

Convivencia escolar. Dimensión y evolución

Alejandro Flores Suárez *
Isabel Herrera Beltrán **

DOI: <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a5>

Resumen

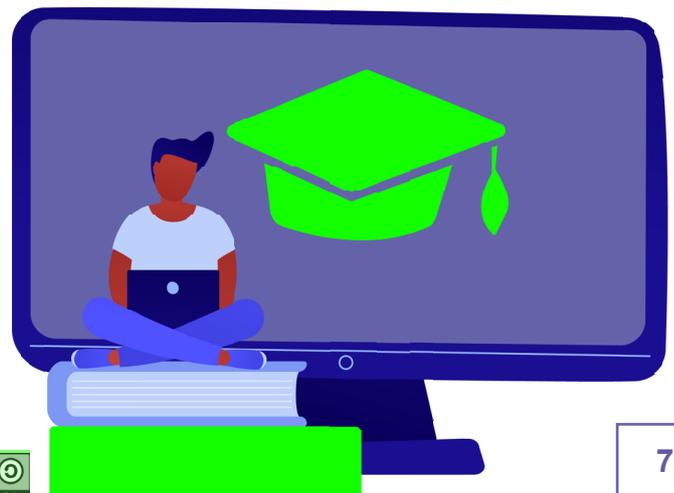
El artículo presenta la dimensión y evolución conceptual de la convivencia escolar; así mismo, aborda la dimensión de la competencia social como elemento destacado en el proceso de evolución social del individuo; de este modo, se pretende demostrar que la metodología de aprendizaje cooperativo, en el entorno educativo, promueve mejoras sustanciales en el marco de la convivencia y el desarrollo de habilidades sociales desde la dimensión personal del alumnado.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo – habilidades sociales – resolución de conflictos – convivencia – clima de aula

Recibido. Junio 01, 2020 - **Aceptado.** Junio 17, 2020

*Docente a tiempo completo de la carrera de Gestión Social y Desarrollo de la Universidad de Otavalo- Ecuador. Coordinador de Educación Continua, Ingeniero en Desarrollo Social y Cultural de la misma universidad. Magíster en Gestión Social y Desarrollo por la Universidad Técnica Particular de Loja. Doctorante en Innovación Didáctica y Formación de Profesorado en la Universidad de Jaén - España. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3258-2549> ; email: alejandrofsec@gmail.com

**Docente interina en el Colegio de Educación Infantil y Primaria - CEIP Alfonso R. Castelao, Móstoles, Madrid. Diplomada como maestra de lengua extranjera-inglés por la Universidad de Jaén - España. Máster Universitario en Inglés como Vehículo de Comunicación Intercultural de la Universidad de Jaén - España. Máster en intervención en convivencia escolar de la Universidad de Almería. Máster en prevención de riesgos laborales en la Universidad Europea del Atlántico. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8100-5900> ; e-mail: maisherbel@gmail.com



School coexistence. Dimension and evolution

Alejandro Flores Suárez *

Isabel Herrera Beltrán **

DOI: <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a5>

Abstract

The article presents the dimension and conceptual evolution of school coexistence; it also addresses the dimension of social competence as an important element in the process of social evolution of the individual; in this way, it is intended to demonstrate that the cooperative learning methodology, in the educational environment, promotes substantial improvements in the framework of coexistence and the development of social skills from the personal dimension of the students.

Keywords: Cooperative learning - social skills - conflict resolution - coexistence - classroom climate.

Received. June 01, 2020 - Accepted. June 17, 2020

*Full-time teacher of the Social Management and Development career at the University of Otavalo- Ecuador. Coordinator of Continuing Education, Engineer in Social and Cultural Development from the same university. Master in Social Management and Development from the Private Technical University of Loja. Doctorate in Didactic Innovation and Teacher Training at the University of Jaén - Spain. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3258-2549> ; email: alejandrofsec@gmail.com

** Interim teacher at the College of Early Childhood and Primary Education - CEIP Alfonso R. Castelao, Móstoles, Madrid. She graduated as a foreign language-English teacher from the University of Jaén-Spain. University Master's Degree in English as a Vehicle of Intercultural Communication from the University of Jaén - Spain. Master's degree in intervention in school coexistence from the University of Almería. Master in occupational risk prevention at the European University of the Atlantic. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8100-5900> ; e-mail: maisherbel@gmail.com

Coexistência escolar. Dimensão e evolução

Alejandro Flores Suárez *

Isabel Herrera Beltrán **

DOI: <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a5>

Resumen

O artigo apresenta a dimensão e a evolução conceitual da convivência escolar; da mesma forma, aborda a dimensão da competência social como um elemento de destaque no processo de evolução social do indivíduo; desta forma, pretende demonstrar que a metodologia da aprendizagem cooperativa, no ambiente educacional, promove melhorias substanciais no marco da convivência e o desenvolvimento de habilidades sociais a partir da dimensão pessoal dos alunos.

Palavras-chave: Aprendizagem cooperativa - habilidades sociais - resolução de conflitos - coexistência - clima de sala de aula.

Recebido..Junho 01, 2020 - **Aceitado.** Junho 17, 2020

* Professor em tempo integral da carreira de Gestão e Desenvolvimento Social da Universidade de Otavalo- Equador. Coordenador de Educação Continuada, Engenheiro em Desenvolvimento Social e Cultural pela mesma universidade. Mestre em Gestão e Desenvolvimento Social pela Universidade Técnica Privada de Loja. Doutorado em Inovação Didática e Formação de Professores pela Universidade de Jaén - Espanha. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3258-2549> ; email: alejandrofsec@gmail.com

** Professor interino do Colégio de Educação Infantil e Fundamental - CEIP Alfonso R. Castelao, Móstoles, Madrid. Ela se formou como professora de língua estrangeira-inglês pela Universidade de Jaén-Espanha. Mestrado Universitário em Inglês como Veículo de Comunicação Intercultural pela Universidade de Jaén - Espanha. Mestre em intervenção na convivência escolar pela Universidade de Almería. Mestre em prevenção de riscos ocupacionais pela European University of the Atlantic. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8100-5900> ; e-mail: maisherbel@gmail.com

Introducción

Este artículo presenta una aproximación conceptual del término convivencia escolar y su evolución teórica a lo largo de la historia reciente. Se abordan las variables implicadas en dicho concepto, procediendo a continuación con el análisis detallado de los agentes implicados en su transformación. La tipología de conductas disruptivas, asociadas al entorno académico, serán expuestas del mismo modo, así como su relación causal ante la ausencia de habilidades sociales y su repercusión en la dinámica escolar ordinaria. Por último, se señalan las aportaciones que el aprendizaje cooperativo otorga en pro de un mejor desarrollo de las relaciones sociales.

1. Convivencia escolar. Dimensión y evolución

El concepto de convivencia es definido por la Real Academia Española (2019) como “la acción de convivir”, llegándose a entender, en su acepción más amplia, como aquella convivencia armoniosa que se establece entre personas que comparten un mismo espacio.

Extrapolando dicho término al ámbito educativo, se puede definir la convivencia escolar como un conjunto de relaciones creadas por todos y cada uno de los agentes participantes en la institución de enseñanza, siendo alumnado, profesorado, familia y personal administrativo, los más destacados (Muñoz, 2007). La estabilidad de dicha convivencia carece de inalterabilidad, ya que representa el resultado de una construcción grupal y dinámica que se encuentra condicionada por las modificaciones que se desprenden del correspondiente proceso de interacción social. De este modo, la calidad del aprendizaje dependerá directamente de la calidad de una convivencia construida a través de la permanente interacción, el diálogo, la participación, las actividades compartidas, los consensos establecidos y la disciplina aplicada.

Merece especial mención destacar que los alumnos, además de ser protagonistas del aprendizaje de conocimientos y procedimientos en el centro educativo, también son potenciales receptores para la adquisición de hábitos y conductas por imitación, mimetismo o vinculación a modas, generándose una formación integral del individuo fuertemente marcada por el estilo de convivencia experimentado en su entorno, tal y como señala Sandoval (2014):

Se entiende por «convivencia» la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y jóvenes. (p.160); de esta manera no se pretende desvincular del proceso de convivencia escolar a los adultos (docentes, padres y madres de familia) ya que de ellos se toman varias actitudes formativas aplicadas en el área educativa.

De este modo, a través del mencionado proceso de convivencia, son diversos los procedimientos comunicativos, sentimientos, valores, actitudes, roles, status y poder, que se desprenden de la estructura de relaciones interpersonales que se desarrollan entre los miembros de la comunidad educativa (Ortega, 2003), y es por ello por lo que no podemos dejar de lado la relevancia que adquieren el conjunto de relaciones alumno-alumno y alumno-profesor, entre otras.

1.1 Evolución del concepto: Siglo XXI

A través de las diferentes definiciones de “convivencia escolar” aportadas a la literatura científica a lo largo del Siglo XXI, se ha destacado una delicada variación evolutiva de la raíz conceptual del término de “convivencia escolar” dentro de la primera década del siglo mencionado. El afán investigativo ha permitido

crear y rediseñar nuevas teorías y conceptos que han evolucionado para mejorar las formas de aprendizaje e interacción rediseñando, de esta manera, los instrumentos para su medición. Es por esto por lo que, a medida que se va demostrando que la convivencia engloba aspectos que van más allá de la mera ausencia de violencia, son múltiples los elementos que se van incluyendo en su definición, y de manera paralela, mantiene inexistente el consenso y la homogeneidad entre los autores al respecto (Córdoba-Alcaide et al., 2014).

La principal diferencia observada, es el paso de una visión más genérica de los aspectos que intervienen en el concepto, a una concreción y aportación de nuevos valores y variables no contemplados con anterioridad (García-Raga, 2009). Se visualiza, por tanto, un proceso transitorio de una visión marcadamente generalista que habla de la vida en compañía de otros, a ir centrando el concepto dentro del marco educativo y de las diferentes interrelaciones que aquí surgen.

Las definiciones más cercanas en el tiempo reflejan una visión mucho más específica y realista del concepto de convivencia, incluyendo en él la potencialidad intrínseca que debe ponerse en valor para aprender a vivir con los demás, estableciendo un marco de derechos y deberes que también tengan como finalidad su desarrollo en la convivencia en sociedad fuera del ámbito educativo.

Es así que a continuación podremos diferenciar la evolución conceptual durante la primera década del siglo XXI: Convivencia es tanto como referirse a la vida en compañía de otros, ya que la vida personal es necesariamente interpersonal, es decir, convivencia (Martínez-Otero, 2001, p.296).

Se considera la convivencia como proceso de construcción, dinámico, continuo, permanente, en el que participan todos los agentes educativos: profesores, alumnos, padres, el sistema de aprendizaje y el currículo (Beltrán et al., 2002, p.31).

La convivencia no es algo que haya de limitarse a las conductas más o menos adaptadas de los alumnos. Incluye todo el clima de relaciones y de trabajo del centro escolar y por tanto han de tomarse en consideración todos aquellos aspectos que marcan la estructura y la dinámica de funcionamiento de las instituciones escolares. (Zabalza, 2002, p.163)

La convivencia en el ámbito escolar se entiende como el proceso mediante el cual todos los miembros de la comunidad educativa aprenden a vivir con los demás. Es un proceso basado en el descubrimiento del otro, en entender y aceptar que nuestro marco de referencia vivencial no es el único posible ni necesariamente el más adecuado, pero sí valioso, en el que el respeto, la valoración de la diversidad y la comunicación adquieren un papel fundamental. (Carretero, 2008, p.27).

Construcción colectiva y dinámica constituida por el conjunto de interrelaciones humanas que establecen los actores de la comunidad educativa en el interior del establecimiento, entre sí y con el propio medio, en el marco de unos derechos y deberes, cuya influencia traspasa los límites del espacio escolar. (García y López, 2011, p.534)

1.2 Variables implicadas

Existe una serie de variables de riesgo que favorecen la aparición de la conducta disruptiva en el alumnado, identificándose cuatro tipologías en su clasificación: personales, familiares, escolares y ambientales.

Como consecuencia de la acumulación de las mencionadas variables, a lo largo del desarrollo evolutivo del individuo, la predisposición hacia un patrón de conducta violento resulta elevada, generando una dificultad adaptativa constante del mismo al contexto social, escolar y familiar (Loeber, 1990). Siguiendo a Gázquez (2005), la implicación conjunta de profesores, alumnos y familias, como conjunto de la comunidad educativa, supone una premisa fundamental en pro de alcanzar una mejora real de la convivencia dentro y fuera de la institución educativa.

Según diversos estudios, además del grado de estabilidad asociado a un comportamiento agresivo, existen otras variables de riesgo que ejercen una influencia directa sobre el individuo, determinando de forma significativa la predisposición de este ante la aparición de episodios de violencia (Huesmann y Eron, 1984). Ejemplos de dichas variables son:

Características personales como el bajo control (Farrington, 1989); carencia de resiliencia (Berkowitz, 1996); bajo respeto y consideración hacia los demás (Pelegrín, 2004); desequilibrio afectivo y emocional (Caprara y Pastorelli, 1996).

Estudios llevados a cabo por Prinzie et al. (2004), indican que la exposición a episodios de estrés dentro del núcleo familiar, tales como el divorcio, el clima negativo o el empleo de estilos educativos inadecuados, suponen un tipo de variable familiar clave, pues dificulta el satisfactorio desarrollo conductual del sujeto, desembocando en la agresión y en problemas de conducta.

Dentro del ámbito educativo, se identifica la existencia de una correspondencia incuestionable entre la inadaptabilidad al entorno, el acoso escolar y el comportamiento agresivo (Trianes, 2000). Como variables ambientales de riesgo por excelencia, Urra (1998) junto a Bushman y Cooper (1990), destacan los medios de comunicación como moldeadores simbólicos de violencia y el consumo de sustancias nocivas.

Según Pelegrín (2004), a continuación, se detallan algunas variables:

Tabla 1.
Variables de riesgo que favorecen la aparición de la conducta disruptiva en el alumnado

Variables personales	Variables familiares	Variables escolares	Variables ambientales
Sexo: Baja consideración hacia los demás.	Familia.	Acoso escolar.	Video juegos.
Edad: Distanciamiento social, Aislamiento.	Imitación de Patrones.	Factores institucionales internos.	Medios de información y comunicación.
Biológicas: Desequilibrio emocional.	Estrés familiar.	Inadaptación escolar.	Nivel socioeconómico.
Aparición temprana: Neuroticismo.	Castigo corporal.	Vigilancia e intervención inadecuadas en el espacio de recreo.	Consumo de sustancias nocivas.
Generalización de la situación: Extroversión.	Reprimendas verbales.	Influencia del grupo de iguales.	Video juegos.
Agresión física: Psicoticismo.	Maltrato infantil físico y emocional.	Rechazo de sus iguales.	Medios de información y comunicación.
Ira: Desensibilización emocional.	Familia.	Cambios en la escuela de valores.	Nivel socioeconómico.
Bajo autocontrol: Justificación cognitiva.	Imitación de Patrones.	Acoso escolar.	Consumo de sustancias nocivas.

Impulsividad: Intencionalidad.	Estrés familiar.	Factores institucionales internos.	Video juegos.
Frustración: Hostilidad.	Castigo corporal.	Inadaptación escolar.	Medios de información y comunicación.
Competitividad: Comparación social.	Reprimendas verbales.	Vigilancia e intervención inadecuadas en el espacio de recreo.	
Falta de empatía: Excitación cedida.	Maltrato infantil físico y emocional.	Influencia del grupo de iguales.	
Distorsión perceptiva de la situación: Sesgos cognitivos.	Familia.	Rechazo de sus iguales.	
Locus de control externo: Liderazgo.			
Sexo: Baja consideración hacia los demás.			
Edad: Distanciamiento social, Aislamiento.			
Biológicas: Desequilibrio emocional.			
Aparición temprana: Neuroticismo.			
Generalización de la situación: Extroversión.			
Agresión física: Psicoticismo.			
Ira: Desensibilización emocional.			

Elaboración propia

1.3 Conductas disruptivas en el Centro Escolar

La convivencia escolar de los agentes que conforman la comunidad educativa suele verse perjudicada a raíz de una mala resolución en la diversidad de conflictos y problemáticas que en ella se producen. Seis son los tipos de conflictos que se pueden distinguir en este contexto (Martín y Lamarca, 2006):

- Disrupción: la conducta disruptiva es entendida como aquel comportamiento que obstaculiza la armonía, la disciplina y el buen clima educativo del conjunto de alumnos que se encuentran escolarizados en la institución educativa. Las manifestaciones asociadas a la disrupción se expresan mediante interrupciones, ruido constante, risas y bromas inoportunas, enfrentamientos con el docente, etc.
- Absentismo: las faltas reiteradas de determinados estudiantes dificultan el desarrollo adecuado de la sesión ordinaria.
- Ataques agresivos hacia el profesorado por parte de estudiantes: estas agresiones son ejecutadas mediante la falta de respeto, agresiones verbales, agresiones físicas indirectas (perjudicar pertenencias del docente), agresión física de tipo directo, difusión de rumores o emisión de amenazas.
- Ataques hacia el alumnado por parte de docentes: aunque suelen ser inusuales, a veces el docente

- puede ridiculizar a su alumnado, cogerle manía, emplear amenazas o reprenderles duramente.
- e) Vandalismo: es entendido como una conducta antisocial contra el propio centro educativo. En ocasiones se deriva de problemas surgidos en la relación interpersonal con algún docente del centro, como rechazo contra el sistema educativo o por desajuste social ajeno a la institución.
 - f) Maltrato entre iguales: engloba el conjunto de procesos de intimidación y victimización entre pares.

El maltrato y abuso entre iguales sucede con mayor frecuencia en los centros educativos, siendo propósito de estudio e inquietud para un gran número de expertos en la materia, por lo que merece a continuación una especial profundización:

En los centros escolares siempre ha existido el maltrato entre iguales. Ser conocedor de todo aquello que sucede en los ámbitos de convivencia escolar no es tarea sencilla, y son las relaciones entre alumnos el aspecto que más suele pasar desapercibido para los docentes. Gran parte de las relaciones que se establecen entre alumnos son identificadas por los docentes, pero siempre existen otras que se mantienen imperceptibles, tal y como sucede con el maltrato o el bullying.

El maltrato entre iguales se define como “un comportamiento prolongado de insulto verbal, rechazo social, intimidación psicológica y/o agresividad física de unos niños hacia otros que se convierten, de esta forma, en víctimas de sus compañeros” (Olweus, 1993, p.21).

En concordancia con dicha definición, Ortega y Mora-Merchán (1998, p.33) manifiestan que “existe violencia cuando un individuo impone su fuerza, su poder y su estatus en contra de otro, de forma que lo dañe, lo maltrate o abuse de él física o psicológicamente, directa o indirectamente”.

Asimismo, la construcción del autoconcepto y la autoestima en el alumnado se encuentra condicionada por las relaciones interpersonales que crean éstos entre sí. De esta manera, tanto la autoestima personal como la imagen que el alumno tiene de sí mismo se ven deterioradas cuando experimenta situaciones de victimización. De igual modo, cuando se produce un abuso reiterado por parte de un alumno hacia los demás, se convierte en un individuo sin escrúpulos morales, llegándose a crear una imagen de sí mismo como un ser impune y amoral. Ambos sucesos representan graves riesgos para el desarrollo social y moral de la persona (Ortega y Mora-Merchán, 1998).

El maltrato entre iguales no sólo perjudica el autoconcepto y la autoestima, sino que además produce un daño físico, psicológico y moral en las víctimas; este último se manifiesta como consecuencia del padecimiento prolongado de humillación asociado a la idea de marginación y debilidad.

La convivencia escolar de los agentes que conforman la comunidad educativa suele verse perjudicada a raíz de una mala resolución en la diversidad de conflictos y problemáticas que en ella se producen. Seis son los tipos de conflictos que se pueden distinguir en este contexto (Martín y Lamarca, 2006):

1.4 Convivencia Escolar y Aprendizaje Cooperativo

Desde hace años, viene aumentando el número de autores que defienden la creencia del aprendizaje cooperativo como promotor de una convivencia escolar saludable entre el alumnado, a través de todas las etapas educativas.

Algunas de las principales razones por las que el aprendizaje cooperativo es considerado como una herramienta eficaz para la mejora de la convivencia son (Johnson y Johnson, 1999 y 2000): Genera relaciones más positivas entre alumnas y alumnos. Incrementa el espíritu de equipo. Promueve relaciones solidarias y comprometidas. Intensifica el respaldo personal. Refuerza la valoración de la diversidad y la cohesión. Fomenta una mayor salud mental, incluyendo: La mejora del ajuste psicológico general. El fortalecimiento del yo. El desarrollo social. La integración. La autoestima. El sentido de identidad propia. La capacidad de afrontar la adversidad y las tensiones. Produce relaciones positivas entre grupos diferentes. Proporciona una atracción interpersonal mayor. Facilita un apoyo social superior.

Posteriormente, a raíz de un estudio llevado a cabo sobre una muestra de 117 estudiantes de entre ocho y once años, Cowie y Berdondini (2001), demostraron que, tras la práctica de trabajo en grupos cooperativos, existen cambios positivos en la manifestación de emociones entre alumnos pertenecientes a grupos de víctimas, agresores y espectadores.

Junto a esta serie de ventajas, Benito y Cruz (2005) incorporan otros aspectos favorables, tales como: El desarrollo de habilidades interpersonales. Trabajo en equipo. Fortalecimiento de la autoestima. Progreso en la integración de alumnas/os con dificultades sociales.

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo contribuye en el desarrollo de múltiples competencias en el alumnado, destacando entre ellas la comunicación lingüística y la competencia social y cívica (Apodaca, 2006). Estas competencias se ven favorecidas mediante diversas manifestaciones en el desempeño de los diferentes roles, a través de la expresión de acuerdos y desacuerdos, durante la resolución de conflictos, en el trabajo colaborativo o manifestando muestras de respeto entre iguales, sin dejar de lado la influencia que tiene el resto de actores de la convivencia como es el profesorado quienes se convierte en vehículo conciliador y muchas veces un ente transmisor de normas.

Díaz-Aguado (2006) señala que la eficacia del aprendizaje cooperativo en la disminución de la exclusión y la violencia está comprobada, ya que la convivencia escolar en el aula mejora de forma notable. Además, este aprendizaje ayuda a disminuir la ansiedad social, aumentando el autocontrol y la percepción de la felicidad entre los estudiantes (Koçak, 2008).

Adicionalmente, Pujolàs (2011) asegura que gracias al aprendizaje cooperativo: 1. Se establece una relación más intensa y de mayor calidad entre alumnos corrientes e integrados, facilitándose por tanto la interacción y la integración de ambos. 2. Se produce un incremento de la solidaridad, la cooperación y el altruismo, nutriendo así de forma profunda las relaciones de afecto establecidas entre los componentes del grupo.

León, Gozalo y Polo (2012) revelaron que sus “resultados apoyan la hipótesis de que una intervención basada en técnicas de aprendizaje cooperativo reduce la frecuencia, esencialmente, de las agresiones de exclusión social” (p.31).

Los autores observaron en el grupo experimental que, tras la intervención, se evidenció una notable reducción en la frecuencia de conductas tales como, “dejar solos a los demás” y “no dejar participar en actividades y juegos”. Además, se destacaron diferencias relevantes respecto a las puntuaciones medias obtenidas en una comparación intergrupar posttest, ya que los marcadores correspondientes a las agresiones físicas, verbales y de exclusión social obtuvieron numeraciones más bajas en el grupo de estudio.

A continuación, dichos autores declararon sus resultados como evidencia científica de la importante disminución del acoso escolar como resultado de la intervención en aprendizaje cooperativo, aseverando en sus conclusiones que dicho método contribuye eficazmente en el desarrollo de oportunidades de igualdad y estatus.

Como síntesis final, el aprendizaje cooperativo le aporta al alumnado una serie de habilidades de aprendizaje que le ayudan a desempeñar el trabajo en grupo de forma libre y autónoma, desarrollando destrezas sociales para controlarse en los conflictos. Asimismo, este aprendizaje facilita la integración del conjunto, los estudiantes manifiestan actitudes de mayor positivismo, la motivación se ve aumentada y los alumnos y alumnas aprenden los unos de los otros. Por consiguiente, se crea un nexo entre los integrantes del grupo, produciendo: la mejora de las relaciones. La aceptación de los demás. Un reforzamiento de confianza entre iguales. Un aumento en la autoestima. La desaparición de prejuicios. Un elevado apoyo y ayuda mutua. La definición del autoconcepto. Una destacada adaptación social.

La competencia social: Una de las definiciones que la competencia social ha adoptado es aquella aportada por Trianes (2013), quien la considera como un conjunto de procesos cognitivos, sociales y afectivos que tienen por objeto la sostenibilidad de relaciones interpersonales de calidad, con efectos significativos para el individuo.

Asimismo, Trianes, de la Morena y Muñoz (1999) establecen la idea de competencia social como aquel plan de acción intencional, que se encuentra encaminado hacia el logro de objetivos para alcanzar el éxito en situaciones de índole social y cultural.

Por otro lado, el éxito social obtenido en instituciones, organizaciones y la sociedad en general, queda estrechamente vinculado con la competencia social, según consideraciones de Pelechano (1995) (citado en López de Dicastillo, Iriarte y González, 2008).

El conjunto de habilidades sociales empleadas por un sujeto para alcanzar unos objetivos concretos, dan nombre a la competencia social. Dependiendo de la frecuencia con la que una persona requiera la puesta en práctica de su repertorio de habilidades sociales, quedará definido el grado de relevancia que dicha habilidad supone para el individuo a la hora de afrontar diversas circunstancias vitales. Por este motivo, según Paula (2000) existe el interés creciente de impulsar el desarrollo de habilidades sociales que proporcionen la destreza necesaria para alcanzar los fines inherentes a aquellas circunstancias que se repiten con mayor frecuencia en las vidas de las personas.

Matices relativos a la finalidad, la relevancia, la habilidad desarrollada, la conducta manifiesta o la valoración de terceros, entre otros, son matices que coinciden en las diferentes definiciones aportadas por diversos autores.

Del mismo modo, otros literatos equiparan las habilidades con las destrezas sociales, incluyéndolas dentro de la competencia social como concepción generalizada. La competencia social requiere, por tanto, el desarrollo de múltiples habilidades para lograr propósitos diversos (Kelly, 1987).

A la hora de explicar dicho término, la valoración emitida por las personas de nuestro entorno simboliza un factor de gran relevancia. Valoraciones que difieren en función de la cultura, las circunstancias históricas, el contexto o los valores personales que rodean a cada individuo. Desde esta perspectiva, la competencia social es considerada como un juicio de valor de una persona del entorno sobre la destreza de adecuación de la conducta de la persona en un contexto concreto (McFall, 1982).

El hecho de tener un mayor número de habilidades sociales no implica una mayor competencia, ya que este aspecto se encuentra asociado, por el contrario, con la destreza en el descubrimiento y la adecuada distinción del contexto como premisa básica para disponer de la necesaria capacidad de selección de las conductas más idóneas para la situación producida. En este sentido, muchos autores postulan que la persona puede estar dotada de muchas habilidades sociales, pero este factor no conlleva conseguir el éxito social (Monjas, 2011). No obstante, un dato interesante señala que la utilización de las habilidades sociales en una situación concreta y adecuada define la competitividad del comportamiento social.

En definitiva, para que la competencia social sea efectiva, el sujeto debe disponer de la suficiente capacidad para: apreciar y analizar la situación en la que se encuentra. Empatizar con la otra persona para distinguir sus sentimientos y emociones. Adecuarse al contexto. Adaptar su conducta a la situación y al feedback de su interlocutor.

1.6 Factores internos y externos

López de Dicastrillo, Iriarte y González (2004) sostienen que la competencia social comprende tanto factores de tipo interno como externo. Variables afectivas, conductuales, cognitivas y otras características personales, son ejemplos de factores internos que se encuentran implicados en el desarrollo de la competencia social (Inglés, 2003; Monjas, 1999), y las principales habilidades asociadas a estos son:

Variables afectivas: expresión de emociones, comprensión de sentimientos, regulación de sensaciones, empatía. **Variables conductuales:** hacer y recibir cumplidos y críticas, expresión de rechazo, pedir y ofrecer favores, brindar ayuda, preguntar por qué, defender los derechos particulares de la persona, entablar conversaciones, interaccionar con el sexo opuesto. **Variables cognitivas:** conciencia social, conocimiento de estrategias de resolución de conflictos, atribuciones personales, objetivos y ambiciones, creencias, autoconcepto, expectativas. **Otros factores personales:** temperamento, atractivo físico, encanto personal.

A la hora de establecer una diferenciación clara entre variables afectivas, conductuales y cognitivas, éstas se dividen en habilidades sociales directas, como acciones verbales y gestuales, y en habilidades sociales indirectas, como actitudes o formas de pensamiento y acción, entre otras (García y Magaz, 2000).

Respecto al método de enseñanza y puesta en práctica de las variables de tipo conductual, se pueden realizar programas o actividades dirigidas a la restauración del déficit existente, aunque también resultan idóneos como medio de prevención y formación en habilidades sociales competentes.

Del mismo modo en que las variables de tipo afectivo influyen en el desarrollo de la competencia social mediante las emociones, los procesos cognitivos ayudan a orientar la conducta social. Por su parte, factores de tipo personal como el atractivo personal, el nivel de extraversión o introversión, el grado neurótico o estable, etc., también fomentan un desarrollo favorable de la competencia social.

Por otro lado, los factores externos de la competencia social se encuentran divididos en tres tipos de variables contextuales: el contexto familiar, escolar y social. Todos ellos son entendidos como ámbitos concretos donde la persona desarrolla su aprendizaje y desarrollo:

En el **contexto familiar** se aprende: la influencia de la familia en la socialización, el desarrollo de la competencia social de forma indirecta (mediante el apego, los diversos estilos de crianza, etc.) y de forma directa (a través de juegos, instrucciones verbales, directrices, etc.). Dentro del **contexto escolar:** Por medio de la socialización de conocimientos y las relaciones sociales, los docentes promueven el desarrollo de destrezas sociales en el ámbito académico. Las relaciones de amistad y compañerismo entre iguales contribuyen en el bienestar, la adaptación social y el ajuste emocional.

En el **contexto social** se incluye la influencia ejercida por la comunidad, el vecindario, la cultura, los medios de comunicación, diversas instituciones del entorno, etc.

Por ello, es fundamental la armonización de entre la familia (quienes dotan de valores y actitudes) con la escuela (que generan creencias y destrezas) cuyo eje central es el desarrollo del individuo en el contexto sociocultural.

Partiendo de la teoría del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1977), a lo largo de la vida la persona se desenvuelve en varios ambientes situados en diferentes niveles que se integran entre sí. Estos niveles, denominados microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, influyen de manera particular sobre el desarrollo y el carácter de las relaciones que existen entre ellos:

El **microsistema** constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo: la familia, amigos, etc. El **mesosistema** engloba las interacciones de dos o más entornos en los que el individuo participa de forma activa: colegio, familia extensa, vecindario, servicios comunitarios, etc. El **exosistema** comprende ambientes y contextos más amplios donde el individuo no se encuentra incluido de forma activa: el trabajo de los padres, amistades familiares, sistema educativo, religión, medios de comunicación, leyes, etc. El **macrosistema** se encuentra integrado

por la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la personas junta al resto de individuos de la sociedad: cultura, subcultura, historia, contexto social, sistema económico, etc.

Todos los niveles del modelo propuesto por Bronfenbrenner son dependientes entre sí, por lo que una participación conjunta de los múltiples contextos y una comunicación fluida entre ellos es requisito indispensable.

1.7 Las habilidades sociales

Las intenciones de dominación y modificación de conductas mediante la definición y adopción de normas sociales, se remonta a tiempos antiguos:

(...) entre las primeras se encuentra la de Confucio que publicó el LI KI hace 2500 años atrás. Posteriormente el Mahabharat de la India 200 a.c. De igual forma el Antiguo y Nuevo Testamento, así como las obras de Guazzo y Castiglione en los siglos XVI y XVII respectivamente. (Roth, 1986, p.27)

Las raíces del término asociado a las destrezas sociales aparecen con los estudios llevados a cabo por Salter en 1949, autor reputado por ser conocido como uno de los padres de la terapia de conducta y desarrollo gracias a su creación “Conditioned Reflex Therapy”, donde recoge una serie de técnicas para lograr el aumento de la expresividad en las personas, siendo enseñadas muchas de ellas en la actualidad para promover el aprendizaje de las habilidades sociales.

Tal y como indica este autor, las personas que experimentaban problemas en sus relaciones sociales “sufrían un exceso de inhibición cortical y por lo tanto requerían un tratamiento adecuado en excitación cortical” (Salter, 1949, p.26). Caballo (1983, p.52) clarifica que “(...) Salter emplea el término “personalidad excitatoria” en lugar de “conducta asertiva” utilizado posteriormente”.

Por otro lado, los términos de “habilidad social” y “psicología social” quedaron vinculados entre sí a raíz de investigaciones llevadas a cabo, sobre el entrenamiento de habilidades sociales, por parte de autores tales como Eisler y Hersen (1973), McFall (1982), Godstein (1976), Argyle y Kendon (1967) (citados en Roth, 1986).

En definitiva, se concluye que las habilidades sociales: son aprendidas. Facilitan la interacción con los demás. Evitan la ansiedad en momentos complejos o nuevos. Facilitan la comunicación de emociones y la resolución de conflictos.

1.8. Programas de intervención en competencia social

A continuación, se presenta una selección detallada de programas que tienen por objeto promocionar el progreso alrededor de la competencia social mediante el trabajo de habilidades sociales (Paula, 2000; Gutiérrez y Hernández, 2011):

Programa del aprendizaje estructurado de Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein (1989): Dirigido a los jóvenes. Pretende desarrollar las habilidades sociales para que ganen confianza en sus propias capacidades y sean competentes a la hora de afrontar conflictos. Propone un total de 50 tipos de habilidades distribuidas en 6 grupos: habilidades sociales, habilidades sociales avanzadas, habilidades relativas a los sentimientos, habilidades alternativas a la agresión, habilidades para enfrentar el estrés y habilidades de planificación.

Programa “Gustándome a mí mismo” de Palmer (1991): Dirigido a los jóvenes. Pretende aumentar la autoestima y mejorar las relaciones interpersonales. Los contenidos que desarrolla son la autoestima, la aceptación individual, los sentimientos y emociones o el lenguaje corporal, entre otros.

Del mismo modo, algunos autores han creado programas que desarrollan la competencia social desde la dimensión de las habilidades cognitivas (López, Iriarte y González, 2008), como son: Programa de solución

de conflictos interpersonales (Valles y Valles, 1997). Programa para niños “Piensa en voz alta” (Camp y Bash, 1998). “Avancemos” como entrenamiento de las habilidades sociales y la mejora de la autoestima (Gandarias, Magaz, García y López, 1998).

Respecto al trabajo basado en las habilidades afectivas, López, Iriarte y González (2008) destacan programas tales como: Programa de desarrollo socio-afectivo (Cruz y Mazaria, 1993). Programa de desarrollo socioafectivo en secundaria (Lago, Presa, Muñoz y Pérez, 2003). “Desconócete a ti mismo” (Guelly Muñoz, 2000).

Por último, pero no menos importantes, los autores anteriormente mencionados recogen los siguientes programas relacionados con la promoción del desarrollo competencial del individuo en sociedad desde edades tempranas: Programa instruccional para la educación y liberación emotiva (Hernández y García, 1992). Programas de educación para la tolerancia (Díaz y Aguado, 2011). Programa de competencia social (Segura, Mesa y Arcas, 1997). “Sevilla antiviolencia escolar” (Ortega, 1997).

Conclusión

“El cuerpo de estudiantes es hoy más heterogéneo que nunca en su composición cultural, étnica, lingüística, de clase, de género y de capacidad” (González, 2008, p.82).

Los centros escolares actuales revelan una extensa heterogeneidad de alumnado, evidenciando, por tanto, la amplia diversidad existente de la sociedad. Así mismo, es posible realizar la distinción de cuatro tipos de diversidad (Rendo y Vega, 2006): Diversidad cultural. Diversidad social. Diversidad de sexos. Multiplicidad de capacidades, estímulos y perspectivas.

En el conjunto de instituciones educativas se incorporan en la actualidad colectivos que anteriormente no eran tan habituales, como es el caso de inmigrantes, alumnos con necesidades educativas especiales, discentes o minorías étnicas. Por esta razón, y debido a la gran variedad de diferencias existentes en los escolares, la escuela pretende poseer capacidad plena para dar respuesta conjunta a toda esta amplia diversidad de alumnado. Como conclusión, Sánchez (1999) expone:

El currículum del aula debería ser equilibrado, relevante y diferenciado, dando cabida a los diferentes procesos educativos que requiere la diversidad de alumnos escolarizados en ella. Estamos hablando de un currículum que no prime exclusivamente los conocimientos académicos, sino también otra serie de objetivos relacionados con aspectos de la vida adulta, tales como la socialización, las habilidades sociales y las amistades. Objetivos que son tan importantes como los propiamente académicos y que, ciertamente, para muchos alumnos, si queremos que sean miembros activos en el entorno que les rodea, constituirán los principales objetivos educativos. (p.6)

Debido a la existencia de gran cantidad de elementos y variables presentes en el ámbito escolar, la probabilidad de aparición de conflictos se torna alta, pudiéndose derivar en violencia o en dificultar de forma considerable el cumplimiento eficaz de las funciones del centro. Por todo ello, tal y como subraya Grande (2010), será fundamental que todos los miembros de la comunidad educativa decidan, reconozcan y asuman un determinado protocolo de acuerdos y reglas comunes, procurando así que la convivencia sea lo más armoniosa posible.

En un ambiente con educativo y social con normas claras, desarrolladas participativamente y legitimadas por todos, en el que los roles están claros entre el alumnado y el profesorado, de seguro tendrá menos problemas de violencia interpersonal. Sin embargo, es seguro afirmar que la violencia aparecerá en un clima donde no se tenga en claro las normas, se las elabore unilateralmente y no sean claras ni socializadas; en este sentido, se destacan tres principales líneas a seguir: 1. **Las normas**: como principios para una adecuada convivencia se pueden señalar: Definición de normas basadas en procesos participativos. Difusión y comunicación de las normas a estudiantes y familias. Aplicación coherente de la normativa por parte del equipo docente.

2. Importancia concedida al desarrollo de habilidades sociales, capacidades emocionales y educación moral: con objeto de adquirir la capacidad necesaria para establecer relaciones interpersonales satisfactorias, será esencial que los alumnos gocen de una educación fundamentada en el bienestar emocional y la formación en valores.
3. **Colaboración con las familias:** son considerados aspectos idóneos el establecimiento de una comunicación continua y fluida con las familias, la participación de madres y padres en la elaboración y redacción de las normas del centro educativo, su colaboración en los órganos encargados de aplicar y revisar la normativa aprobada o asegurar un vínculo de sostén y confianza con sus hijos.

Dentro de una sociedad, esencialmente plural, en la que cada sujeto se caracteriza por poseer opiniones, vivencias y emociones propias, el conflicto es interpretado como señal de heterogeneidad; por consiguiente, la correspondencia entre individuos de las mencionadas cualidades no siempre coincide, generándose acuerdos y posiciones de consenso o desembocando en un conflicto que se resuelve de forma violenta.

Aprender a convivir de forma democrática y saber solucionar los conflictos pacíficamente mediante el diálogo y la negociación, son necesidades imperantes que la juventud demanda dominar para lograr prevenir la violencia en el entorno educativo y también fuera de este. Para ello, las instituciones educativas precisan la inclusión dentro de sus metas y tareas de la prevención, disminución y eliminación de la violencia, así como alcanzar una mayor conciencia acerca de los procesos de relaciones interpersonales existentes entre los estudiantes.

Por ello uno de los grandes reclamos de la educación del siglo XXI es, sin duda, la búsqueda de estrategias pedagógicas que favorezcan un ambiente óptimo que promueva la formación de calidad, la cooperación y las relaciones sanas entre el alumnado.

En la sociedad, convivimos individuos con diversas capacidades y distintas culturas, creencias e ideologías. Es por ello por lo que la enseñanza debe dar una respuesta satisfactoria a las necesidades individuales de cada estudiante, en lo posible con una atención personalizada que les permita adoptar empatía preparándolos para convivir en esta sociedad heterogénea; de este modo, se confirma que la cooperación simboliza una competencia social imprescindible; por lo tanto, resulta indispensable y necesaria la introducción del aprendizaje cooperativo en las aulas como metodología verdaderamente efectiva para garantizar la adquisición y desarrollo de habilidades sociales que mejoren la convivencia del entorno educativo.

Esto es debido principalmente al potencial que la metodología de aprendizaje cooperativo presenta de forma implícita frente al tratamiento de múltiples variables, destacando la competencia social, la atención a la diversidad, la enseñanza personalizada o el aprendizaje cognitivo. Además, gracias a este método, los estudiantes llegan a convertirse en personas más diestras en la sociedad, siendo capaces de realizar interacciones mucho más provechosas con otros ciudadanos.

Las discusiones y debates compartidos mediante las prácticas educativas guiadas por la estructura de trabajo cooperativo se convierten en oportunidades facilitadoras del desarrollo moral de los estudiantes, ya que dichos procesos implican la solución de conflictos mediante el razonamiento y el consenso, elementos fundamentales de una consciencia social y ética.

El desarrollo social se encuentra estrechamente relacionado con el desarrollo cognitivo, el rendimiento académico, el clima de aula y el ajuste social en la vida adulta.

Para concluir, es de suma importancia destacar los tres efectos fundamentales que el aprendizaje cooperativo provoca en el alumnado: la mejora de las habilidades sociales, una disminución considerable en la aparición de comportamiento disruptivos y un progreso del rendimiento académico. Todos estos aspectos, en definitiva, favorecen una mejor calidad de vida para el alumnado y el profesorado, objetivo básico de la educación al perseguir el fomento del bienestar personal y social a través de la experimentación de emociones positivas.

Referencias bibliográficas

- Beltrán, J., Sánchez, A. y Poveda, M. (2002) Análisis cualitativo sobre las características de las conductas agresivas entre estudiantes EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía, 1(1), 27-40
- Benito A., Cruz B. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria. Universidad de Granada.
- Berkowitz, L. (1996). Agresión, causas, consecuencias y control. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Bronfenbrenner, V. (1977). Toward and experimental ecology of human development. American Psychologist, 32, 513-531.
- Bushman, B.J. y Cooper, H.M. (1990). Effects of alcohol on human aggression: An integrative research review. Psychol. Bull. 107, 341-354.
- Caballo, V.E. (2007). Manual de evaluación y entrenamiento de Habilidades Sociales. España: Siglo XXI de España Editores.
- Caprara, G.V. y Pastorelli, C. (1996). Indicadores precoces de la adaptación social. En J. Buendía (Ed.). Psicopatología en niños y adolescentes (pp. 121- 145). Madrid. Pirámide.
- Carretero, A. (Coord.) (2008). Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria. Granada: Andalucía Acoge.
- Córdoba-Alcaide, F., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2014). Convivencia escolar en España: una revisión hitórico-conceptual. Revista Confluencia, 2(2), 201-221.
- Cowie. H. y Berdondini. L. (2001). Children´s reactions to cooperative group work: a strategy for enhancing peer relationships among bullies, victims and bystanders. Learning and Instruction. 11(6), 517-530.
- De Rendo, A. D., Vega, V., y Grupo, A. (2006). Escuela En y Para La Diversidad. 1ª ed. Buenos Aires: Aique.
- Díaz-Aguado, M., y Martín, G. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. Psicothema, 23(2), 252-259.
- Díaz-Aguado. M. J. (2006). Del acoso escolar a la cooperación en las aulas. Madrid: Pearson Educación.
- García, E. M. y Magaz, A. (2000). ADCAs: Autoinformes de actitudes y valores en las interacciones sociales. Vizcaya: Editorial COHS.
- García-Raga, L., y López-Martín, R. (2009). Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. Revista de Educación, 356, 531-555.
- Goldstein, A., Sprafkin. R., Gershaw, N. y Klein, P. (1989). Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.
- González, M. T. G. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 6(2), 82-99.
- Grande, M. J. C. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. Revista de paz y conflictos. 3, 154-169.
- Huesmann, L. R., Lagerspetz, K., & Eron, L. D. (1984). Intervening variables in the TV violence-aggression relation: Evidence from two countries. Developmental Psychology, 20(5), 746-777.
- Inglés, C. J. (2003). Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes. Madrid: Pirámide.
- Johnson, D. W. J., Roger J. y Holubec, E. J. (1999). Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Buenos Aires: Paidós.

- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1999). *Aprender juntos y solos*. Buenos Aires: Aique.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. (2000). The three Cs of reducing prejudice and discrimination. En S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Lago, J.R., Pujolàs, P., Rivera, G. y Vilarrasa, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana*. indd. 9(2), 73-90.
- León, B., Gonzalo, M., & Polo, M. I. (2012). Cooperative learning and bullying. *Journal for the Study of Education and Development*, 35(1), 23-35.
- Loeber, R. (1990). Development and risk factors of juvenile antisocial behavior and delinquency. *Clinical Psychology Review*, 10, 1-42.
- López de Dicastrillo, N., Iriarte, C. y González-Torres, M.C. (2004). Aproximación y revisión del concepto "competencia social". *Revista española de Pedagogía*, 227, 143 - 156.
- López, N., Iriarte, C., González, M.C. (2008). *Competencia social y educación cívica*. Madrid: Editorial síntesis.
- Martín, E. (2000). *¿Cómo mejorar la autoestima de los alumnos?: programa para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales*. Madrid: CEPE.
- Martín, E., y Lamarca, I. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Informe extraordinario Ararteko al Parlamento Vasco.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 295-318.
- Monjas, M. I. (1999, 2009). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y adolescentes (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. (2011). *Cómo promover la convivencia: Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Muñoz, L. (2015). *Estrategia didáctica: Aprendizaje cooperativo*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Muñoz, M., Saavedra, E., y Villalta, M. (2007). Percepciones y significados sobre la convivencia y violencia escolar de estudiantes de cuarto medio de un liceo municipal de Chile. *Revista de Pedagogía*, 28(82), 197-224.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*. Blackwell: Oxford University Press.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar*. Barcelona: Graó.
- Ortega, R., y Mora-Merchán, J. (1998). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla*. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras. Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía. España.
- Palmer, P. (1991). *El monstruo, el ratón y yo*. Valencia: Promolibro.
- Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: Educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Pelechano, V. (1995). Habilidades interpersonales: conceptualización y entrenamiento. En M. D. Calero (coord.). *Modificación de la inteligencia. Sistemas de evaluación e intervención (131-181)*. Madrid: Pirámide.
- Pelegrín, A. (2004). El comportamiento agresivo y violento: Factores de riesgo y protección como mediadores de inadaptaciones y adaptaciones en la socialización del niño y el adolescente. Murcia: Universidad de Murcia.
- Prinz, P., Onghena, P., Hellinckx, W., Grietens, H., Ghesquiere, P., & Colpin, H. (2004). Parent and child personality characteristics as predictors of negative discipline and externalizing problem behaviour in children. *European Journal of Personality*, 18, 73–102.
- Pujolàs, P. (1997). *Los grupos de aprendizaje cooperativo: una propuesta metodológica y de organización del aula*

favorecedora de la atención a la diversidad. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 41-45.

Pujolàs, P. (2009). *Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma de aprender juntos alumnos diferentes*. Barcelona, España.

Pujolàs, P. y Lagos, J. R. (2011). El programa CA/AC (Cooperar para aprender/Aprender a cooperar) para enseñar a aprender en equipo. Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula. Universidad de Vic. Recuperado de: <https://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>

Real Academia Española. (2019). *Convivencia*. En *Diccionario de la lengua española (23ª. Ed.)*. Recuperado de <https://dle.rae.es/convivencia>

Rendón, M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. 32, 104-128.

Roth-Unzueta, E. (1986). *La Competencia Social. El cambio de Comportamiento Individual en la comunidad*. Buenos Aires: Editorial Trillas.

Salter, A. (1949). *Conditioned reflex therapy*. New York: Farrar, Strauss and Giroux.

Sánchez, P. A. (1999). *Curriculum y atención a la diversidad*. Universidad de Murcia. España.

Sandoval, M. (2014). *Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento*. *Última Década*, 41, 153-178.

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

Trianes, M., Morena, M. L y Muñoz, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe, SL.

Trianes, M.V. (2013). *Programa para el desarrollo de relaciones sociales competentes en educación primaria*. Málaga: Editorial Aljibe.

Urra, J., Clemente, M. y Vidal, A. (2000). *Televisión: Impacto en la infancia*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.

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

Para citar

Flores, A., Herrera, I. (2021). **Convivencia escolar. Dimensión y evolución**. *Revista Luciérnaga Comunicación* Vol. 13, Núm. 25. Pp. 70-86.

Doi: <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a5>

OJS: <https://revistas.elpoli.edu.co/index.php/luc/issue/archive>

Link: <https://www.politecnicojic.edu.co/revista-luciernaga>