categoría *El alumno como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales*, la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales* [$r = .167$; $p < .05$] así como la dimensión Procedencia de la víctima – alumno [$r = .140$; $p < .05$] y no alumno [$r = .223$; $p < .001$] – de esta categoría, la dimensión Procedencia del agresor – no alumno [$r = .142$; $p < .05$] – de la categoría *El*

alumno como observador de comportamientos antisociales y/o prosociales y la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Participación en clase* [$r = .142$; $p < .05$] del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos. Por su parte, existe una correlación **negativa** entre dicho factor y la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Situaciones de convivencia* [$r = -.199$; $p < .01$], la categoría *Relación entre los miembros de la comunidad educativa* [$r = -.251$; $p < .001$], la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales* [$r = -.155$; $p < .05$], la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Resolución de conflictos de convivencia escolar* [$r = -.202$; $p < .01$], la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Participación en clase* [$r = -.207$; $p < .01$] y la categoría *Información sobre convivencia escolar* [$r = -.270$; $p < .001$].

3. Así mismo, se puede destacar que el factor *Ajuste personal* del BASC correlaciona **positivamente** con la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Respeto hacia los materiales e instalaciones escolares* [$r = .193$; $p < .01$], la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Situaciones de convivencia* [$r = .219$; $p < .01$], la categoría *Relación entre los miembros de la comunidad educativa* [$r = .306$; $p < .001$], la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *El alumno como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales* [$r = .161$; $p < .05$], la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales* [$r = .284$; $p < .001$], la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *El alumno como observador de comportamientos antisociales y/o prosociales* [$r = .191$; $p < .01$], la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Resolución de conflictos de convivencia escolar* [$r = .225$; $p < .001$], la categoría *Información sobre convivencia escolar* [$r = .202$; $p < .01$] y la dimensión *Interés* de la categoría *Formación sobre convivencia escolar* [$r = .210$; $p < .01$] del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos. De otra parte, dicho factor correlaciona **negativamente** con la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Respeto hacia*

los materiales e instalaciones escolares [$r = -.163$; $p < .05$], la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Situaciones de convivencia* [$r = -.220$; $p < .01$], la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *El alumno como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales* [$r = -.334$; $p < .001$] así como las dimensiones Lugar de ocurrencia – dentro [$r = -.157$; $p < .05$] y fuera [$r = -.136$; $p < .05$] del centro escolar – y Procedencia del agresor – alumno [$r = -.172$; $p < .05$] y no alumno [$r = -.195$; $p < .01$] – de esta categoría, la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales* [$r = -.288$; $p < .001$] así como las dimensiones Lugar de ocurrencia – dentro [$r = -.149$; $p < .05$] y fuera [$r = -.202$; $p < .01$] del centro escolar – y Procedencia de la víctima – alumno [$r = -.148$; $p < .05$] y no alumno [$r = -.233$; $p < .001$] – de esta categoría, la dimensión Lugar de ocurrencia – fuera del centro escolar [$r = -.141$; $p < .05$] – de la categoría *El alumno como observador de comportamientos antisociales y/o prosociales*, la dimensión Nadie de la categoría *Personas de apoyo en el centro* [$r = -.172$; $p < .05$] y la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Resolución de conflictos de convivencia escolar* [$r = -.194$; $p < .01$].

4. Por lo demás, se observa una correlación **positiva** entre el factor *Índice de Síntomas Emocionales* del BASC y la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Respeto hacia los materiales e instalaciones escolares* [$r = .245$; $p < .001$], la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Situaciones de convivencia* [$r = .231$; $p < .01$], las dimensiones Lugar de ocurrencia – dentro [$r = .159$; $p < .05$] y fuera [$r = .214$; $p < .01$] – y Procedencia del agresor – alumno [$r = .221$; $p < .01$] y no alumno [$r = .299$; $p < .001$] – de la categoría *El alumno como receptor de comportamientos antisociales y/o prosociales*, la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *El alumno como actor de comportamientos antisociales y/o prosociales* [$r = .266$; $p < .001$] así como las dimensiones Lugar de ocurrencia – dentro [$r = .209$; $p < .01$] y fuera [$r = .237$; $p < .001$] – y Procedencia de la víctima – alumno [$r = .268$; $p < .001$] y no alumno [$r = .278$; $p < .001$] – de esta categoría, la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría

El alumno como observador de comportamientos antisociales y/o prosociales [$r = .186$; $p < .05$] así como las dimensiones Lugar de ocurrencia – dentro [$r = .162$; $p < .05$] y fuera [$r = .186$; $p < .05$] del centro escolar – y Procedencia del agresor – alumno [$r = .266$; $p < .001$] y no alumno [$r = .308$; $p < .001$] – de esta categoría, la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Estrategias de afrontamiento* [$r = .194$; $p < .05$] y la dimensión que evalúa los aspectos negativos de la categoría *Resolución de conflictos de convivencia escolar* [$r = .162$; $p < .05$] del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos. Contrariamente, existe una correlación **negativa** entre dicho factor y la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Respeto hacia los materiales e instalaciones escolares* [$r = -.216$; $p < .01$], la dimensión que evalúa los aspectos positivos de la categoría *Situaciones de convivencia* [$r = -.186$; $p < .05$], la categoría *Relación entre los miembros de la comunidad educativa* [$r = -.255$; $p < .001$] y la dimensión Educador de la categoría *Formación sobre convivencia escolar* [$r = -.210$; $p < .01$].

4. Discusión

En cuanto a las relaciones existentes entre los resultados obtenidos en el BASC (Reynolds; Kamphaus, 1992) y la adaptación del Cuestionario sobre Convivencia Escolar para Alumnos (Sánchez et al., 2009), destaca, en consonancia con otras investigaciones (Delgado; Contreras, 2008; Elliot; Gresham, 1991; Goldstein et al., 1989; González et al., 2004; Hunder, 1995; Marchesi, 2004; Michelson et al., 1987; Moreno, 1998; Pelechano, 1996; Peralta, 2004; Ramírez; Justicia, 2006; Roca, 2005; Sánchez, 2005; Seijo; Novo; Arce; Fariña; Mesa, 2005; Vázquez; Fariña; Seijo, 2008), que los sujetos que obtuvieron mayores puntuaciones en los factores de índole clínico del BASC (Actitud negativa hacia el colegio, Ansiedad, Actitud negativa hacia los profesores, Atipicidad, Depresión, Estrés social, Locus de control y Sentido de incapacidad) así como en las dimensiones globales de carácter más negativo que evalúa dicho instrumentos de evaluación (Desajuste clínico, Desajuste escolar e Índice de síntomas emocionales) y que, por lo tanto, son los que presentan mayores carencias socio-emocionales y peor ajuste personal, son los que obtuvieron, también, mayores puntuaciones en las categorías y dimensiones que evalúan los aspectos negativos de

la convivencia escolar del alumno en el centro. En este sentido, son quienes valoran de manera menos favorable la actitud que la mayoría del alumnado tiene hacia los materiales e instalaciones escolares, peor valoran la situación de la convivencia escolar, manifiestan percibir mayor frecuencia de comportamientos antisociales en su vida diaria en el centro ya sea como receptores, actores u observadores de los mismos, poseen menos estrategias para el afrontamiento y la resolución de conflictos, disponen de menos apoyos ante problemas personales, participan en menor medida de las actividades propuestas, adolecen de información sobre las normas de convivencia escolar y muestran mayor desinterés por el tema.

En relación con todo lo expuesto anteriormente, se entiende, pues, que mediante la enseñanza de las habilidades sociales se contribuirá, no sólo a la formación integral del alumnado y, consecuentemente, a su pleno proceso de desarrollo social y personal, sino también la existencia de una adecuada convivencia escolar (Anderson, 1982; Borrego, 1992; Campo et al., 2005; Creemers; Reezigt, 1999; Delgado; Contreras, 2008; Freiberg, 1999; Goñi, 1996; Jiménez, 1994; López, 1991; Monjas, 1992, 1993; Seijo et al., 2005; Trianes, 1996; Trianes; Sánchez; Muñoz, 2001; Vallés; Vallés, 1996), siendo éste uno de los objetivos que se persigue mediante el actual currículum de educación, sobre todo teniendo en cuenta que educar las relaciones interpersonales desde los primeros años de escolarización tiene la ventaja de prevenir el desarrollo de problemas que puedan aparecer más tarde, al finalizar la Educación Primaria o durante la Secundaria Obligatoria.

Referencias bibliográficas

- Anderson, C. A.; Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53 (2002) 27-51.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52 (1982) 368-420.
- Aviles, J. M. (2003). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: Stee-Eilas.
- Benitez, J. L.; Tomás, A.; Justicia, F. (2005). Educación para la convivencia en contextos escolares: una propuesta de intervención contra los malos tratos entre iguales. *Apuntes de Psicología*, 1, 23 (2005) 27-40.
- Borrego, C. (1992). *Currículum y desarrollo social*. Sevilla: Alfar.
- Calvo, A. R. (2003). *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid: EOS.

Campo, A.; Fernández, A.; Grisañela, J. (2005). La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de Casos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (2005) 121-145.

Carretero, A. (Coord.) (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Granada: Andalucía Acoge.

Constitución Española de 27 de diciembre de 1978. BOE nº 311, 29 de diciembre de 1978.

Creemers, B. P. M.; Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in Elementary School. En H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Londres: Falmer Press.

Curran, J. P. (1985). Social skills therapy: a model and a treatment. En R. M. Turner; L. M. Ascher (Eds.), *Evaluating behaviour therapy outcome*, 122-123. Nueva York: Springer.

Delgado, B.; Contreras, A. (2008). Desarrollo social y emocional: desde los seis a los doce años. En B. Delgado (Coord.), *Psicología del desarrollo: desde la infancia a la vejez*, 35-66. Madrid: McGraw-Hill.

Elliot, S. N.; Gresham, F. M. (1991). *Social Skills Intervention Guide*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Estévez, E. (2005). *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Tesis doctoral: Universidad de Valencia.

Fagan, J.; Wilkinson, D. L. (1998). Social contexts and functions of adolescents violence. En D. S. Elliot; B. A. Hamburg; K. R. William (Eds.), *Violence in American schools*, 55-93. New York: Cambridge University Press.

Flannery, D. J. (1997). *School violence: risk, preventive, intervention and policy*. Nueva York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.

Freiberg, J. H. (1999). *School Climate*. Londres: Falmer Press.

García, E.; García, C.; Rodríguez, G. (1993). La competencia social como exigencia escolar: técnicas y procedimientos para su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1993) 83-106.

Goldstein, A. P.; Sprafkin, R. P.; Gershaw, N. J.; Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

Gómez, J. L. (2006). La convivencia en el marco escolar. Reflexiones para una actuación inspectora. *Avances en Supervisión Educativa*, 2. Disponible en:

http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227710605.pdf

Consultado el 08/01/2010.

González, J.; Fernández, S.; Pérez, E.; Santamaría, P. (2004). *Adaptación española del sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes: BASC*. Madrid: TEA Ediciones.

Goñi, A. (1996). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.

Griffin, R.; Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggressive and violent behaviour*, 9 (2004) 379-400.

Herrera, L.; Ortiz, M. M.; Sánchez, S. (2010). La convivencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. Conductas positivas y negativas. En R. Roig; M. Fiorucci (Eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*, 221-233. Alicante: Marfil.

Hunder, J. (1995). *Enhancing social competence in young students*. Austin, TX: Pro-ed.

Jares, X. R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid: Popular.

Jares, X. R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44 (2002) 79-92.

Jares, X. R. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Barcelona: Graó.

Jiménez, M. (1994). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24 (1994) 21-48.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género. BOE nº 313, 29 de diciembre de 2004.

Ley Orgánica 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. BOE nº 287, 1 de diciembre de 2005.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106, 4 de mayo de 2006.

Little, T.; Brauner, J.; Jones, S.; Nock, M.; Hawley, P. (2003). Rethinking aggression: a typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49 (2003) 343-369.

Little, T.; Jones, S.; Henrich, C.; Hawley, P. (2003). Disentangling the «whys» from the «whats» of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral development*, 27 (2003) 122-133.

López, F. (1991). La inserción del desarrollo socio-personal en el currículum escolar. En Borrego, C. (1992), *Currículum y desarrollo social*, 15-37. Sevilla: Alfar.

López, F.; Programa Harimaguada (1997). Relación entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, 261 (1997) 44-48.

Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Madrid: Alianza.

Marchesi, A. (2007). Enseñar y aprender a convivir. *Revista Idea La Mancha*, 4 (2007) 40-49.

Marín, M. (1997). *Psicología social de los procesos educativos*. Sevilla: Algaida.

Martín, B. (2009). Estudio de las capacidades y habilidades personales en la competencia social. *Innovación y Experiencias educativas*, 22. Disponible en:

http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_22.html

Consultado el 19/02/2010.

Martín, E.; Fernández, I.; Andrés, S.; Del Barrio, C.; Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y aprendizaje*, 26, 1 (2003) 79-95.

Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38 (2005) 33-52.

Medina, A. (1988). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid: Cincel.

Meichenbaum, D.; Butler, L.; Gruson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. En J. Wine; M. Smye (Eds.), *Social competente*, 36-59. Nueva York: Guilford Press.

Mesa, M. C.; Lara, A. I.; Herrera, L.; Seijo, D.; Espinola, A.; Carmona, A. (2002). *La salud laboral del profesorado. Una asignatura pendiente*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Michelson, L.; Sugai, D. P.; Wood, R. P.; Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.

Monjas, M. I. (1992). *Intervención sobre las habilidades de interacción social de los alumnos con necesidades educativas especiales en educación infantil y primaria*. Madrid: MEC.

Monjas, M. I. (1993). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social para niños y niñas en edad escolar* (PHEIS). Salamanca: Trilce.

Monjas, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.

Monjas, M. I.; González, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.

Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 18 (1998) 189-204.

Morollón, M. (2001). Una panorámica sobre la convivencia en los centros. *Cuadernos de Pedagogía*, 304 (2001) 42-54.

Orden ECI/1864/2006, de 26 de mayo, por la que se crean los premios de carácter nacional para el fomento de la convivencia escolar, se establecen las bases reguladoras específicas y se convoca el concurso nacional de buenas prácticas de convivencia para el año 2006. BOE nº141, 14 de junio de 2006.

Ortega, R. (2002). El maltrato entre iguales, uno de los problemas de violencia escolar, no el único. *Foro sobre convivencia escolar*. Disponible en: <http://www.fe.ccoo.es/foros/convivencia/> Consultado el 16/02/2010.

Ortega, R. (2005). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación.

Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. *Revista Idea La Mancha*, 4 (2007) 50-54.

Ortega, R.; Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.

Ortega, R.; Martín, O. (2003). *Convivencia: a positive answer to prevent school violence through training for citizenship*. Oxford Kobe Seminars: Bullying in Schools. Kobe (Japón).

Ortega, R.; Mora-Merchán, J. A. (1996). El aula como escenario de la vida afectiva y moral. *Cultura y Educación*, 3 (1996) 5-18.

Ovejero, A. (1998). *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Pelechano, V. (1996). *Habilidades interpersonales*. Valencia: Promolibro.

Peralta, F. J. (2004). *Estudio de los problemas de convivencia escolar en estudiantes de enseñanza secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

Ramírez, S.; Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9 (2006) 265-290.

Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. BOE nº 131, 2 de junio de 1995.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. BOE nº 293, 8 de diciembre de 2006.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre de 2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE nº 5, 5 de enero de 2007.

Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar. BOE nº 64, 15 de marzo de 2007.

Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales: programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE.

Roca, E. (2005). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE.

Sánchez, M. D. (2005). *Creencias sobre razonamiento moral y conflictos en adolescentes con problemas de adaptación escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

Sánchez, S.; Mesa, M. C.; Seijo, D.; Alemany, I.; Rojas, G.; Ortiz, M. M.; Herrera, L.; Fernández, A. M.; Gallardo, M. A. (2009). *Estudio sobre la convivencia escolar en centros educativos de Melilla*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.

Sanz, J.; Gil, F.; García, M. (1998). Evaluación de las habilidades sociales. En F. Gil; J. León (Eds.), *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*, 25-61. Madrid: Síntesis.

Seijo, D.; Novo, M.; Arce, R.; Fariña, F.; Mesa, M. C. (2005). *Prevención de comportamientos disruptivos en contextos escolares: programa de intervención basado en el entrenamiento de habilidades sociocognitivas (programa EHSCO)*. Melilla: Dirección Provincial del Ministerio de Educación.

Torrego, J. C.; Moreno, J. M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid: Alianza.

Trianes, M. V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.

Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

Trianes, M. V.; Jiménez, M.; Muñoz, A. (1997). *Las relaciones interpersonales: evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.

Trianes, M. V.; Sánchez, A.; Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41 (2001) 73-93.

Trower, P. (1984). A radical critique and reformulation: From organism to agent. En P. Trower (Comp.), *Radical approaches to social skills training*, 48-88. Londres: Croom Helm.

Vallés, A.; Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: EOS.

Vázquez, M. J.; Fariña, F.; Seijo, D. (2003). Teorías explicativas del comportamiento agresivo y antisocial desde una perspectiva neuro-fisiológica. En F. Fariña; R. Arce (Eds.), *Avances en torno al comportamiento antisocial, evaluación y tratamiento*, 17-38. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Wilkinson, J.; Canter, S. (1982). *Social skills training manual: assessment, programme design and management of training*. Chichester: Wiley.

Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia escolar en España: políticas de intervención. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44 (2002) 139-174.

¹ ***Living together in Primary Education. Social skills of students as a modular variable***

² Doctorando.

Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Melilla (España).

Email: ibravoantonio@yahoo.es

³ Doctora.

Universidad de Granada (España).

Email: luciaht@ugr.es

