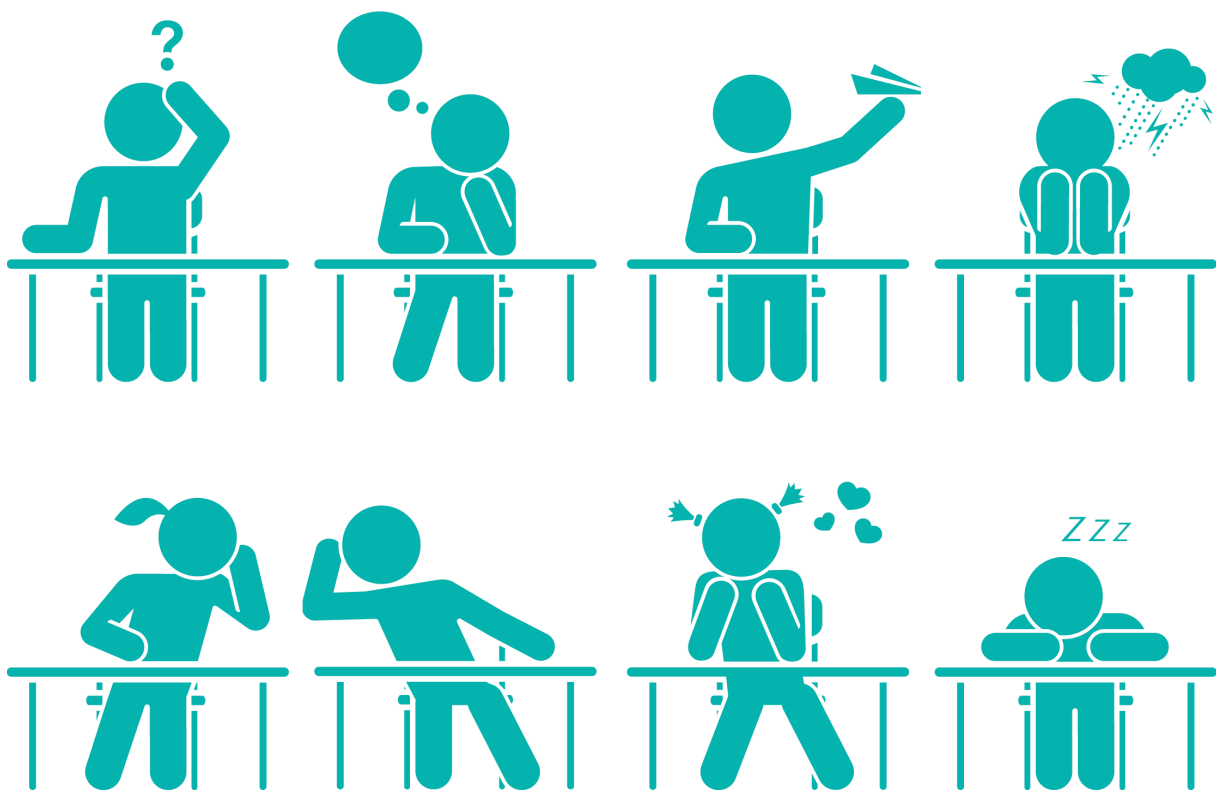


# La convivencia escolar

Manual para maestros  
de Infantil y Primaria

José María Ariso y Eva Solera



José María Ariso y Eva Solera

# La convivencia escolar

Manual para maestros  
de Infantil y Primaria

**unir**editorial

manuales

Primera edición: diciembre de 2015

© José María Ariso Salgado y Eva Solera Hernández, 2015.

© Imágenes: Shutterstock.

Reservados todos los derechos de esta edición para

© Universidad Internacional de La Rioja, S. A.

Gran Vía Rey Juan Carlos I, 41

26002 Logroño (La Rioja)

[www.unir.net](http://www.unir.net)

ISBN: 978-84-16602-05-6

Depósito legal: LR-1505-2015

Impreso en España – *Printed in Spain*

También disponible en *e-book*

Queda rigurosamente prohibida sin autorización por escrito del editor cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra, que será sometida a las sanciones establecidas por la Ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con CEDRO a través de la web [www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) o por teléfono en el 91 702 19 70 / 93 272 04 47.

# Índice

Prólogo	11
PRIMERA PARTE: CONVIVENCIA EN LAS AULAS	
Capítulo 1. La convivencia escolar	17
<i>Eva Solera</i>	
1.1. ¿Qué es la convivencia?	18
1.2. ¿Cómo trabajar la convivencia?	19
1.3. El plan de convivencia	22
1.4. Tutor de convivencia	25
1.5. Aula de convivencia	27
1.6. Dificultades relacionadas	28
Capítulo 2. Elementos comunicativos	31
<i>Eva Solera</i>	
2.1. ¿Qué entendemos por comunicación?	31
2.2. Emisor y receptor	31
2.2.1. Condiciones físicas y psíquicas	32
2.2.2. Relaciones interpersonales	33
2.2.3. Atribuciones, prejuicios y estereotipos	34
2.3. Mensaje, canal, código	35
2.3.1. Preguntas	36
2.3.2. Pausas	37
2.4. La escucha	38
2.5. Comunicación no verbal	39
2.5.1. La mirada	40
2.5.2. Expresiones faciales	40
2.5.3. La sonrisa	41
2.5.4. La postura corporal	42
2.5.5. Los gestos	42
2.5.6. Distancia y proximidad	43
2.5.7. Contacto físico	44
2.5.8. Apariencia	44
2.5.9. Componentes paralingüísticos	45
2.5.10. Elementos paraverbales	45
2.6. El contexto	46

Capítulo 3. Habilidades sociales	47
<i>Eva Solera</i>	
3.1. ¿Qué son las habilidades sociales?	47
3.2. Estilos de respuesta	48
3.3. Habilidades sociales en el centro escolar	53
3.3.1. Puntos a tener en cuenta	53
3.3.2. Evaluación social	53
3.4. Habilidades sociales en Infantil	54
3.5. Habilidades sociales en Primaria	57
3.6. Otras formas de entrenamiento	59
Capítulo 4. El conflicto escolar	61
<i>José María Ariso</i>	
4.1. El conflicto	61
4.2. Tipos y causas del conflicto	64
4.2.1. Tipos	64
4.2.2. Causas	65
4.3. Entender el conflicto	68
4.4. El conflicto escolar	70
4.5. Prevención de conflictos	73
4.6. Cómo solucionar un conflicto	75
Capítulo 5. Maltrato entre iguales	77
<i>Eva Solera</i>	
5.1. Formas de maltrato	77
5.2. Cómo detectar situaciones de maltrato	80
5.3. Implicados en el maltrato	83
5.3.1. Espectadores	83
5.3.2. Víctimas	84
5.3.3. Agresores	84
5.4. Prevención e intervención ante el maltrato	85
5.5. Intervención con los implicados en el maltrato	87
5.5.1. Objetivos	87
5.5.2. Intervención	87
5.6. Prevención e intervención ante el <i>cyberbullying</i>	90

## SEGUNDA PARTE: RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS, NEGOCIACIÓN Y MEDIACIÓN

Capítulo 6. Recursos básicos para la solución de conflictos	95
<i>José María Ariso</i>	
6.1. <i>Role-playing</i>	96
6.2. Métodos para Educación Infantil	103
6.2.1. Asamblea	103
6.2.2. Mesa de la paz	104
6.3. Métodos para Educación Primaria	106
6.3.1. Método Pikas	106
6.3.2. Alumno ayudante	108
Capítulo 7. El programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)	111
<i>José María Ariso</i>	
7.1. Áreas y habilidades del PEHIS	115
7.2. Técnicas de enseñanza	118
7.3. Aplicación en el colegio	121
7.4. Aplicación en el hogar	124
7.5. Ejemplo de enseñanza de una habilidad concreta	126
Capítulo 8. Estrategias de Edward de Bono	131
<i>José María Ariso</i>	
8.1. Seis sombreros para pensar	133
8.2. Seis pares de zapatos para la acción	143
Capítulo 9. La negociación	147
<i>José María Ariso</i>	
9.1. ¿Qué es la negociación?	147
9.2. Condiciones básicas para el desarrollo de la negociación	149
9.3. Principios básicos de la negociación	151
9.4. Fases de la negociación	152
9.5. Creatividad: estilos de afrontamiento	155
9.6. El humor	159
Capítulo 10. La mediación escolar	163
<i>Eva Solera</i>	
10.1. ¿Qué es la mediación?	163
10.2. Aplicación y objetivos generales	164
10.3. Elementos importantes en la mediación	165
10.3.1. Voluntariedad	165
10.3.2. Comunicación	166

10.3.3. Colaboración y actitud constructiva	166
10.3.4. Respeto	166
10.3.5. Confidencialidad	167
10.4. El mediador	167
10.4.1. Principios básicos	167
10.4.2. Modelos de mediación escolar	169
10.5. El entorno	170
10.6. La mediación formal	170
10.7. La mediación informal	174
10.8. Formación en mediación	175
Bibliografía	179

# Capítulo 3. Habilidades sociales

*Eva Solera*

## **3.1. ¿Qué son las habilidades sociales?**

Para entender a qué nos referimos cuando hablamos de habilidades sociales podemos tener en cuenta las definiciones planteadas por diferentes investigadores, tal y como indican Peñafiel y Serrano (2010, pp. 9-10). De este modo, Rinn y Marke (1979) consideran que este término hace referencia a un «repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los niños incluyen las respuestas de otros individuos (por ejemplo, compañeros, padres, hermanos y maestros) en el contexto interpersonal». Según estos autores, si se obtiene un resultado positivo con esas conductas o se evita una situación negativa, sin dañar a los demás, se puede decir que esa persona tiene habilidades sociales.

Por otro lado, Combs y Slaby (1977) denominan habilidades sociales a «la capacidad para interactuar con los demás en un contexto social dado de un modo determinado que es aceptado o valorado socialmente y, al mismo tiempo, personalmente beneficioso, mutuamente beneficioso, o principalmente beneficioso para los demás».

En esta misma línea, Caballo (1986) plantea que las habilidades sociales se refieren a una serie de comportamientos desarrollados por una persona en una interacción social que permiten mostrar «sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas».

Peñafiel y Serrano (2010), por su parte, definen las habilidades sociales como «las conductas o destrezas sociales específicas, requeridas



para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal (por ejemplo, hacer amigos)». Y aclaran que se trata de conductas sociales complejas que se desarrollan durante las interacciones sociales.

Por tanto, de forma cotidiana estamos involucrados en múltiples interacciones sociales que requieren de la utilización de unas buenas habilidades sociales, porque de ellas depende nuestra imagen social y el comportamiento de los demás hacia nosotros. Sin embargo, nuestras habilidades sociales pueden ser diferentes en función del contexto o del vínculo que tengamos con los demás. Por ejemplo, no nos comportaremos igual en el trabajo que en una fiesta con amigos y tampoco será igual nuestra forma de actuar en el trabajo con los compañeros o con nuestros superiores.

El proceso de aprendizaje de estas habilidades comienza en la infancia, incluso desde el nacimiento. Primero a través de la familia y luego gracias a los diferentes entornos y agentes sociales con los que nos vamos encontrando a lo largo de nuestra vida aprendemos estos comportamientos y los vamos poniendo en práctica.

A partir de las relaciones interpersonales que vamos teniendo durante el ciclo vital, mediante la observación y la experiencia, seguimos desarrollando este aprendizaje. De manera que no podemos decir que haya un periodo concreto de aprendizaje. Incluso, aunque en un principio dichas habilidades no sean las más adecuadas y den lugar a un comportamiento inadecuado o deficitario, posteriormente pueden modificarse. En este sentido, es posible desarrollar un entrenamiento adecuado de las habilidades sociales, pero lo principal es tratar de desarrollar un buen aprendizaje en las primeras etapas escolares.

### **3.2. Estilos de respuesta**

Desde las definiciones planteadas anteriormente, principalmente la de Caballo (1986), se propusieron los estilos de respuesta. Es decir, una clasificación de las diferentes formas de comportamiento que puede desarrollar una persona. Concretamente, el comportamiento que encaja con la definición de Caballo (1986) recibe la denominación de estilo asertivo, mientras que cuando uno no es capaz de expresar sus senti-

mientos y opiniones se considera que tiene un estilo sumiso o pasivo, y aquel que defiende sus sentimientos y opiniones por encima de otros presenta un estilo agresivo.

A continuación, en la Tabla 2 recogemos un resumen de las principales características de los tres estilos de respuesta, que también quedan claramente representados en la Figura 10.

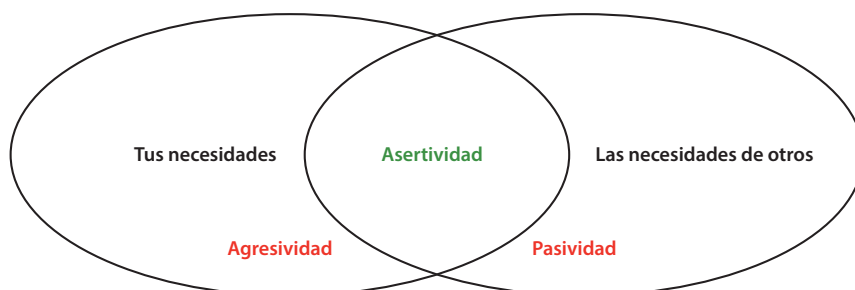


Figura 10. Estilos de respuesta. Obtenida de Eureka Benimaclet (2013).

Tabla 2. Estilos de respuesta

ESTILOS	PASIVO	ASERTIVO	AGRESIVO
¿QUÉ HACE? ¿QUÉ CONSIGUE?	Demasiado poco, demasiado tarde. Demasiado poco, nunca.	Lo suficiente de las conductas apropiadas en el momento correcto.	Demasiado, demasiado pronto. Demasiado, demasiado tarde.
CONDUCTA NO VERBAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ojos que miran hacia abajo.</li> <li>• Voz baja.</li> <li>• Vacilaciones.</li> <li>• Gestos desvalidos.</li> <li>• Negando importancia a la situación.</li> <li>• Postura hundida.</li> <li>• Puede evitar totalmente la situación.</li> <li>• Se retuerce las manos.</li> <li>• Tono vacilante de queja.</li> <li>• Risitas falsas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contacto ocular directo.</li> <li>• Nivel de voz conversacional.</li> <li>• Habla fluida.</li> <li>• Gestos.</li> <li>• Firmes.</li> <li>• Postura recta.</li> <li>• Mensajes en primera persona.</li> <li>• Honesto/a.</li> <li>• Verbalizaciones positivas.</li> <li>• Respuestas directas a la situación.</li> <li>• Manos sueltas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mirada fija.</li> <li>• Voz alta.</li> <li>• Habla fluida/rápida.</li> <li>• Enfrentamiento.</li> <li>• Gestos de amenaza.</li> <li>• Postura intimidatoria.</li> <li>• Deshonesto/a.</li> <li>• Mensajes impersonales.</li> </ul>

CONDUCTA VERBAL	«Quizás», «Supongo», «Me pregunto si podríamos», «Te importaría mucho», «Solamente», «No crees que», «Ehh», «Bueno», «Realmente no es importante», «No te molestes»	«Pienso», «Siento», «Quiero», «Hagamos», «¿Cómo podemos resolver esto?», «¿Qué piensas?», «¿Qué te parece?»	«Haría mejor en», «Haz», «Ten cuidado», «Debes estar bromeando», «Si no lo haces», «No sabes», «Deberías», «Mal»
CONSECUENCIAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflictos interpersonales.</li> <li>• Depresión.</li> <li>• Desamparo.</li> <li>• Imagen pobre de uno mismo.</li> <li>• Se hace daño a sí mismo.</li> <li>• Pierde oportunidades.</li> <li>• Tensión.</li> <li>• Se siente sin control.</li> <li>• Soledad.</li> <li>• No se gusta a sí mismo ni gusta a los demás.</li> <li>• Se siente enfadado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resuelve los problemas.</li> <li>• Se siente a gusto con los demás.</li> <li>• Se siente satisfecho.</li> <li>• Se siente a gusto consigo mismo.</li> <li>• Relajado.</li> <li>• Se siente con control.</li> <li>• Crea y fabrica la mayoría de las oportunidades.</li> <li>• Se gusta a sí mismo y a los demás.</li> <li>• Es bueno para sí y para los demás.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conflictos interpersonales.</li> <li>• Culpa.</li> <li>• Frustración.</li> <li>• Imagen pobre de sí mismo.</li> <li>• Hace daño a los demás.</li> <li>• Pierde oportunidades.</li> <li>• Tensión.</li> <li>• Se siente sin control.</li> <li>• Soledad.</li> <li>• No le gustan los demás.</li> <li>• Se siente enfadado.</li> </ul>

**Fuente:** Adaptado de V. E. Caballo (1993) por Monjas y De la Paz (2000, p. 21).

Si nos detenemos en la tabla anterior, podemos observar que el estilo asertivo es el más apropiado para defender nuestros derechos, opiniones e intereses de forma clara y sincera, sin dañar a los demás, respetando sus derechos. Por el contrario, los otros dos estilos (agresivo y pasivo o sumiso) no permiten esto y, además, suelen provocar problemas en la interacción social. Esto se resume claramente en la Figura 11.

Por otro lado, presentar un estilo u otro está asociado a un nivel de autoestima determinado, es decir al valor que nos damos a nosotros mismos, que, a su vez, depende del autoconcepto o forma en que nos vemos y consideramos a nosotros mismos. Ambos términos se presentan resumidos en la Figura 12.

Concretamente, las personas con alta autoestima suelen utilizar un estilo asertivo, mientras que una baja autoestima está asociada a los estilos sumiso o pasivo y agresivo.



Figura 11. *Estilos de respuesta*. Obtenida de Kliquers (s.f.).

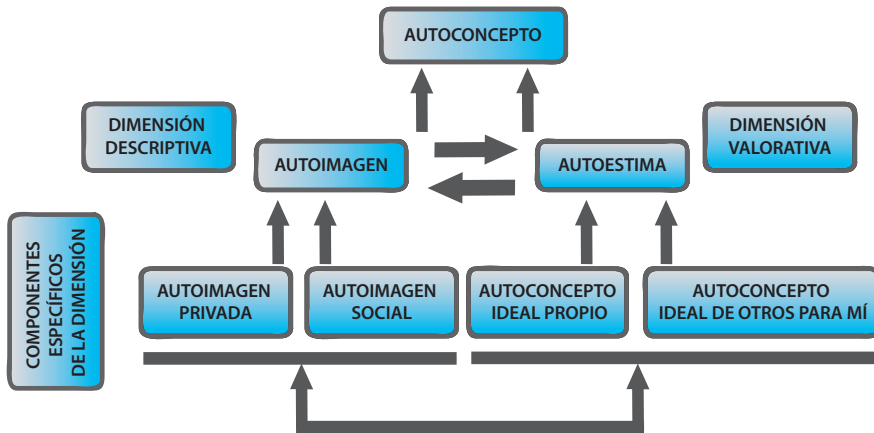


Figura 12. *Dimensiones componenciales del autoconcepto*. Obtenida de González-Pienda, Núñez Pérez, González-Pumariega y García García (1997, p. 273).

Así, las personas asertivas defienden abiertamente sus derechos, opiniones e intereses y no tienen ningún problema en sus interacciones sociales, considerando siempre las necesidades de los demás. Por el contrario, las personas sumisas o pasivas no son capaces de exponer sus derechos, opiniones e intereses, lo que afecta a sus relaciones personales. Y las personas agresivas intentan imponer sus derechos, opiniones e intereses por encima de los de los demás, provocando conflictos con los otros.

En este sentido, desde los centros educativos es conveniente promover el aprendizaje de comportamientos asertivos en los alumnos para conseguir una buena convivencia escolar y social.

Y no debemos olvidar que, para conseguir esto, los alumnos deben conocer y defender los derechos asertivos, los cuales recogemos en la Tabla 3.

**Tabla 3. Derechos asertivos**

<ul style="list-style-type: none"> <li>• A ser tratados con respeto y dignidad.</li> <li>• A equivocarnos y ser responsables de nuestros errores.</li> <li>• A tener nuestras propias opiniones y valores.</li> <li>• A tener nuestras propias necesidades, y que sean tan importantes como las de los demás.</li> <li>• A experimentar y expresar los propios sentimientos, así como a ser sus únicos jueces.</li> <li>• A cambiar de opinión, idea o línea de acción.</li> <li>• A protestar cuando se nos trata injustamente.</li> <li>• A intentar cambiar lo que no nos satisface.</li> <li>• A detenernos y pensar antes de actuar.</li> <li>• A pedir lo que queremos.</li> <li>• A hacer menos de lo que humanamente somos capaces de hacer.</li> <li>• A ser independientes.</li> <li>• A decidir qué hacer con nuestro propio cuerpo, tiempo y propiedad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A sentir y expresar el dolor.</li> <li>• A ignorar los consejos.</li> <li>• A rechazar peticiones sin sentirnos culpables o egoístas.</li> <li>• A estar solos aun cuando deseen nuestra compañía.</li> <li>• A no justificarse ante los demás.</li> <li>• A no responsabilizarse de los problemas de otros.</li> <li>• A no anticiparse a las necesidades y deseos de los demás.</li> <li>• A no estar pendiente de la buena voluntad de los demás.</li> <li>• A elegir entre responder o no hacerlo.</li> <li>• A hablar sobre el problema con la persona involucrada y aclararlo, en casos límite en que los derechos de cada uno no están del todo claros.</li> <li>• A hacer cualquier cosa mientras no violes los derechos de otra persona.</li> <li>• A escoger no comportarte de forma asertiva o socialmente hábil.</li> </ul>
--	--

**Fuente:** *Obtenida de Vicente (s.f.)*

### 3.3. Habilidades sociales en el centro escolar

En el centro escolar se da un contexto muy rico en cuanto a interacciones sociales, tanto entre iguales como con adultos, que debemos aprovechar para fomentar el aprendizaje de los alumnos en cuanto a habilidades, tanto personales como sociales.

#### 3.3.1. Puntos a tener en cuenta

Para desarrollar un buen entrenamiento de habilidades sociales en el aula hemos de considerar varios aspectos:

- Las *habilidades comunicativas*, expuestas en el capítulo anterior, son básicas para el posterior desarrollo de habilidades sociales y personales.
- Las *habilidades sociales*, sobre las que trata este capítulo, son necesarias para relacionarse socialmente de forma adecuada en diferentes situaciones y contextos.
- Las *estrategias* para resolver conflictos personales e interpersonales, de las que hablaremos a lo largo de este manual, permiten mantener una convivencia positiva y pacífica.
- La *autoestima*, fortalecida con el entrenamiento en habilidades, es importante para un adecuado desarrollo personal y emocional, influyendo en las relaciones sociales establecidas por el individuo.

#### 3.3.2. Evaluación social

La evaluación del comportamiento social de los alumnos nos ayudará a planificar la intervención posterior, que puede ser individual o grupal. Por eso, es conveniente llevar a cabo una valoración al inicio del curso escolar, para disponer de información sobre la situación de partida del grupo-clase. Ello no significa que no continuemos la evaluación durante el curso escolar; de hecho, es recomendable hacerlo para conocer

la evolución del grupo en función de las actuaciones que llevemos a cabo y poder realizar modificaciones en ellas si es necesario. Asimismo se realizará una evaluación a final de curso para determinar si se han conseguido mejoras o aún quedan temas pendientes, permitiendo planificar las medidas a tomar de cara al siguiente curso.

Si bien el profesor o el tutor de aula no realizan la evaluación completa, porque es el departamento de orientación el encargado de esta tarea, todos ellos pueden contribuir aportando información. En este sentido, tanto el personal docente como el no docente y las familias pueden informar de las conductas más o menos habilidosas en diferentes situaciones (clase, recreo, actividades extraescolares, salidas del centro, etc.). Para ello existen diversos instrumentos que pueden utilizarse desde el departamento de orientación: entrevistas, observación, cuestionarios, etc.

Y con los datos obtenidos se podrá establecer un entrenamiento individual o grupal, de carácter preventivo o de intervención, según el caso. Si se observa que algún alumno en particular presenta dificultades concretas al margen del grupo se puede establecer una intervención individualizada con ese alumno fuera del horario escolar o dentro de él. Si lo que muestran los resultados es que todo el grupo presenta dificultades en un área lo que haremos será establecer un programa grupal de trabajo en el aula. Y si no se detectan problemas en el grupo-clase puede ser interesante establecer una propuesta de entrenamiento grupal de carácter preventivo dentro del horario escolar.

### **3.4. Habilidades sociales en Infantil**

Para realizar una intervención concreta en el aula puede ser conveniente partir de un programa de actividades ya elaborado, puesto que todos ellos detallan los pasos a seguir y facilitan el trabajo de los docentes cuando estos comienzan a abordar este tema.

Uno de los programas más destacados en Educación Infantil, por su sencillez y detalle, es el «Programa de habilidades para la infancia temprana», elaborado por McGinnis y Goldstein (1990). Concretamente, en él se abordan las siguientes habilidades:

- *Habilidades sociales básicas*: incluyen elementos necesarios para la interacción social, destacando comunicación verbal y no verbal y fórmulas de cortesía en peticiones y agradecimientos. En este grupo se encuentran habilidades como escuchar, hablar amablemente, hablar con firmeza, dar las gracias, recompensarse uno mismo, pedir ayuda, pedir un favor e ignorar a alguien.
- *Habilidades relacionadas con la escuela*: tratan de promover la participación del alumno en el proceso educativo, enfatizando cómo comportarse en el aula y trabajando la relación con sus compañeros y con los docentes. Forman parte de ellas hacer una pregunta, seguir instrucciones, intentar cuando es difícil, e interrumpir.
- *Habilidades para hacer amistades*: abordan aspectos tan básicos como saludar, conversar o realizar intercambios sociales. Engloban saludar a otros, interpretar a otros, unirse a un grupo, esperar el turno, compartir, ofrecer ayuda, pedirle a alguien que juegue, y participar en un juego.
- *Habilidades para manejar sentimientos*: pretenden fomentar el autoconocimiento y el conocimiento mutuo a través de la empatía y la expresión emocional. Engloban saber expresar los propios sentimientos positivos y negativos y responder ante los de los demás. Concretamente, incluyen conocer los propios sentimientos, manejar el sentirse excluido, buscar a alguien con quien hablar, enfrentarse con el miedo, decidir cómo se siente alguien, y mostrar afecto.
- *Habilidades alternativas ante la agresión*: se utilizan en la resolución pacífica de conflictos, enseñando a los alumnos a resolver adecuadamente este tipo de situaciones. En este grupo se encuentran las siguientes habilidades: enfrentar el ser molestado, manejar el enojo, decidir si es justo, resolver un problema, y aceptar las consecuencias.
- *Habilidades para manejar el estrés*: fomentan otras opciones de respuesta ante situaciones estresantes. Abarcan relajarse, manejar los errores, ser honesto, saber cuándo contar algo, enfrentarse con la derrota, querer ser el primero, decir «no», aceptar «no» por respuesta, y decidir qué hacer.



En este programa la forma de entrenar estas habilidades es mediante el uso de varias técnicas:

- Modelado (llamado por las autoras modelaje): consiste en utilizar un modelo para mostrar la conducta que queremos que aprendan los alumnos. Puede tratarse del propio profesor o utilizar un vídeo o un muñeco o marioneta.
- *Role-playing*: una vez que se ha mostrado el comportamiento correcto se plantean algunas situaciones que los alumnos deben representar en el aula.
- Valoración del proceso para modificar o enfatizar ciertos aspectos conductuales (retroalimentación o *feedback*): tras la dramatización de las situaciones por los alumnos el profesor lleva a cabo una valoración, comentándoles lo que han hecho bien y lo que hay que modificar, ofreciendo indicaciones para ello.
- Puesta en práctica en situaciones reales de las conductas entrenadas: para ello conviene contar con la colaboración de las familias, explicándoles lo que se está trabajando en el aula y proponiéndoles situaciones en las que pueden promover y observar el comportamiento del alumno.

Además del programa anterior, existen otros interesantes para la etapa de Infantil:

- «Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años (Guía práctica para padres y profesores)» de Álvarez-Pillado, Álvarez-Monteserín, Cañas, Jiménez, Ramírez *et al.* (1990). Su objetivo es orientar a las familias y a los docentes sobre cómo actuar para conseguir un adecuado desarrollo social en la etapa de Educación Infantil. Para ello se plantean cinco sesiones sobre aspectos relacionados con la autonomía personal y las relaciones sociales.
- «Educación emocional. Programa para 3-6 años» de López y Bisquerra, (2003). Este programa está compuesto de cinco unidades temáticas: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socioemocionales y habilidades de vida.

En todas ellas se plantean actividades grupales para llevar a cabo en el centro escolar, recomendándose realizar al menos siete de ellas a lo largo del curso. Para hacerlo más atractivo para los alumnos se utilizan dos marionetas para contar historias y comentar los sentimientos y emociones que estas suscitan.

- «Social-emotional intervention for at-risk-4 year-olds» de Denham y Burton (1996). Esta propuesta consta de 128 sesiones de 20 minutos, de manera que se desarrollen cuatro sesiones por semana.
- «Al's Pals: Kids making Healthy Choices de Geller (1993). Está enfocado a niños de 3 a 8 años y consta de 46 sesiones de 10-15 minutos cada una, utilizando marionetas para facilitar el aprendizaje. Se diseñó para realizar dos sesiones por semana y comentar la evolución de los niños con la familia, con el fin de fomentar su participación.

### 3.5. Habilidades sociales en Primaria

Al igual que en la etapa de Educación Infantil, en Primaria pueden utilizarse diferentes programas para entrenar las habilidades sociales de los alumnos, como comentaremos a continuación:

- «Programa de desarrollo de las habilidades sociales: vivir con otros» de Arón y Milicia (1996). Esta propuesta pretende desarrollar las habilidades socioafectivas en el aula mediante diferentes actividades organizadas en unidades didácticas.
- «Enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales» (ESCePI) de García y Magaz (1997). ESCePI pretende fomentar el desarrollo cognitivo y socioemocional de los alumnos de Educación Infantil y Primaria, aparte de desarrollar valores sociales básicos. Está compuesto por seis unidades que abordan resolución de conflictos y problemas interpersonales utilizando historias en dibujos sobre situaciones cotidianas. Los autores recomiendan realizar dos sesiones semanales y tratar de conseguir la participación familiar para continuar trabajando en el domicilio.

- «Aprendizaje estructurado» de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1980). Este programa está orientado a la adolescencia y para llevar a cabo el entrenamiento se utilizan el modelado, el *role-playing*, la retroalimentación y la transferencia. Los autores proponen realizar dos sesiones semanales de una hora con actividades grupales y programación de actividades en situaciones cotidianas fuera de las sesiones. Las habilidades incluidas en el entrenamiento conforman seis grupos: primeras habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, relacionadas con los sentimientos, alternativas a la agresión, para hacer frente al estrés, y de planificación.
- «Programa de enseñanza de habilidades sociales» de Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987). Está orientado a niños de entre 8 y 12 años y consta de 16 unidades basadas en ejemplos de situaciones cotidianas y realización de *role-playing*. Los aspectos abordados en dichas unidades son: habilidades verbales y no verbales básicas, conversaciones, cumplidos, quejas, petición de favores, toma de decisiones, solución de conflictos, etc.
- «Programa de Educación Social y Afectiva» (PESA) de Trianes y Muñoz (1994) y Trianes (1996). Se trata de una propuesta para la etapa de Educación Primaria y se centra en tres aspectos principales:
  - Elaboración de normas de convivencia: consiste en fomentar la participación de los alumnos en la elaboración y aplicación de las normas de conducta.
  - Resolución pacífica de conflictos: pretende que los alumnos aprendan a resolver los conflictos de forma asertiva y con técnicas específicas, como la negociación.
  - Cooperación: intenta potenciar una buena convivencia escolar mediante el trabajo en equipo, la cooperación y la ayuda entre compañeros.
- «Programa de Habilidades Sociales» (PHS) de Verdugo (1997). Forma parte de los llamados «Programas Conductuales Alternativos» (PCA), elaborados para atender a alumnos con necesidades especiales en los años ochenta del siglo XX, siendo modificados y actualizados posteriormente. En total son tres programas:

«Programa de Habilidades Sociales» (PHS), «Programa de orientación al trabajo» (POT) y «Programa de habilidades de la vida diaria» (PVD). El primer programa, que es el que aquí nos interesa, trata de facilitar el entrenamiento en habilidades sociales de las personas con discapacidad.

- «Programa de Enseñanza de las Habilidades de Interacción Social» (PEHIS) de Monjas (1993, 1999). Se trata de un programa especialmente interesante y, por este motivo, lo comentaremos más detenidamente en el capítulo 7.

### 3.6. Otras formas de entrenamiento

Aparte de los programas de entrenamiento existentes, también podemos hacer uso de fichas, ejercicios y actividades incluidas en manuales y publicaciones específicas orientadas al ámbito educativo.

Si bien, como señalamos anteriormente, al realizar por primera vez un entrenamiento de este tipo es recomendable utilizar un programa estructurado, posteriormente puede ser más útil hacer uso de otros recursos más específicos para el área concreta que se quiere abordar. O, incluso, el propio docente, si tiene iniciativa, puede crear sus propias dinámicas, actividades, *role-playing*, etc.

Por otro lado, no debemos olvidar que en el entrenamiento es fundamental contar con la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, puesto que el aprendizaje se produce en diferentes situaciones cotidianas y todos sirven como modelos para ello.

En cada espacio y situación es posible y necesario trabajar las habilidades sociales a partir de actividades programadas o en situaciones cotidianas, simplemente sirviendo como modelos de dichas conductas o reconduciendo ciertas situaciones si es necesario.

En este sentido, la familia debe estar especialmente implicada en el proceso. Para ello debe ser informada de la evolución del alumno y de sus dificultades, participando en el entrenamiento a partir de la facilitación de situaciones y experiencias de aprendizaje, actuando como guía y modelo, reforzando los progresos, etc. Con este fin, en algunos casos, puede ser necesario ofrecer pautas de comportamiento o de ac-

tuación en casa para que la familia sea capaz de proporcionar situaciones de aprendizaje, guiar el proceso o reforzarlo. Y, en otras ocasiones, quizá sea conveniente desarrollar cursos o talleres de formación específicos en esta área si se percibe un déficit en las habilidades sociales familiares.

# Bibliografía

## Capítulo 1

- Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.
- Fernández, I. (2006). Haciendo frente a la disrupción desde la gestión del aula. En J. C. Torrego (2006), *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Grao.
- Fernández, I. (2007). *Estilo docente. En la disrupción en las aulas. Problemas y soluciones*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández, I. (2009). Condicionamientos y ética en la gestión de la convivencia. En S. Funes (Coord.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (pp. 317-330). Madrid: Wolters Kluwer.
- Funes, S. (2009). Qué es y cómo llevar a cabo la gestión eficaz de la convivencia. En S. Funes (Coord.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (pp. 25-52). Madrid: Wolters Kluwer.
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación (s.f.). Guía para la elaboración del Plan de Convivencia. Recuperado el 14 de octubre de 2015 de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~conviveigualdad/guia/index.html>
- Malgesini, G. y Giménez, C. (2000). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Catarata.
- Martínez, C. (2009). Algunas propuestas para trabajar la convivencia en Primaria. En S. Funes (Coord.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (pp. 119-163). Madrid: Wolters Kluwer.
- Segura, M., Arcas, M. y Mesa, J. (1998). *Programa de competencia social*. Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias.
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la lengua española* (22<sup>a</sup> edición). Recuperado el 1 de septiembre de 2015 de <http://buscon.rae.es/draeI>
- Torrego, J. C. (2003). *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

- Torrego, J. C. y Fernández, I. (2007). Protocolarización de los conflictos de aula y centro. *Convivencia en la escuela. Escuela*, 7, 1-8.
- Torrego, J. C. y Villaoslada, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. *Tabanque*, 18, 31-48.
- Trianes, M. V. y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir*. Bilbao: Desclée.

## Capítulo 2

- Aguado, C., Funes, S., de Vicente, J., Mas, C., Torrego J. C. y Villaoslada, E. (2010). Modelo integrado de mejora de la convivencia en centros educativos. Formación de alumnado. Ayuda entre iguales. Recuperado el 14 de octubre de 2015 de [http://www.cepalcala.org/upload/recursos/\\_25\\_03\\_10\\_07\\_52\\_41.pdf](http://www.cepalcala.org/upload/recursos/_25_03_10_07_52_41.pdf)
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). Proxémica. Recuperado el 15 de octubre de 2015 de [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccionario\\_ele/diccionario/proxemica.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario_ele/diccionario/proxemica.htm)
- Chóliz, M. (1998). Expresión facial y reconocimiento de las emociones. En E. G. Fernández Abascal (Coord.), *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción* (pp. 207-230). Madrid: Pirámide.
- Díez, F. y Tapia, G. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, J. L. y Azpilicueta, M. J. (s.f). Unidad didáctica de educación para la ciudadanía. Conocemos los estereotipos y los prejuicios para evitar la discriminación. Recuperado el 14 de octubre de 2015 de <http://www.educatolerancia.com/pdf/Conocemos%20los%20prejuicios%20y%20estereotipos%20para%20evitar%20la%20discriminacion.pdf>
- Junta de Andalucía (s.f.). Tema 8. La comunicación y las relaciones. Recuperado el 14 de octubre de 2015 de <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeadministracionpublica/publico/anexos/empleo/c2.1000/TEMA%208.pdf>

- Petisco, J. M. (2013). Universalidad de las emociones Primarias. Recuperado el 14 de octubre de 2015 de <http://analistanoverbal.blogspot.com.es/>
- Real Academia Española (2012). *Diccionario de la lengua española* (22<sup>a</sup> edición). Recuperado el 3 de septiembre de 2015 de <http://buscon.rae.es/draeI>
- Rojas, N. (2012). Norman Rojas. Recuperado el 14 de octubre de 2015 de <http://normanrojas506.blogspot.com.es/2012/09/cultura.html>
- Ross, L. (1977). The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol. 10, pp. 173-220). New York: Academic Press.

### Capítulo 3

- Álvarez-Pillado, A., Álvarez-Monteserín, M. A., Cañas, A., Jiménez, S., Ramírez, S. y Petit, M. J. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años (Guía práctica para padres y profesores)*. Madrid: Visor.
- Arón, A. M. y Milicia, N. (1996). *Vivir con otros. Programa de desarrollo de habilidades sociales*. Madrid: CEPE.
- Caballo, V. (1986). Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández-Ballesteros y J. A. Carroble (Comps.), *Evaluación Conductual*. Madrid: Pirámide.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Combs, M. L. y Slaby, D. A. (1977). Social skills training with children. En B. Lahey y A. E. Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology*, Vol. 1. Nueva York: Plenum.
- Denham, S. A. y Burton, R. (1996). A social-emotional intervention for at-risk-4-year-olds. *Journal of School Psychology*, 34(3), 225-245.
- Eureka Benimaclet. (2013). Comunicación asertiva. Recuperado el 15 de octubre de 2015 de <https://eurekabenimaclet.wordpress.com/2013/11/11/comunicacion-asertiva/>
- García, E. M. y Magaz, A. (1997). *Enseñanza de Soluciones Cognitivas para Evitar Problemas Interpersonales (ESCEPI)*. Madrid: Grupo Albor-Cohs.



- Geller, S. (1999). *Al's Pals: Kids making healthy choices*. Richmond, VA: Wingspan LLC.
- Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P., Gershaw, N. J. y Klein, P. (1980). *Skillstreaming the adolescent*. New York: Pergamon Press.
- González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, C., González.-Pumariega, S. y García García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- Kliquers (s.f.). Estilos de comunicación. Recuperado el 15 de octubre de 2015 de <http://kliquers.org/tutores/portfolio/detail/1-estilos-de-comunicacion-comunicacion-en-la-familia/>
- López, E. y Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- McGinnis, E. y Goldstein, A. P. (1990). *Programa de habilidades para la infancia temprana. La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil*. Illinois: Ed. Research Press.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- Monjas, M. I. (1993). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar (PEHIS)*. Madrid: CEPE. (4ª Edición). (1ª Ed. en 1993).
- Monjas, M. I. y De la Paz, B. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Peñañel, E. y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editorial Editex.
- Rinn, R. C. y Marke, A. (1979). Modification of social skill déficits in children. En A. S. Bellack y M. Hersen (Eds.), *Research and practice in social skills training*. Nueva York: Plenum Press.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M. V. y Muñoz, A. M. (1994). *Programa de Educación Social y Afectiva (PESA)*. Málaga: Puerta Nueva.
- Verdugo, M. A. (1997). *Programa de Habilidades Sociales. Programas Conductuales Alternativos para la educación de los deficientes mentales*. Salamanca: Amarù.

Vicente, J. C. (s.f.). Nuestros derechos asertivos. Recuperado el 15 de octubre de 2015 de [http://www.psicologia-online.com/colaboradores/jc\\_vicente/derechos.htm](http://www.psicologia-online.com/colaboradores/jc_vicente/derechos.htm)

## Capítulo 4

- Acland, A. F. (1997). *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Cannon, M. D. y Edmondson, A. C. (2005). Failing to learn and learning to fail (intelligently): How great organizations put failure to work to improve and innovate. *Long Range Planning: International Journal of Strategic Management*, 38(3), 299-319.
- Díaz-Aguado, M. J. (2000). Prevenir la violencia enseñando a resolver conflictos y a través de la disciplina. En M. J. Díaz- Aguado (Dir.), *Prevención de la violencia en contextos escolares*. Documentos del curso impartido por la Televisión Educativa Iberoamericana.
- Funes, S. y Saint-Mezard, D. (2001). *Conflicto y resolución de conflictos escolares: La experiencia de mediación escolar en España*. XXIII Escuela de verano del Concejo Educativo de Castilla y León. Recuperado el 29 de septiembre de 2011 en <http://www.concejoeducativo.org>
- Heinze, A., Ufer, S., Rach, S. y Reiss, K. (2012). The Student Perspective on Dealing with Errors in Mathematic Class. En Wuttke, E. y Seifried, J. (Eds.), *Learning from Errors at School and Work* (pp. 65-79). Opladen, Berlin y Farmington Hills (MI): Budrich Verlag.
- Munduate, L., Ganaza, J., y Alcaide, M. (1993). Estilos de gestión del conflicto interpersonal en las organizaciones. *Revista de Psicología Social*, 8 (1), 47-68.
- Ortega y Gasset, J. (2013). *Unas lecciones de Metafísica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Oser, F. y Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim and Basel: Beltz Verlag.
- Real Academia Española (2011). *Diccionario de la lengua española* (22<sup>a</sup> edición). Recuperado el 4 de agosto de 2015 de <http://lema.rae.es/drae/?val=proped%C3%A9utico>.

- Solera, E. (2012). *Educación y convivencia dentro y fuera del aula*. Logroño: Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).
- Vinyamata, E. (2003). Comprender el conflicto y actuar educativamente. En Vinyamata, E. (Ed.), *Aprender del conflicto. Conflictología y educación* (pp. 9-27). Barcelona: Graó.
- Weimer, H. (1925). *Psychologie der Fehler*. Leipzig: Klinkhardt.
- Weimer, H. (1930). Fehlerbekämpfung. En H. Nohl, y L. Pallat (Eds.), *Handbuch der Pädagogik, Band III: Allgemeine Didaktik und Erziehungslehre* (pp. 119-128). Langensalza: Beltz.

## Capítulo 5

- Avilés, J. M. (2003). *Bullying: Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.
- Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del Ciberbullying: Claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73.
- Cerezo, F. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- De Vicente, J. (2009). Prevención e intervención ante el maltrato entre iguales. En S. Funes (Coord.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (pp. 233-262). Madrid: Wolters Kluwer.
- Díaz-Aguado, M. J. (1996). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Instituto de la Juventud. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Garaigordobil, M. (2011a). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233-254.
- Garaigordobil, M. (2011b). *Bullying y cyberbullying: Programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar*. En FOCAD Formación Continuada a Distancia. Duodécima Edición Enero-Marzo 2011. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.

- INTECO. Instituto Nacional de Tecnologías de la Comunicación. (2009). Guía legal sobre *cyberbullying* y *grooming*. *Observatorio de la Seguridad de la Información de INTECO 2009*. Recuperado el 29 de septiembre de 2011 de [http://www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/manuales\\_es/guiaManual\\_grooming\\_ciberbullying](http://www.inteco.es/Seguridad/Observatorio/manuales_es/guiaManual_grooming_ciberbullying)
- Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyberbullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Olweus, D. (1973). *Hackkycklingar och oversittare: forskning orn skolmobbing*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.
- Olweus, D. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 28-48). London: Routledge.
- OMS (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Panamericana de la Salud. Washington: OPS.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. (2008). Las redes de iguales y el problema del acoso escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 4, 515-528.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2005). *Informe Cisneros VII: Violencia y Acoso Escolar en alumnos de Primaria, ESO y Bachiller*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI).
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *Estudio Cisneros X: Violencia y Acoso escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI).
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools. And what to do about it*. Londres: Jessica Kingsley.
- Sanmartín, J. (2005). Informe de resultados del estudio sobre el acoso escolar entre compañeros en la ESO. Presentado en el IX *Encuentro Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Escuela*. Organizado por el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia. Celebrado el 6 y 7 de octubre en Valencia. Recuperado el 29 de septiembre de 2011 de <http://www.fundacioncac.es/cas/revista/articulo.jsp?idArticulo=192>
- Völlink, T., Bolman, C.A.W., Dehue, F. y Jacobs, N.C.L. (2013). Coping with *Cyberbullying*: Differences Between Victims, Bully vic-

- tims and Children not Involved in *Bullying*. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 7-24.
- Willard, N. (2005). *Educator's guide to cyberbullying and cyberthreats: responding to the challenge of online social aggression, threats and distress*. Recuperado el 29 de septiembre de 2011 de <http://www.csriu.org/cyberbully/docs/cbcteducator.pdf>

## Capítulo 6

- Andrés, S. y Barrios, A. (2006). El modelo del alumno ayudante a discusión: la opinión de los alumnos participantes y sus beneficiarios. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4), 311-332.
- Burnett, S. (2012). *Setting the Peace Table*. *Children & Conflict Resolution*. Recuperado el 8 de agosto de 2015 de <https://iheartmontessori.wordpress.com/2012/11/27/setting-the-peace-table-children-conflict-resolution/>.
- Corsini, R. J. (2011). *Role-Playing in Psychotherapy*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Coutu, W. (1951). Role-Playing vs. Role-Taking: An Appeal for Clarification. *American Sociological Review*, 16(2), 180-187.
- Cowie, H. y Wallace, P. (2000). *Peer support in action. From bystanding to standing by*. London: Sage Publications.
- D'Angelo, E. y Medina, A. (1997). La asamblea en educación infantil: su relación con el aprendizaje y con la construcción de la autonomía. *Investigación en la Escuela*, 33, 79-88.
- Fernández, I. y Andrés, S. (2001). Conflictividad escolar. En L. Villanueva y R. A. Clemente (Eds.), *El menor ante la violencia: Procesos de victimización*. Castellón: Publicaciones Universitat Jaume I de Castellón.
- Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo del alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: La Catarata.
- Fundación para la Prevención de Riesgos Laborales (Sin fecha). *Programa de Alumnado Ayudante*. Recuperado el 8 de agosto de 2015 de <http://www.prl-sectoreducativo.es/documentos/documentacion/bibliografia/alumnado%20ayudante.pdf>.

- Funes, S. y Saint-Mezard, D. (2009). Guía de recursos eficaces para abordar situaciones conflictivas. En S. Funes (Coord.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (pp. 75-92). Madrid: Wolters Kluwer.
- Pikas, A. (1989). The common concern method for the treatment of mobbing. En Roland, E. y Munthe, E. (Eds.), *Bullying: An International Perspective* (pp. 91-105). London: David Fulton.
- Pikas, A. (2002). New Developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, 23, 307-336.
- Seiseddos, M. (2004). La asamblea en la escuela infantil. *Aula de Infantil*, 19, 32-35.
- Thomas, G., Walker, D. y Webb, J. (1998). *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.

## Capítulo 7

- Asher, S. R. (1983). Social competence and peer status: Recent advances and future directions. *Child Development*, 54, 1427-1434.
- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 17-26.
- González, R., Ordóñez, A., Montoya, A. y Gil, J. (2014). Intervención en habilidades sociales para Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 600-606.
- Monjas, M. I. (2012). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Smith, M. J. (1988). *SÍ, puedo decir NO. Enseñe a sus hijos a ser asertivos*. Barcelona: Grijalbo.

## Capítulo 8

- De Bono, E. (1992). *Seis pares de zapatos para la acción: una solución para cada problema y un enfoque para cada solución*. Barcelona: Paidós.
- De Bono, E. (1996). *Lógica fluida: una alternativa a la lógica tradicional*. Barcelona: Paidós.

- De Bono, E. (2002). *Seis sombreros para pensar*. Barcelona: Granica.
- De Bono, E. (2013). *El pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona: Paidós.

## Capítulo 9

- Albrecht, K., y Albrecht, S. (1998). *Cómo negociar con éxito*. Buenos Aires: Granica.
- Berckhan, B. (2004). *Cómo defenderse de los ataques verbales*. Argentina: Del nuevo extremo.
- Carbelo, B. y Jáuregui, E. (2006). Positive Emotions: Positive Humour. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 18-30.
- Deprè, T. (1987). *El arte de la negociación*. Buenos Aires: Atlántida.
- Fisher, R., Ury, W. Y., Patton, B. (1993). *Sí... ¡De acuerdo!* Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Funes, S., y Saint-Mezard, D. (2009). Guía de recursos eficaces para abordar situaciones conflictivas. En S. Funes (Coor.), *Gestión eficaz de la convivencia en los centros educativos* (pp. 75-92). Madrid: Wolters Kluwer.
- Kusner, M. (1991). *Cómo hacer negocios con humor*. Barcelona: Granica.
- Sherman, L. W. (1986). Humor and social distance in elementary school children. *Humor: International Journal of Humor Research*, 1(4), 389-404.
- Solera, E. (2012). *Educación y convivencia dentro y fuera del aula*. Logroño: UNIR.
- Ury, W. (1998). *¡Supere el no! Cómo negociar con personas que adoptan posiciones obstinadas*. Colombia: Grupo Editorial Norma.

## Capítulo 10

- Aguado, C., Funes, S., de Vicente, J., Mas, C., Torrego J. C. y Villaoslada, E. (2010). Modelo integrado de mejora de la convivencia en centros educativos. Formación de alumnado. Ayuda entre iguales. Recuperado el 14 de octubre de 2015 de [http://www.cepalcala.org/upload/recursos/\\_25\\_03\\_10\\_07\\_52\\_41.pdf](http://www.cepalcala.org/upload/recursos/_25_03_10_07_52_41.pdf)

- Calcaterra, R. La Ley: Suplemento de Resolución de Conflictos, Bs. As. 16-12-96-p.11.
- Funes, S. y Saint-Mezard, D. (2001). *Conflicto y resolución de conflictos escolares: La experiencia de mediación escolar en España*. XXIII Escuela de verano del Concejo Educativo de Castilla y León. Documento Recuperado el 29 de septiembre de 2011 de <http://www.concejoeducativo.org>
- Junta de Andalucía. Consejería de Educación (s.f.). Guía para la elaboración del Plan de Convivencia. Recuperado el 14 de octubre de 2015 de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~conviveigualdad/guia/index.html>
- Torrego, J. C. (2001). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J. C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torrego, J. C. (2006). El modelo integrado de mejora de la convivencia en centros escolares. En *II Congreso Virtual de Educación en Valores. El Acoso Escolar, un reto para la Convivencia en el Centro*, Zaragoza, España. Recuperado el 14 de octubre de 2015 de <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/DE-RECHOS-DEBERES-CONVIVENCIA/MODELO%20INTEGRADO%20MEJORA%20CONVIVENCIA.pdf>



«El niño debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes».

(ONU, Declaración de los Derechos del Niño)



**En los últimos años** ha aumentado la preocupación por la convivencia escolar, ante la necesidad de poner freno a los numerosos conflictos que se producen en los colegios y que tienen gran repercusión en los medios de comunicación.

**El desarrollo integral del alumno** no consiste solo en tener un buen rendimiento académico, sino que también exige atender a otros factores como ser capaz de convivir en armonía con los compañeros, no tener carencias notables en habilidades sociales o dominar diversas técnicas de resolución de conflictos.

**Una adecuada gestión** de la convivencia escolar no tiene únicamente como objetivo erradicar el acoso escolar y las agresiones al personal docente, sino que debe orientarse a lograr que el alumnado aprenda a convivir armónicamente en situaciones no conflictivas, de modo que puedan resolver los conflictos de forma pacífica y racional.

**La convivencia armónica** se halla en la base del enfoque preventivo que se desarrolla en este manual: si los alumnos están acostumbrados a interactuar y trabajar juntos en buena sintonía, será más difícil que surjan conflictos, y en caso de que estos se produzcan, resultará más sencillo afrontarlos con garantías si existe un buen clima en el aula.

