

La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor

En este artículo se analiza el concepto de competencia social desde una óptica positiva y promotora de una convivencia de calidad, así como estimuladora de la formación socioemocional de los alumnos.

En un primer momento se realiza una aproximación histórica al término “competencia social”, describiendo los principales cambios terminológicos y conceptuales experimentados en los últimos años.

Una vez establecido el marco, se describe a la escuela como un contexto privilegiado donde tienen lugar gran parte de los aprendizajes sociales y donde se sientan las bases para la posterior integración y participación de los alumnos como ciudadanos que conviven y se relacionan con otros.

Dentro de este contexto se ha decidido centrar la atención en la figura del profesor.

Palabras clave: competencia social, educación para la convivencia, papel del profesor, orientación para la prevención y el desarrollo.

Social Competence and Development of Civic Behaviour: The Role of Teachers as Counselors and Guidance

All through this paper, the concept of social competence is analysed from a positive point of view for promoting quality living together, and for stimulating the growth and socio-emotional fulfilment in students.

First a historical study of the concept of “social competence” is made, in which the principal terminological changes are

Nc011

Noelia López de
Dicastillo
Rupérez

Centro Educas.net.
Pamplona.
nlopezde@yahoo.es

Concha Iriarte
Redín

Profesora Contratada Doctora
Departamento de Educación.
Universidad de Navarra
ciriarte@unav.es

M^a Carmen
González-Torres

Profesora Contratada Doctora
Departamento de Educación.
Universidad de Navarra
mgonzalez@unav.es

described as are the conceptual changes made in the last few years.

Once this mark of reference has been established, the school is described as a privileged context where a large amount of social learning is made and where the bases for further integration and participation of the students as citizens who live together and relate to others are established.

Within this context we pay special attention to the figure of the teacher.

Keywords: social competence, teachers' role, civic education, prevention and development guidance-counseling.

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace años los pensadores e investigadores se han estado preguntado acerca del desarrollo social del niño y de su capacidad para crear lazos de unión con otras personas, así como sobre el proceso de socialización, la transmisión de valores, normas, costumbres y conocimientos de unas generaciones a otras y la incorporación de los jóvenes como ciudadanos y miembros activos de la sociedad.

De este modo, conceptos como los de habilidades sociales o competencia social surgen con fuerza como potencialidades humanas que se han de desarrollar para alcanzar una mayor satisfacción y bienestar personal e interpersonal.

Pero, en los últimos años es cuando se han convertido en objeto de estudio fundamental, de primer orden, dentro del contexto escolar, pues se detecta un crecimiento exponencial de trabajos e investigaciones, así como una demanda y concienciación social generalizada, gracias, entre otros motivos, a la difusión que los medios de comunicación han dado al aumento de la violencia escolar.

Es imprescindible subrayar que la mejora de la convivencia no implica única y exclusivamente la resolución de problemas, sino también su prevención y, más allá de ellos, la promoción de comportamientos positivos y cívicos, de actitudes cooperativas, pro-sociales y enriquecedoras.

Por ello, aproximarse a la competencia social únicamente desde una concepción negativa, como capacidad para resolver los conflictos que puedan surgir en el devenir de los intercambios sociales, disminuye las posibilidades y acciones educativas.

En este sentido, el fomento de la competencia social está en consonancia con los nuevos planteamientos de la Orientación para la Prevención y el Desarrollo (Bisquerra, 2002, 2005) y de la Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) que subrayan la importancia de promover las competencias y cualidades positivas que

NOTAS

LA COMPETENCIA SOCIAL Y
EL DESARROLLO DE
COMPORTAMIENTOS CÍVICOS:
LA LABOR ORIENTADORA
DEL PROFESOR

hacen a las personas y a las sociedades mejores. En definitiva, ponen el énfasis en el potencial de la educación para preparar para la vida, para ayudar al alumno a convertirse en agente activo y responsable de su proyecto vital, preparado para afrontar cualquier situación que suponga cambios o transiciones y para crecer como persona que convive y se relaciona con otros.

2. EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO “COMPETENCIA SOCIAL”¹

A pesar del creciente interés despertado por el tema de la competencia social, los teóricos no se han puesto de acuerdo en cómo conceptualizarla. No existe una definición universalmente aceptada (Monjas, 1999). Algunos la definen en términos de conductas específicas mientras que otros enfatizan la importancia de variables cognitivas y afectivas (Dodge, Asher y Parkhurst, 1989).

Esta falta de acuerdo se debe principalmente a que la conducta socialmente competente no es un rasgo unitario ni generalizado, está determinada situacionalmente (Paula, 2000) y en segundo lugar, a los cambios que ha ido experimentando la investigación y la terminología respecto a lo que es la competencia social.

2.1. Evolución y cambio en el contenido de las investigaciones

El estudio de la competencia social remonta sus antecedentes más cercanos a la década de los años 30. Los primeros trabajos se especializaron en cuestiones relativas a la conducta social de los niños, al uso de la medida sociométrica, así como a los estudios sobre la socialización infantil, la inteligencia social y la incompetencia social en personas con deficiencia mental.

Al final de la década de los 50, Wolpe (1958) acuña el término “conducta asertiva”. En los 60 se aprecia un claro interés por estudiar las habilidades sociales y la competencia social desde una perspectiva eminentemente clínica y terapéutica. En Europa este tema cobra especial relevancia, gracias a los estudio de Argyle y Kendon (1967) sobre el procesamiento de la información a partir de los principios ergonómicos de la Psicología Industrial, ampliamente aplicados al trabajo sobre habilidades sociales, poniendo el énfasis en los procesos mediadores cognitivos.

¹ Ver López de Dicastillo, Iriarte y González-Torres (2004) para profundizar en la evolución histórica y en el cambio terminológico experimentado por la competencia social, así como para acercarse a su concepción y definición.

NOTAS
 NOELIA LÓPEZ DE
 DICASTILLO RUPÉREZ,
 CONCHA IRIARTE REDÍN,
 M^a CARMEN
 GONZÁLEZ-TORRES

Dicha preocupación prosigue en los años 70 y aparecen los primeros programas, como el del aprendizaje estructurado de Goldstein (1973), destinados a reducir el déficit en habilidades sociales.

Pero, a partir de la década de los 80, se amplía el elenco de los destinatarios de la intervención a todas las personas, buscando de este modo la prevención y no sólo la rehabilitación, dirigiéndose a todos los alumnos y subrayando el papel del profesor como agente imprescindible en la aplicación de los programas (Caballo, 1993; Michelson, Sugai, Word y Kazdin, 1987; Monjas, 1999; Palmer, 1991; Trianes, 1996; Vallés, 1994, por citar algunos). Además, en los 90, gracias al auge de investigaciones acerca de la inteligencia emocional y a los trabajos sobre la empatía, llevados a cabo por autores como Eisenberg (1992, 2000) y Hoffman (1991, 1992, 2002), cobra especial relevancia el papel de los sentimientos en el desarrollo interpersonal.

Figura 1.

Evolución del contenido de las investigaciones acerca de la competencia social

EVOLUCIÓN DE LOS ESTUDIOS SOBRE COMPETENCIA SOCIAL

■ Primeros trabajos	<ul style="list-style-type: none"> ■ Conducta social ■ Medida sociométrica ■ Asertividad ■ Habilidades sociales 	Perspectiva clínica y remedial
■ Década de los 70-80	+ Variables de mediación y cognitivas	+ Prevención
■ Década de los 90	+ Variables afectivas <ul style="list-style-type: none"> ■ Empatía 	

2.2. Evolución y cambio terminológico

Paralelamente, también la terminología ha ido sufriendo importantes cambios y ajustes, lo cual ha dado lugar a no pocas confusiones y a una falta de acuerdo acerca de la conceptualización de la competencia social.

La mayoría de los autores coincide en definirla como un término inclusivo, multidimensional y evaluativo referido a la pericia para relacionarse e integrarse socialmente. También se aprecia un rotundo acuerdo a la hora de considerarla un fenómeno multicausado y multidimensional que no puede ser comprendido desde perspectivas unilaterales.

Los primeros trabajos que abordaron el tema de las relaciones interpersonales se centraron en la conducta social pero, progresivamente, comenzaron a utilizar el término asertividad o conducta asertiva que fue equiparado, en los años 70, al de habilidades sociales. Aunque durante un tiempo también se han utilizado como sinónimos del término competencia social, hoy se reconoce su diferenciación.

La *asertividad* hace referencia a aquella conducta interpersonal que implica un estilo de relación determinado, que no es pasivo ni agresivo. Las diferentes líneas de trabajo, americana y europea, han motivado que se haya empleado dicho término para referirse a aspectos distintos, creando con ello gran confusión. Mientras que la primera utiliza el término como sinónimo de estilo directo, claro y respetuoso con los demás (objetivo que ha de desarrollarse al trabajar cada habilidad social), la segunda lo concreta como un tipo de habilidad social específica (habilidad social de autoafirmación, de defensa de los propios derechos sin negar los de los demás).

Por otro lado, uno de los aspectos más desarrollados y con más apoyo teórico y metodológico, sobre todo desde los años 60 hasta la actualidad, ha sido el de las *habilidades sociales*. Sin duda, éstas son críticas para el bienestar psicológico y social de las personas y pueden definirse como el “conjunto de comportamientos interpersonales aprendidos que configuran la competencia social de cada persona en sus diferentes ámbitos de interrelación humana” (Carrillo, 1991, p. 131). Por lo tanto, hacen referencia fundamentalmente al componente conductual de la competencia social.

Gracias a trabajos como los de McFall (1982), se puede asegurar que la formación en *competencia social* no debe quedar reducida a un conjunto de técnicas o conductas “moleculares” sino que debe, además, tener en cuenta cómo, cuándo, dónde, con quién y por qué nos comunicamos e interactuamos de una determinada manera.

Por todo ello, hay que superar el “modelo del déficit”, que considera que los problemas de competencia social se deben a un desconocimiento de las habilidades sociales conductuales necesarias para interactuar en un determinado contexto, y comprender que hay otras variables que influyen en el comportamiento interpersonal.

Así, sobre todo desde los años 80, distintos investigadores, al definir la competencia social, han ido destacando la importancia de las *habilidades cognitivas* del procesamiento de la información, sobre todo de las estrategias de resolución de conflictos interpersonales. Las personas capaces de relacionarse y de convivir con otros son diestras

NOTAS

LA COMPETENCIA SOCIAL Y
EL DESARROLLO DE
COMPORTAMIENTOS CÍVICOS:
LA LABOR ORIENTADORA
DEL PROFESOR

NOTAS

NOELIA LÓPEZ DE
DICASTILLO RUPÉREZ,
CONCHA IRIARTE REDÍN,
M^a CARMEN
GONZÁLEZ-TORRES

a la hora de inferir en qué momentos y de qué forma es más adecuado poner en práctica determinadas destrezas y conductas.

Desde este punto de vista, los niños que tienen dificultad para relacionarse con sus iguales emplean, para solucionar los conflictos, estrategias hostiles o pasivas que entorpecen la relación. También tienen dificultades para ponerse en el punto de vista de otras personas, para entender sus opiniones, sus sentimientos, para proponerse metas encaminadas a la formación y al mantenimiento de vínculos afectivos. Además, tienden a atribuir intenciones hostiles, lo que les lleva a pensar que la agresividad está justificada y es legítima; tienen un menor autoconcepto o uno más inflado (Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs, 2003; Baumeister, Smart y Boden, 1996) y esperan resultados positivos mediante la actuación violenta.

Teniendo esto presente, se detecta la necesidad de ayudar a los alumnos a tomar decisiones y a solucionar los conflictos, aprendiendo a: decodificar e interpretar las claves sociales (identificar los problemas, sus posibles causas y consecuencias), clarificar las metas, generar distintas alternativas, seleccionar la más apropiada y ponerla en práctica.

A esto debe añadirse que, desde de una concepción más amplia y plural de la inteligencia (Gardner, 1983, 1998; Sternberg, 1985, 1997), reflejada claramente a partir de los años 90 en la difusión de trabajos sobre la conocida inteligencia emocional, hay actualmente una especial sensibilidad hacia el *mundo afectivo y de los sentimientos*. De este modo, se resalta el papel comunicativo y estimulador de las emociones que dan contenido y fomentan el establecimiento de vínculos entre las personas. Por ello, se hace imprescindible enseñar a comprender, expresar y regular los afectos. Pero de forma especial hay que fomentar la empatía ya que es un elemento clave para el desarrollo, no sólo social, sino también moral. Así queda reflejado en la investigación, puesto que este tema se está convirtiendo en uno de los focos principales de estudio, aunque requiere seguir profundizando en su evaluación y en las estrategias educativas más apropiadas para promoverla (Alonso-Gancedo e Iriarte Redín, 2005; De la Torre, 2000; Denham y Burger, 1991; Eisenberg y Fabes, 1998; Goleman, 1996; López, Etxebarría, Fuentes y Ortiz, 1999; Ramsey, 1991).

Como conclusión a este apartado podemos afirmar que es necesario un *tratamiento conjunto y armónico de todos estos ámbitos* o esferas del comportamiento interpersonal. Se requieren trabajos e intervenciones integradoras que proporcionen un mejor acercamiento a la

realidad social y que eviten la segmentación excesiva y el abordaje parcial de estas cuestiones a la hora de plantear programas que se pueden gestionar desde los departamentos de orientación.

3. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA SOCIAL EN LA ESCUELA

Uno de los contextos privilegiados para llevar a cabo la formación en competencia social es la escuela, ya que, como señala Delors (1996, p. 25): “la educación también es una experiencia social en la que el niño va conociéndose, enriqueciendo sus relaciones con los demás, adquiriendo las bases de los conocimientos teóricos y prácticos”.

La educación tiene, por tanto, una función social muy importante que busca el pleno desarrollo de la personalidad, tanto mediante “el fortalecimiento de la autonomía personal, como de la construcción de una alteridad solidaria o, dicho de otra manera, del proceso de descubrimiento del otro como actitud moral” (Carneiro, 1996, p. 243); en definitiva, la escuela juega un papel fundamental en la construcción de un mundo humano (Cortina, 1994).

La escuela y las relaciones que en ella tienen lugar se convierten en un ámbito de actividad y comunicación que, cargado de afectividad y de valoración moral, incide decisivamente en el desarrollo de los escolares.

Su influencia puede ejercerse tanto de forma explícita y sistemática (planteando actividades y objetivos encaminados a dicha misión), como de una manera informal (a través de los intercambios sociales que naturalmente tienen lugar en ella).

Durante mucho tiempo y, más si cabe en la actualidad, ante la alarma social creada debido a los dramáticos casos de violencia, los investigadores se han preguntado cómo afrontar y solucionar los problemas de convivencia en los centros educativos. Sin duda, es de vital importancia hacer frente a la violencia cuando ésta hace aparición, pero si se quiere erradicar realmente el problema hay que ser conscientes de que se trata de un proceso largo, que implica una mayor sensibilización hacia el otro y un claro posicionamiento por la no-violencia y por el diálogo como estrategia básica para solucionar los conflictos.

Esto requiere, como ya hemos planteado en la introducción de este artículo, abrazar planteamientos más positivos y educativos, centrados en la prevención y el desarrollo y no adoptar únicamente una visión remedial y correctiva. No es suficiente, con ser ya bastante, que los alumnos no se comporten de forma agresiva sino que, en aras

NOTAS

LA COMPETENCIA SOCIAL Y
EL DESARROLLO DE
COMPORTAMIENTOS CÍVICOS:
LA LABOR ORIENTADORA
DEL PROFESOR

NOTAS

NOELIA LÓPEZ DE
DICASTILLO RUPÉREZ,
CONCHA IRIARTE REDÍN,
M^a CARMEN
GONZÁLEZ-TORRES

a favorecer una convivencia de calidad, se hace imprescindible que desarrollen actitudes y comportamientos de preocupación y solidaridad con los demás.

Los actuales planteamientos psicopedagógicos recogen esta necesidad (Bisquerra y Álvarez, 1996) al proponer como objetivo fundamental potenciar el desarrollo humano favoreciendo las cualidades, competencias y virtudes de las personas que posibiliten su crecimiento y mejora y, en consecuencia, el de las comunidades en las que viven (Martínez Clares, 2002; Seligman y Cskszentmihalyi, 2000).

En este sentido, hay un claro empeño por investigar y aportar materiales para la práctica educativa, especialmente para las menos desarrolladas, como es el caso de la educación social, afectiva y moral (Bisquerra, 1998, 2000, 2002, 2005; Rodríguez Espinar, 1993).

Concretamente se ve la relevancia de crear espacios escolares que apuesten por la creatividad, el trabajo en común, las relaciones, el amor, la amistad, los valores cívico-morales, por fomentar climas que no supongan una carga para el profesorado sino una fuente de crecimiento, madurez, conocimiento y ayuda mutua entre los distintos miembros de la comunidad educativa. Se trata, en definitiva, de ir más allá de la corrección y prevención de factores de riesgo para fomentar un modelo de prevención que reconozca la importancia e influencia que tienen determinadas características positivas de las personas, de los grupos y de los contextos a la hora de promover un desarrollo saludable y de animar a las personas a superar los eventos y circunstancias adversas de la vida (Battistich, 1996).

Dentro de este “microcosmos social” (Santos, 1992), todos los miembros de la comunidad escolar juegan un papel esencial en el proceso de socialización del niño, pero son los iguales y los profesores los principales agentes.

El objetivo de los siguientes apartados va a ser, justamente, analizar, bajo esta perspectiva de la orientación para la prevención y el desarrollo, algunas de las principales características o recursos educativos que pueden ponerse en juego en el microsistema escolar (Bronfenbrenner, 1979), centrándonos en el papel que juegan los profesores.

4. EL PROFESOR COMO AGENTE DE SOCIALIZACIÓN FUNDAMENTAL

El profesor juega un papel primordial a la hora de fomentar las interacciones dentro del aula con el fin de promover el desarrollo sociopersonal del alumno y su aprendizaje. Para ello, debe ejercer control y autoridad sobre el alumno (sus relaciones son asimétricas) pero, al mismo tiempo, debe estimular la participación activa, la responsabilidad y el compromiso del estudiante (Pérez Pérez, 1997).

NOTAS

LA COMPETENCIA SOCIAL Y
EL DESARROLLO DE
COMPORTAMIENTOS CÍVICOS:
LA LABOR ORIENTADORA
DEL PROFESOR

Así, el profesor se convierte en un agente de socialización esencial para el alumno, como modelo significativo a emular y parte integrante de una relación caracterizada por el afecto entre ellos, por sus intercambios y “encuentros cara a cara” (Gijón, 2004). Además, la violencia en el centro y el clima inadecuado también generan riesgos para el profesorado: desánimo, malestar, desmotivación, bajas expectativas (Trianes, 2006).

De todas formas, considerando la cantidad de tiempo que los niños pasan en la escuela, se conocen relativamente poco los efectos que los profesores, la estructura escolar o el currículo tienen en el desarrollo social de los niños.

De hecho, respecto a las *relaciones entre los profesores y los alumnos*, en general se suelen ofrecer conclusiones relativamente pesimistas, ya que sus interacciones parecen estar plagadas de problemas de comunicación y entendimiento mutuo.

Sin embargo, esta visión pesimista se mueve en un nivel muy genérico y global. Además, las investigaciones comienzan a destacar los importantes beneficios derivados de la relación con los profesores, proporcionando una visión más positiva de la realidad escolar, como muestra la investigación sobre *resilency* (Benard, 2004).

La influencia de los profesores puede verse en un doble sentido:

Por un lado, los profesores pueden de forma directa, sistemática y planificada explicar, expresar y opinar abiertamente sobre temas como las emociones, las relaciones interpersonales, la violencia, la amistad y la ayuda, entre otros, así como comunicar valores y expectativas con la intención de promover una determinada actuación en sus alumnos y estimular la toma de perspectiva y la empatía.

Por otro lado, de forma más indirecta también, pueden influir en sus alumnos presentándose como *modelos de comportamiento* que los estudiantes observan y convirtiéndose en *figuras de apego significativas* (especialmente, cuando las relaciones del niño con los padres son pobres).

Por estos motivos, hay que cuidar tanto lo que se dice y hace como la manera de hacerlo y de decirlo.

Así, los profesores que proporcionan calor y afecto y modelan comportamientos prosociales, fomentan en sus alumnos conductas de ayuda y cuidado (Eisenberg, 1992).

“Los niños y adolescentes necesitan entablar una relación normal o buena con sus profesores para garantizar un desarrollo óptimo en todas sus facetas. Si esto no sucede y se produce una relación conflictiva entre ellos, sobre todo en ambientes deprivados, entonces existen más probabilidades de que el niño muestre un comportamiento inadaptado en rela-

ción a la vida en el colegio. Además, el rechazo del profesor, sobre todo en los primeros grados, puede redundar en rechazo por parte del resto de la clase” (Trianes, De la Morena y Muñoz, 1999, p. 59).

Asimismo, autores como Funes (2001) destacan que cuando los alumnos tienen una buena relación con el profesor, están más motivados hacia la materia.

Cuando los alumnos perciben el apoyo, preocupación y cuidado en sus maestros suelen motivarse, comprometerse e implicarse en las actividades sociales y académicas de la clase, se esfuerzan y buscan metas prosociales y de responsabilidad social (Wentzel, 1997), y se convierten en recursos y modelos para otras relaciones sociales (por ejemplo, con los iguales) (Howes, 2000).

En definitiva, el profesor debe fomentar un *clima* de aprendizaje y un sentimiento de pertenencia a una comunidad (Deci y Ryan, 1985) en la que los alumnos puedan expresar sus sentimientos, se sientan comprendidos y apreciados, puedan involucrarse en su propio aprendizaje, cooperar y responsabilizarse de su comportamiento y del correcto funcionamiento de todo el grupo, colaborando en el establecimiento de normas, en la resolución pacífica de los conflictos y en el intercambio social positivo. Conseguir este sentimiento de pertenencia a un grupo puede no ser fácil porque los alumnos están en las clases agrupados por edades, no por afinidades, y porque las relaciones interpersonales están influidas por otros factores como el rendimiento académico (Trianes y Fernández-Figares, 2001). De ahí la importancia del profesor como líder que equilibra su responsabilidad y participación y la de los estudiantes (Canfield y Siccone, 1995). Tomando como referencia las *Caring School Communities* –cuyo objetivo es promover el desarrollo sociomoral y el sentido de comunidad a través de la creación de una atmósfera promotora de la preocupación y el cuidado de unos por otros y la participación activa de los estudiantes– y siguiendo a los autores que han sido sus promotores (Battistich, Solomon, Watson y Schaps, 1997; Battistich, Watson, Solomon, Schaps y Solomon, 1991; Solomon, Battistich, Kim y Watson, 1997; Solomon, Battistich, Watson, Schaps y Lewis, 2000), veamos más detenidamente en qué consistiría la tarea del profesor:

- Promover la disciplina inductiva y democrática, establecer normas claras en las que los alumnos sean partícipes y “coautores”.
- Fomentar el trabajo cooperativo.
- Ayudar a los alumnos a resolver los conflictos de forma constructiva a través del diálogo y la negociación.
- Ser modelo de aquello que pretende enseñar a sus alumnos.

4.1. Promover la disciplina inductiva y democrática, establecer normas de convivencia claras fomentando la participación de los alumnos

Los profesores ejercen el control para establecer y mantener una atmósfera que permita el aprendizaje y el respeto mutuo, pero buscan desarrollar el autocontrol, la autodisciplina y el compromiso de los estudiantes para tratar los problemas y conductas inadecuadas. En este sentido, las prácticas de control del profesor reflejan un enfoque de resolución de problemas orientado a que los alumnos vean las razones de por qué hacer algo o no, más que una mera orientación punitiva (Campbell y Siperstein, 1994; García, 1996).

Con el fin de promover el compromiso activo de los alumnos, diversos autores han expuesto procedimientos para llegar a *establecer las normas* de aula por medio de la *participación* democrática. Su metodología incluye reflexión, investigación y debate en pequeño y gran grupo. La función esencial del profesor es la de ser facilitador y moderador participante en el proceso. Si queremos que los alumnos desarrollen y se comporten con responsabilidad, hay que darles responsabilidades.

Este recurso normalmente suele responder al formato de lo que se denomina asamblea (Torrego, 2003):

NOTAS

LA COMPETENCIA SOCIAL Y
EL DESARROLLO DE
COMPORTAMIENTOS CÍVICOS:
LA LABOR ORIENTADORA
DEL PROFESOR

Figura 2.

Fases de las asambleas

FASES DE LAS ASAMBLEAS

Preparación o sensibilización



Propuesta de normas sobre los distintos aspectos de la vida del aula o del centro



Negociación y consenso de las propuestas



Aplicación y seguimiento posterior de los acuerdos

NOTAS

NOELIA LÓPEZ DE
DICASTILLO RUPÉREZ,
CONCHA IRIARTE REDÍN,
M^a CARMEN
GONZÁLEZ-TORRES

Este procedimiento promueve la participación de todos los alumnos, incluso de aquéllos que presentan importantes dificultades académicas. Como consecuencia de ello, fomenta la cohesión del grupo, contribuyendo a dotarle de identidad y a hacer propias las normas, lo cual se relaciona directamente con la prevención de la indisciplina (Angulo, 2001; Pérez Pérez, 1995).

Es decir, las clases en las que se enseña competencia social están cuidadosamente organizadas, los límites explícitamente definidos, las consecuencias derivadas del hecho de romper las normas son claras y las expectativas del profesor realistas y expresadas a los alumnos. Éstos pueden comunicar sus necesidades de modo eficaz porque se escuchan los unos a los otros. Además, conocen qué se espera de ellos y son conscientes de la necesidad de interactuar apropiadamente. La claridad y la consistencia contribuyen a alcanzar tanto las metas individuales como las grupales.

4.2. Aprendizaje cooperativo

Con el fin de proporcionar oportunidades a los estudiantes para que interactúen, sin que sea en detrimento del aprendizaje académico, los profesores pueden recurrir a técnicas como el *aprendizaje cooperativo* o de tutor-compañero.

Existe mucha bibliografía en torno a estos temas que subraya los beneficios de este tipo de agrupamientos: ayudan a la integración, al conocimiento de los otros, refuerzan el desarrollo de la empatía, educan en la responsabilidad, fomentan la confianza entre sus miembros y su participación activa y preparan para el mundo adulto y laboral que exige, cada vez con mayor fuerza, el trabajo en equipo, mejoran la percepción que los alumnos tienen de la relación con los profesores y la satisfacción general con la escuela. El aprendizaje cooperativo complementa las otras formas de aprendizaje, no las sustituye. Aunque, en un primer momento, pueda requerir bastante tiempo, acaba redundando en importantes beneficios para el rendimiento académico y social de los alumnos, así como para el clima de clase y para la tarea que debe llevar a cabo el docente (Cohen, 1994; De la Caba, 2001; Díaz-Aguado, 2003; Garaigordobil, 2000; Johnson, Johnson y Holubec, 1999; Slavin, Hurley y Chamberlain, 2003; Trianes y Fernández Figarés, 2001).

4.3. Ayudar a los alumnos a negociar y resolver constructivamente los problemas

Para cooperar es necesario compartir una serie de valores y de normas. Además, en el trabajo cooperativo, aprender a *negociar* requiere

que los protagonistas asuman la responsabilidad de su acción, así como actitudes de tolerancia, respeto y convivencia (De la Caba, 1999).

Algunas actividades para promover la resolución constructiva de los conflictos serían (Torrego y Moreno, 2003):

- “La campana para hacer frente a la hostilidad” (el profesor escucha al alumno y cuando la tensión y la hostilidad bajan, se le expresa empáticamente que se le comprende y se queda con él para una entrevista),
- “la inversión de roles” (cada persona actúa como actuaría la otra parte, después expresa qué ha sentido y se llega a acuerdos),
- “no hay vencedores ni vencidos” (no se buscan culpables, se analizan las causas y se adquiere un compromiso entre todos),
- “estrategia de las tres R” (*resentimiento*: explicación de cómo se siente cada uno; *requerimiento*: cada alumno formula sus deseos y *reconocimiento*: cada persona expresa qué está dispuesta a hacer para responder a las peticiones de los demás),
- “mediación” (hay una tercera parte neutral que modera las intervenciones de las partes en conflicto).

Una condición esencial para fomentar la negociación y la cooperación entre los alumnos es la cohesión interna del claustro de profesores, su vinculación personal y respeto profesional. La creación de bandos de poder, de crítica destructiva y no asertiva ocasiona, en muchos casos, un deterioro en las relaciones interpersonales y profesionales. Esto no niega la discusión y manifestación de visiones divergentes sino que subraya la necesidad de que predomine una filosofía de respeto y colaboración mutua. Este punto es clave porque los profesores son los primeros modelos ante los alumnos en el centro escolar (Fernández García, 1998, 2001). Pero, además, es esencial implicar a toda la comunidad educativa. De ahí la necesidad de crear canales de comunicación y ayuda mutua también con los padres (Katz y McClellan, 1997).

En definitiva, es imprescindible que los profesores eduquen a sus alumnos no sólo en cuestiones meramente académicas, sino también sociales porque el profesor es, ante todo, un formador de personas (Trianes, 2000). No obstante, aunque a algunos estudiantes se les ofrezcan muchas oportunidades para relacionarse pueden seguir teniendo dificultades. Por esta razón necesitan una formación específica y no sólo un ambiente adecuado (Campbell y Siperstein, 1994). En otras palabras, en muchos casos los profesores serán los encargados de evaluar y de aplicar programas educativos específicos relacionados con el área de la competencia social.

NOTAS

LA COMPETENCIA SOCIAL Y
EL DESARROLLO DE
COMPORTAMIENTOS CÍVICOS:
LA LABOR ORIENTADORA
DEL PROFESOR

En línea con esta idea cabe destacar, en nuestro contexto, la iniciativa y propuesta del Departamento de Educación de la Comunidad Foral de Navarra (Resolución 63/2005), de crear dentro de los centros escolares Comisiones de Convivencia, entre cuyos miembros se encontrará algún profesor. Éste tendrá como funciones la elaboración y evaluación de los Planes de Convivencia en el centro de cara a prevenir y resolver de forma pacífica los conflictos que puedan surgir dentro del contexto escolar, fundamentalmente entre iguales.

4.4. Profesores como modelos

La formación y enseñanza de los conocimientos, habilidades, actitudes y virtudes propias de la educación para la convivencia, se pueden transmitir eficazmente cuando la enseñanza teórica va acompañada del trato y de las *relaciones* adecuadas con los demás (Del Rincón, 2002; García, Ramírez y Lima, 1998; Llano, 2000; Marco, 2002; Navas, 2000; Quintero y Plata, 1998; Zurbarano Diaz de Cerio, 1998).

Hay que tener presente que los propios docentes pueden estar fomentando conductas agresivas en sus alumnos cuando, por ejemplo, no refuerzan las conductas adecuadas, castigan de modo inadecuado, actúan de forma distinta según su estado de humor, no aceptan a los estudiantes y rechazan, generalizan, insultan, desprecian o amenazan (Callejón, 2001).

Formar cívicamente exige, en consecuencia, la convivencia de los educandos con buenos ciudadanos que, además de actuar con rectitud, sepan dar razón de su conducta. Los niños necesitan libros de texto y asignaturas bien diseñadas, pero también buenos modelos y ejemplos, relaciones cálidas y seguras que impliquen personalmente y acaben por crear lazos recíprocos de afecto (Puig, 2001). Es decir, este tipo de formación se obtiene como por ósmosis, poniendo “en primer término la necesidad del buen ejemplo” (Llano, 2000, p. 10).

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este artículo se ha expuesto la necesidad de promover y desarrollar la competencia social dentro de la escuela.

La competencia social se ha entendido de forma amplia y positiva, como un concepto multidimensional acorde con los nuevos planteamientos psicológicos y educativos de la Orientación para la Prevención y el Desarrollo y de la Psicología Positiva. Por ello, la formación en competencia social no sólo busca la solución a los pro-

NOTASLA COMPETENCIA SOCIAL Y
EL DESARROLLO DE
COMPORTAMIENTOS CÍVICOS:
LA LABOR ORIENTADORA
DEL PROFESOR

blemas o conflictos interpersonales sino que promueve la intersubjetividad, la alteridad, el altruismo y la preocupación por el otro como pilares básicos de cara a lograr una convivencia cívica de calidad. Así, se debe plantear como objetivo formativo el fomento de una auténtica educación en valores, una preparación que permita a la persona crecer y desarrollarse socialmente, integrándose como ciudadano activo, responsable y comprometido con el bien común, con un conjunto de valores cívicos y morales.

En consecuencia, la competencia social se presenta como un elemento básico y eje vertebrador de temas transversales como el de la Educación Moral y Cívica.

Sin duda, en todo este proceso el profesor se presenta como un agente de socialización imprescindible al que no siempre se le ha otorgado la atención e importancia que requiere como mediador, potenciador y educador del desarrollo socioemocional de sus alumnos.

Pero para poder llevar a cabo tal misión se requiere una *formación* adecuada en competencia social. Con esta formación se beneficiarán igualmente alumnos y profesores al aprender a afrontar situaciones difíciles, a resolver conflictos de forma constructiva, a crear climas afectivos de calidad. Asimismo, ayudará a conocer los temas e hitos principales del desarrollo socioemocional, el papel de las relaciones, los principales problemas y estrategias de intervención, así como a analizar sus propias expectativas y creencias que influyen en la conducta. Todo ello contribuirá a que se abran cauces de comunicación y a que los profesores se conviertan en modelos adecuados para sus alumnos. Con tal fin, los docentes deben estar concienciados de la importancia de estos temas y estar motivados por ellos, adquirir conocimientos, estrategias y habilidades técnicas pero, también, un autoconocimiento como personas que actúan y se relacionan con los demás (Monjas y González, 1998; Pianta, 1999; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997).

De hecho, la falta de formación, y no tanto de motivación, se presenta como uno de los principales obstáculos a los que los profesores se enfrentan a la hora de fomentar la competencia social dentro de sus aulas. En general, los docentes suelen mostrar sensibilidad ha-

² Datos obtenidos a través del "Cuestionario de competencia social para el profesorado" (López de Dicastillo, Iriarte y González-Torres, en López de Dicastillo, 2006).

NOTAS

NOELIA LÓPEZ DE
DICASTILLO RUPÉREZ,
CONCHA IRIARTE REDÍN,
M^a CARMEN
GONZÁLEZ-TORRES

cia estos temas y disponibilidad para mejorar su preparación² (López de Dicastillo, 2006).

La falta de formación junto con el aparente desprestigio de la profesión docente, así como con el incremento de las exigencias por parte de la sociedad –que quizá olvida el papel esencial que juegan estos agentes de socialización– pueden llevar a fenómenos de estrés, ansiedad o resistencia a abrirse a nuevas propuestas educativas entre el profesorado. Sin embargo, si éste recibe la formación adecuada puede ir aprovechando la marcha diaria de la clase e ir mejorando poco a poco la convivencia. Trabajar estas cuestiones supone en el fondo una mejora a largo plazo, no sólo para los alumnos sino también para el docente y para el clima de la clase y del centro escolar.■

Fecha de recepción del original: 24-10-2006

Fecha de recepción de la versión definitiva: 03-11-2006

REFERENCIAS

- Alonso-Gancedo, N. e Iriarte Redín, C. (2005). *Programa de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Málaga: Aljibe.
- Angulo, J. A. (2001). Aprendizaje y convivencia en educación infantil y primaria. Profesores conscientes, profesores competentes. En I. Fernández García (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 47-72). Barcelona: CISS PRAXIS.
- Argyle, M. y Kendon, A. (1967). The experimental analysis of social performance. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental Social Psychology* (pp. 212-255). Nueva York: Academic Press.
- Battistich, V. (1996). Building on what we have learned: some reflections on current issues and future directions in (school-based) prevention. Invited presentation as part of the plenary session on *Prevention Research at the Center for Substance Abuse Prevention's National High Risk Youth Charter Learning Community Workshop*. Arlington, VA. Extraído en noviembre de 2001, de www.devstu.org/articles/articles.html
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. y Schaps, E. (1997). Caring School Communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E. y Solomon, J. (1991). The child development project: a comprehensive program for the development of prosocial character. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development* (Vol. 3, pp. 1-34). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. y Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1-44.
- Baumeister, R. F., Smart, L. y Boden, J. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103(1), 5-33.
- Benard, B. (2004). *Resiliency. What we have learned*. San Francisco: WestEd.
- Bisquerra, R. (1990). *Orientación psicoeducativa para la prevención y el desarrollo*. Barcelona: Boiscaren Universitaria.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). *Acción tutorial y educación emocional*. Barcelona: Donbosco.
- Bisquerra, R. (Coord.). (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Álvarez, M. (1996). Áreas de intervención. En M. Álvarez y R. Bisquerra (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 99-109). Barcelona: Praxis.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiment by nature and design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Callejón, M. (2001). El clima del aula: cómo influyen las habilidades sociales de alumnos y profesores. En I. Fernández García (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 101-120). Barcelona: CISS PRAXIS.
- Campbell, P. y Siperstein, G. N. (1994). *Improving social competence. A resource for elementary school teachers*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

NOTAS

LA COMPETENCIA SOCIAL Y
EL DESARROLLO DE
COMPORTAMIENTOS CÍVICOS:
LA LABOR ORIENTADORA
DEL PROFESOR

NOTAS

NOELIA LÓPEZ DE
DICASTILLO RUPÉREZ,
CONCHA IRIARTE REDÍN,
M^ª CARMEN
GONZÁLEZ-TORRES

- Canfield, J. y Siccone, F. (1995). *101 ways to develop students self-esteem and responsibility*. Massachusset: Allyn and Bacon.
- Carneiro, R. (1996). La revitalización de la educación y las comunidades humanas: una visión de la escuela socializadora del siglo XXI. En J. Delors (Coord.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors* (pp. 241-245). Madrid: Santillana.
- Carrillo, I. (1991). Habilidades sociales. En M. Martínez y J. M. Puig (Coords.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 131-142). Barcelona: Graó.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Cortina, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- De la Caba, M. A. (1999). Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coords.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 361-382). Madrid: Pirámide.
- De la Caba, M. A. (2001). El grupo como instrumento y contexto para el desarrollo de habilidades y valores sociopersonales. *Bordón*, 53(1), 7-20.
- De la Caba, M. A. (2002). *Educación sociopersonal*. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- De la Torre, S. (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. *Revista Española de Pedagogía*, 217, 543-572.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Del Rincón, B. (2002). Variables que sustentan la convivencia en los centros educativos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1). Extraído en febrero de 2004, de www.aufop.org/publica/reifp/02v5n1.asp
- Delors, J. (Coord.). (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid: Santillana.
- Denham, S. A. y Burger, C. (1991). Observational validation of ratings of preschoolers' social competence and behavior problems. *Child Study Journal*, 21(3), 185-201.
- Díaz-Aguado, M. J. (2003). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Extraído en mayo de 2003, de www.cnice.mecd.es/recursos2/convivencia_escolar/
- Dodge, K. A., Asher, S. R. y Parkhurst, J. T. (1989). Social life as a goal-coordination task. En C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 107-135). San Diego: Academic Press.
- Eisenberg, N. (1992). *The caring child*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Eisenberg, N. (2000). Empathy and sympathy. En M. Lewis y J.M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 677-691). New York: The Guilford Press.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. A. (1998). Prosocial development. En W. Damon (Ed. de la Serie) y N. Eisenberg (Ed. del Vol.), *Handbook of child psychology* (Vol. III, pp. 701-778). New York: John Wiley & Sons.
- Fernández García, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

- Fernández García, I. (2001). El profesorado en el aula: cómo mejorar la práctica docente. En I. Fernández García (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 143-169). Barcelona: CISS PRAXIS.
- Funes, S. (2001). Los conflictos según el profesorado: qué son y cómo resolverlos. En I. Fernández García (Coord.), *Guía para la convivencia en el aula* (pp. 181-202). Barcelona: CISS PRAXIS.
- Garaigordobil, M. (2000). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Pirámide.
- García, A. (1996). Gestión y control del aula. En A. Barca, J. González-Pienda, R. González-Cabanach y J. Escoriza (Eds.), *Psicología de la Instrucción. Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar* (pp. 101-124). Barcelona: EUB.
- García, M. D., Ramírez, G. y Lima, A. (1998). La construcción de valores en la familia. En M. J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.), *Familia y desarrollo humano* (pp. 201-221). Madrid: Alianza.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Goldstein, A. P. (1973). *Structred learning therapy: toward a psychoterapy for the poor*. New York: Academic Press.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Hoffman, M. L. (1991). Empathy, social cognition, and moral action. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behavior and development. Volume 1: Theory* (pp. 275-301). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hoffman, M. L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books.
- Howes, C. (2000). Social-emotional classroom climate in child care, child-teacher relationships and children's second grade peer relations. *Social Development*, 9(2), 191-204.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Katz, L. G. y McClellan, D. E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington: National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Llano, A. (2000). Humanismo cívico y formación ciudadana. En C. Naval y J. Laspalas (Eds.), *La educación cívica hoy: una aproximación interdisciplinar* (pp. 97-110). Pamplona: EUNSA.
- López de Dicastillo, N. (2006). *La competencia social en el marco de la educación cívica. Estudio descriptivo en profesorado de Pamplona*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Navarra, Pamplona.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C. y González Torres, M. C. (2004). Aproximación y revisión del concepto "competencia social". *Revista Española de Pedagogía*, 227(enero-abril), 143-156.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M. J. y Ortiz, M. J. (Coords.). (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. y Ortiz, M.J. (Coords.). (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.

NOTAS

LA COMPETENCIA SOCIAL Y EL DESARROLLO DE COMPORTAMIENTOS CÍVICOS: LA LABOR ORIENTADORA DEL PROFESOR

NOTAS
 NOELIA LÓPEZ DE
 DICASTILLO RUPÉREZ,
 CONCHA IRIARTE REDÍN,
 M^a CARMEN
 GONZÁLEZ-TORRES

- Marco, B. (Coord.). (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- Martínez Clares, P. (2002) *La orientación psicopedagógica: modelos y estrategias de intervención*. Madrid: EOS.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment, 4*, 1-33.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Monjas, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Para niños/as y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. y González, B. (Dir.). (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Navas, A. (2000). ¿Es posible hoy la educación para la ciudadanía? En C. Naval y J. Laspalas (Eds.), *La educación cívica hoy: una aproximación interdisciplinaria* (pp. 161-178). Pamplona: EUNSA.
- Palmer, P. (1991). *El ratón, el monstruo y yo*. Valencia: Promolibro-Cinteco.
- Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: Horsori.
- Pérez Pérez, C. (1995). El aprendizaje de normas en el aula mediante la participación democrática. *Aula de Innovación Educativa, 45*, 54-59.
- Pérez Pérez, C. (1997). Relaciones interpersonales en el aula y aprendizaje de normas. *Bordón, 49(2)*, 165-172.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Puig, J. M. (2001). *La tarea de educar. Relatos sobre el día a día de una escuela*. Madrid: Celeste.
- Quintero, S. y Plata, J. (1998). *Educar para convivir. Formación del maestro*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ramsey, P. G. (1991). *Making friends in school. Promoting peer relationships in early childhood*. New York: Teachers College Press.
- Resolución 63/2005, de 5 de Julio, del Ilustrísimo Señor Director General de Enseñanzas Escolares y Profesionales, por la que se establece el Plan para la Mejora de la Convivencia de los centros educativos de la Comunidad Foral de Navarra. *BON* nº 104, de 31 de agosto de 2005. Extraído del Sitio Web del Boletín Oficial de Navarra: www.cfn Navarra.es/BON/BONIDX.HTM
- Rodríguez Espinar, S. (Coord). (1993). *Teoría y práctica de la Orientación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Santos, M. A. (1992). La escuela, escenario del desarrollo personal. En C. Borrego (Ed.), *Curriculum y desarrollo socio-personal* (pp. 181-190). Sevilla: Alfar.
- Seligman, M. E. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *American Psychology, 55(1)*, 5-14.
- Slavin, R. E., Hurley, E. A. y Chamberlain, A. (2003). Cooperative learning and achievement: Theory and research. En W. H. Reynolds y G. E. Miller (Eds.), *Educational Psychology* (pp. 177-198). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

- Solomon, D., Battistich, V., Kim, D. y Watson, M. (1997). Teacher practices associated with students' sense of the classroom as a community. *Social Psychology of Education*, 1, 235-267.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E. y Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the child development project. *Social Psychology of Education*, 4, 3-51.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond I.Q.* New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52(10), 1030-1037.
- Torrego, J. C. (Coord.). (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid: Consejería de Educación, Dirección de Ordenación Académica.
- Torrego, J. C. y 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*. Archidona: Aljibe.
- Trianes, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Archidona: Aljibe.
- Trianes, M. V. (2006, febrero). Causas de la violencia escolar y su prevención mediante programas. Ponencia presentada en las XXXIV Jornadas de Centros Educativos. *Estrategias para la convivencia en el entorno escolar: cómo prevenir y afrontar la violencia*. Universidad de Navarra, Pamplona, España.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir. Un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Trianes, M. V., De la Morena, M. L. y Muñoz, A. M. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Archidona: Aljibe.
- Trianes, M. V., Muñoz, A. M. y Jiménez, M. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid: Pirámide.
- Vallés, A. (1994). *Programa de refuerzo de las habilidades sociales. Cuadernos de recuperación y refuerzo de planos psicoafectivos. Método EOS (Vols. I, II y III)*. Madrid: EOS.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 411-419.
- Wolpe, J. (1958). *Psychoteraphy by reciprocal inhibition*. Palo Alto, CA.: Stanford University Press.
- Zurbano Díaz de Cerio, J. L. (1998). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*. Pamplona: Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.

NOTAS

LA COMPETENCIA SOCIAL Y
EL DESARROLLO DE
COMPORTAMIENTOS CÍVICOS:
LA LABOR ORIENTADORA
DEL PROFESOR