

"Enseñar a convivir, una tarea del tutor"

M.^a del Rosario CERRILLO MARTÍN

Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. UAM

RESUMEN

Aprender a convivir es uno de los objetivos de todo sistema educativo y está considerado como uno de los retos fundamentales para la educación del siglo XXI. Para su integración social armónica el individuo debe ser capaz de adaptarse a los cambios, tomar decisiones, comunicarse con los demás, trabajar en equipo, liderar grupos o resolver conflictos buscando soluciones creativas. Para conseguir éstas y otras muchas habilidades sociales y desarrollar un alto autoconcepto es preciso diseñar programas de intervención adecuados (algunos existen ya). Todo educador debe aceptar el compromiso de educar con autoridad para la convivencia. En el trabajo en las tutorías deben emplearse herramientas adecuadas para reforzar una acción educativa que no compete sólo al tutor, sino a todo el centro y que ni comienza ni termina en la escuela, aunque la escuela tenga una gran responsabilidad en el aprendizaje de la convivencia.

ABSTRACT

Sociallearning is a key target to all educational systems and is considered a 21st-century education foundation. Individual's social irtegration exists when the learner is able to adapt to changes, to take decisions, to share views, to work in teams, to lead others or to solve interpersonal problems (among many other skills) in a creative way. In order to achieve all those skills and to develop high self-esteem, it is essential to design adequate intervention programs (sorne have already been designed in Spain). Teachers must be committed to teach with authority towards participacion. Tutorial work must be based upon appropriate tools. However, teaching participation and social-related skills are not only tutor's responsibilities; they are also school great responsibilities. Moreover, social-related skills development is an educational task whose successful achievement goes far beyond school boundaries.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo "aprender a convivir" forma parte de todo proceso educativo. En el "*Informe a la UNESCO de la Comieum internacional sobre educación para el siglo XXI*" (J. Delors, 1996) se resalta este objetivo como uno de los cuatro pilares en los que se debe sustentar la educación para el nuevo siglo. Por otra parte, nuestro marco legislativo enfatiza tanto en los objetivos del sistema educativo como en los objetivos de etapa y en determinados temas transversales, el aprendizaje de una convivencia democrática y pacífica.

Es lógico que "aprender a convivir" sea un objetivo educativo prioritario, porque no nacemos educados para la convivencia. Si sobre determinadas capacidades existen conocidas controversias acerca de si son innatas o aprendidas, sobre la capacidad para convivir y el conjunto de destrezas y habilidades que esta capacidad encierra no existe apenas controversia: el niño, prácticamente a partir del momento de su nacimiento comienza a construirse como ser social, aprende patrones de conducta y aprende a resolver los desafíos que la existencia del "otro" representa para su propia existencia.

El aprendizaje de la convivencia no se realiza únicamente en los centros educativos, sino que también se aprende a convivir en el grupo de iguales, en la familia y a través de los medios de comunicación. Además de estos ámbitos más próximos a los estudiantes y profesorado, tampoco se debe olvidar un ámbito *macro* que tiene que ver con los contextos económicos, sociales y políticos en los que estamos inmersos.

Es deber de la Administración apoyar la actividad de los centros a través de cuatro medidas fundamentales (X. [ares, 2002): formación del profesorado; dotación de mediadores sociales para actuar sobre todo en la conexión entre el centro y aquellas familias desfavorecidas; apoyo con medidas específicas en centros situados en zonas desfavorecidas y, por último, impulso de programas educativos para favorecer la convivencia y los valores propios de una cultura de paz.

Sin embargo, la realidad es que contemplamos cotidianamente problemas de convivencia en los centros educativos y comprobamos que éstos tratan de abordarse unas veces mediante cambios de estructuras del sistema, otras mediante la formación permanente del profesorado en habilidades sociales y otras mediante la modificación de conductas, por citar sólo algunas de las vías que se vienen empleando. Estas vías se enfrentan a los síntomas (indisciplina, disrupción en el aula, alteraciones de la convivencia pacífica o incluso violencia), pero no abordan el origen de los problemas (¿qué ha faltado o fallado en el proceso educativo para que existan carencias tan graves y de qué modo se puede intervenir?).

2. DISCIPLINA y AUTORIDAD

Con la ampliación de la educación obligatoria hasta los 16 años son muchos los profesores y equipos directivos que están preocupados por el tema de la indisciplina escolar. En los centros de Secundaria, nos encontramos ante un gran abanico de conductas: desde la inhibición y el pasotismo de algunos alumnos hasta conductas violentas manifestadas por alumnos agresivos, nerviosos o molestos para el desarrollo de la clase. La legislación ha establecido un marco de actuación que ha de ser matizado y adaptado en los respectivos Reglamentos de Régimen Interior. La adopción de ciertas medidas disciplinarias, en colaboración con la Jefatura de Estudios, es responsabilidad y tarea del tutor, sobre todo la asunción de medidas disciplinarias por faltas consideradas leves (las del día a día).

Lo educativo siempre ha tenido un referente antinómico. Frente a la disciplina, el ejercicio de la libertad. Frente a la mano dura, enseñar a convivir en y para la libertad. Concebir la autoridad como "poder" en manos del educador para enseñar a "crecer" al educando (S. Sánchez et al., 1997) permite abrir caminos para resolver esta antinomia. En otras palabras, el educador debe ejercer la autoridad de modo que se haga posible un entorno que favorezca el crecimiento y que haga viable el proceso educativo. Desde esta perspectiva, se trata de plantear el tema de la violencia escolar en positivo. Es decir, no se trata tanto de pensar en qué hacemos para enfrentarnos a los casos de violencia, como de qué hacemos para convertir nuestros centros en espacios adecuados para el aprendizaje en general y para el aprendizaje de la convivencia en el marco de una democracia en particular. Así planteadas las cosas, la disciplina no es un problema sólo de la jefatura de estudios ni del director del centro. Es un problema de todos los componentes de la comunidad escolar que debe ser abordado en clave de enseñanza-aprendizaje de la convivencia sobre la base de la participación.

3. EL APRENDIZAJE DE LAS HABILIDADES SOCIALES

El éxito o el fracaso del desarrollo de las habilidades sociales es tan determinante en el desarrollo personal que debe convertirse en objetivo prioritario. Una intervención adecuada hace posible que el niño desarrolle equilibradamente su autoconcepto. Es decisivo que el niño forme un óptimo autoconcepto de sí mismo, que aprenda a resolver conflictos de forma positiva y que descubra la satisfacción que proviene de tomar decisiones responsablemente. Los sujetos que carecen de los comportamientos sociales apropiados experimentan aislamiento social, rechazo, y en general, menos felicidad.

Las habilidades (F. López et al., 1994) son las capacidades instrumentales que favorecen la eficacia social y las relaciones interpersonales. De su desarrollo depende

el que se formen niños y jóvenes preparados para vivir en la sociedad actual. Su conocimiento por parte de los profesores supone facilitar su propia labor docente y sacar mayor provecho de sí mismos, de los alumnos, de la relación con los compañeros y de la posibilidad de obtener mejores acuerdos en las reuniones de centro.

Las habilidades desempeñan un papel crucial en la disminución de los conflictos y de la disrupción en el aula. Ayudan a conseguir un clima de aula que sea propicio al aprendizaje. Se conciben como un conjunto de procedimientos adecuados para abordar o prevenir conflictos que permiten el desarrollo del alumno no sólo en sus aspectos académicos sino también personales.

Entre las habilidades sociales que se deben desarrollar en la adolescencia se pueden destacar las siguientes (A.P. Goldstein, 1989): *primeras habilidades sociales*: escuchar, iniciar una conversación, mantener una conversación, formular una pregunta, dar las gracias, presentarse, presentar a otras personas y hacer un cumplido; *habilidades sociales avanzadas*: pedir ayuda, participar, dar instrucciones, seguir instrucciones, disculparse y convencer a los demás; *habilidades sociales relacionadas con los sentimientos*: conocer los propios sentimientos, expresar los sentimientos, comprender los sentimientos de los demás, enfrentarse con el enfado del otro, expresar afecto, resolver el miedo y autorrecompensarse; *habilidades alternativas a la agresión*: pedir permiso, compartir algo, ayudar a los demás, negociar, emplear el autocontrol, defender los propios derechos, responder a las bromas, evitar los problemas con los demás y no entrar en peleas; *habilidades para hacer frente al estrés*: formular una queja, responder a una queja, demostrar deportividad después del juego, resolver la vergüenza, arreglárselas cuando le dejan de lado, defender a un amigo, responder a la persuasión, responder al fracaso, enfrentarse a los mensajes contradictorios, responder a una acusación, prepararse para una conversación difícil y hacer frente a las presiones del grupo y, por último, *habilidades de planificación*: tomar decisiones, discernir sobre la causa de un problema, establecer un objetivo, determinar las propias habilidades, recoger información, resolver los problemas según su importancia, tomar una decisión y concentrarse en una tarea.

Es evidente que muchas de estas habilidades sociales pueden ser tratadas y educadas de forma esporádica y ocasional (cuando un alumno se dirige a un profesor de forma incorrecta, cuando alguien manifiesta sus sentimientos de forma grosera, etc.), pero más allá de lo ocasional, cabe introducir en los planes de acción tutorial programas sistemáticos de adquisición de habilidades sociales. El método más empleado es el del "aprendizaje estructurado". Consta de cuatro fases: modelamiento o aprendizaje por medio de la imitación; representación de papeles o role playing; reforzamiento de las conductas que queremos desarrollar y transferencia a situaciones de la vida ordinaria.

Los programas de entrenamiento en habilidades sociales pretenden enseñar y optimizar aquellas habilidades que permitan a los estudiantes interactuar de manera adecuada con otras personas y con el ambiente. En el caso concreto de los adoles-

centes (E. Pastor, 1995) las principales metas de los programas dirigidos a desarrollar estas habilidades son: desarrollar un sentimiento positivo de competencia; hacer sentirse capaz de mantener interacciones con otros y aceptar nuevas tareas; impulsar a actuar éticamente con otros; mostrar conductas saludables y seguras; desarrollar habilidades de solución de problemas, de toma de decisiones y de comunicación y, finalmente, motivar para convertirse en miembro positivo del grupo de compañeros, la familia, el centro educativo y la comunidad.

Entre los programas específicos diseñados para el entrenamiento de las habilidades sociales podemos señalar el *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar* (I. Monjas, 1993) y el *Programa para mejorar la conducta altruista y cooperativa* (F. López et al., 1994). No es objeto de este artículo detenemos en cada uno de ellos.

4. PROGRAMAS PARA MEJORAR LA CONVIVENCIA

Además de los programas de entrenamiento de habilidades sociales que se acaban de citar, existen programas específicos para mejorar la convivencia que están destinados a hacer frente a aspectos determinados del problema de comportamiento antisocial o a manifestaciones concretas del mismo. Se trata de programas más o menos ambiciosos, desarrollados por expertos, y que se vienen aplicando en centros educativos españoles desde hace años.

Entre ellos están los cuatro que a continuación se enuncian, todos ellos tienen en común haber sido evaluados seriamente, quedando contrastada su eficacia: *Programa de Desarrollo Social y Afectivo en el aula* (M. V. Trianes y A. Muñoz, 1994, 1997); *Programa para promover la tolerancia a la diversidad en ambientes étnicamente heterogéneos* (M. J. Díaz-Aguado, 1992, 1996); *Programa para fomentar el desarrollo moral a través del incremento de la reflexividad* (B. Gargallo y R. García, 1996) Y *Programa para mejorar el comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas* (C. Pérez, 1996).

Aunque no es objeto de este artículo profundizar en cada uno de ellos, conviene subrayar que todos estos programas sin duda aportan al profesorado herramientas de calidad contrastada para trabajar en los centros y en las aulas. No obstante, bien es sabido por todos los profesionales de la educación que la calidad intrínseca de un programa "de laboratorio" de ningún modo asegura el éxito a la hora de aplicarlo en un contexto institucional dado, ante problemáticas muy concretas y por parte de docentes con un conjunto de creencias, percepciones y expectativas muy determinado. De hecho los autores de estos programas atribuyen diferencias en los resultados a la deficiente formación previa de los profesores que debían implantarlo, incluso a su falta de compromiso o de "fe" en el mismo, hasta el punto de que han decidido incluir módulos específicos para la formación del profesorado que vaya a utilizarlos (es el caso de los programas de Trianes y de Díaz-Aguado). Sin entrar en las impli-

caciones más profundas de las relaciones entre teoría y práctica en educación" se puede decir que parece evidente que la utilización de cualquiera de estos programas en un centro educativo debe enmarcarse en una política global del centro en relación con los temas de convivencia y en una adaptación precisa del programa a las características y posibilidades peculiares de dicho centro.

Por otra parte, para prevenir la violencia hay que tener en cuenta que sus causas son múltiples y complejas, puesto que surge como consecuencia de una interacción problemática entre el individuo y el entorno que le rodea. Dicha interacción se debe analizar en los distintos niveles en los que ésta se produce: la familia, la escuela, las relaciones entre ambas, las oportunidades para el ocio, la influencia de los medios de comunicación o el apoyo que a la violencia proporcionan el conjunto de creencias y estructuras de la sociedad en la que se encuentran los contextos anteriores. Los programas para mejorar la convivencia escolar se basan en el análisis de dichas causas (M. J. Díaz-Aguado, 1996), así como en las condiciones en que se puede prevenir la violencia. Si se busca esta prevención desde la escuela conviene: adecuar la educación a las características evolutivas de los sujetos; favorecer la integración de todos y todas en el sistema escolar; distribuir las oportunidades de protagonismo; orientar la intervención de forma que favorezca cambios cognitivos, afectivos y de comportamiento; enseñar a detectar y a combatir los problemas que conducen a la violencia; educar en la empatía y el respeto a los derechos humanos y, por último, desarrollar la democracia escolar.

Los *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los jóvenes* (M. J. Díaz-Aguado, Dir., 1996) incluyen cuatro procedimientos que, adecuadamente aplicados sobre cualquier contenido o materia educativa, pueden contribuir por sí mismos a desarrollar la tolerancia y prevenir la violencia: discusiones y debates entre compañeros divididos en grupos heterogéneos sobre distinto tipo de conflicto; experiencias de responsabilidad y solidaridad en equipos heterogéneos de aprendizaje cooperativo; experiencias sobre procedimientos positivos y eficaces de resolución de conflictos y experiencias de democracia participativa, basadas en la creación de contextos que permitan conocer y compaginar diversidad de perspectivas y adoptar decisiones de forma democrática.

5. EL APRENDIZAJE DE LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA

Si la escuela tiene que educar para la vida, debe "mediar" para que los alumnos "aprendan" a enfrentarse con éxito a los desafíos que ésta les presente. La escuela es un entorno decisivo para el desarrollo de habilidades que permitirán el desarrollo integral de la persona. Las habilidades sociales se aprenden. La observación, la imitación, el ensayo y la información las favorecen. Su práctica está influida por características del medio.

El Defensor del Pueblo (2000), en su informe sobre la violencia escolar, recomienda la promoción de una cultura preventiva en los centros que articule la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa, y especialmente de los alumnos, en los proyectos y planes institucionales. Propone que los alumnos tomen parte activa en la definición de los reglamentos de régimen interior de sus centros, de manera que tengan oportunidad de expresar su punto de vista en relación con las normas que vayan a presidir la convivencia en los mismos y las medidas que se prevean en caso de conflicto.

No obstante, conviene tener presente que aunque se lleven a cabo tareas para el aprendizaje de la convivencia en el centro y en el aula, los alumnos viven dentro de otras realidades: la familiar, la del grupo de iguales, la de los medios de comunicación, la de los modelos sociales, la de los estereotipos, etc. Precisamente el carácter "continuo" de la formación para la convivencia trae consigo significativas dificultades para la integración de este tipo de enseñanza-aprendizaje en el marco escolar. A menudo, al enfrentarse a nuevos conocimientos que se le van presentando como parte del currículum el niño se ve sorprendido y el carácter novedoso de buena parte de los contenidos curriculares le llena de satisfacción; sin embargo, el adolescente no se acerca al mundo de las habilidades sociales "de nuevas", sino que, por el contrario, "proyecta en el aula" toda una experiencia vital, un equipaje personal en el que se suma lo recibido en la familia a lo que viene recibiendo en la escuela desde que accedió a ella. Por lo tanto, toda intervención para mejorar la convivencia o desarrollar habilidades sociales debe partir de un acercamiento (diagnóstico) a lo que el niño ya tiene aprendido y a lo que no tiene aprendido (carencias que son a menudo fuente de indisciplina). ¿Qué difícil es este acercamiento desde el aula cuando el niño procede de familias "desestructuradas"!, o ¿qué difícil cuando el niño ha crecido en un ambiente hostil o violento que le hará inhábil para la tolerancia!, o ¿qué decir de aquellos casos en que el niño ha sido víctima o testigo de la violencia!?

6. LA IMPORTANCIA DE LA TUTORÍA

Las habilidades sociales se pueden trabajar en espacios y tiempos determinados dentro del centro escolar como un aspecto más del currículum o bien dentro del aula aprovechando las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje y del clima de convivencia. Aunque lo óptimo sería que estas habilidades se trabajaran de forma integrada con los objetivos y contenidos del currículum, formando parte del quehacer diario de cada uno de los docentes que entran en el aula, no siempre es así. En estos casos la clase de tutoría puede ser un lugar ideal para trabajar el desarrollo de estas habilidades sociales.

No cabe duda de que el profesor es un modelo de conducta para sus alumnos, por lo que debe potenciar de forma específica la formación en habilidades sociales.

La sociedad demanda un determinado tipo de ciudadano capaz de adaptarse a los cambios, tomar decisiones, comunicarse con los demás, trabajar en equipo, liderar grupos, resolver conflictos buscando soluciones creativas... es necesario desarrollar las habilidades sociales que permitan llevar a cabo estas tareas satisfactoriamente.

El modo en que el centro escolar está organizado puede jugar un papel decisivo en el desarrollo de ciertas habilidades sociales, sobre todo aquéllas ligadas a la participación. Por lo tanto, si la "tutoría" es el espacio más adecuado para abordar el desarrollo de las habilidades sociales desde un "plano individual" (aplicando programas que faciliten que el niño descubra sus carencias y se ponga en camino de búsqueda para resolver sus propios desafíos), la "clase" ("plano del aula") ofrece oportunidades para vivir experiencias concretas de convivencia y para despertar a modelos de conducta constructivos o no-violentos y la escuela en su conjunto ("plano del centro") es un entorno adecuado para experimentar la satisfacción del trabajo en equipo, para aprender a vivir en un mundo necesariamente normado y para disfrutar de la participación en fines e ideales comunes.

Los Institutos de Educación Secundaria están organizados bajo el signo de la participación. El Consejo Escolar es el órgano a través del cual se hace efectiva la participación de toda la comunidad educativa. Además de este cauce de participación existen otros dos, la Junta de Delegados y las Asociaciones de Alumnos. Todo esto genera una serie de tareas para el tutor.

Por una parte, el tutor debe potenciar en su grupo el conocimiento del Consejo Escolar, es decir, su composición, sus atribuciones y su funcionamiento. También los otros órganos de participación y gestión del centro deben ser conocidos por los alumnos. El tutor es responsable, junto a la jefatura de estudios y los representantes de los alumnos en el Consejo Escolar, de la elección de delegados y subdelegados; así como de informar a sus alumnos de la posibilidad de afiliarse a la Asociación de Alumnos. Por otra parte, debe colaborar con el jefe del Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias en la difusión del plan de dichas actividades y en la animación a la participación.

Además es también tarea del tutor trabajar con su grupo de alumnos sobre los derechos y deberes, así como sobre las normas de convivencia. Conviene que los alumnos conozcan y asuman el Reglamento de Régimen Interior de su centro, es decir las normas que van a regir la convivencia en el mismo, así como los mecanismos de control y sanción en caso de incumplimiento. Sin embargo, aunque los alumnos tienen reconocido en la normativa vigente su derecho a intervenir en la elaboración y aplicación de dicho reglamento, la realidad es que en la mayor parte de nuestros institutos la participación del alumnado suele ser nula, quedando reducido este derecho a una simple posibilidad, a un derecho que no se ejerce debido en buena medida a que no se facilita ni se promueve por parte del profesorado. Los alumnos pueden quedar convertidos así en una autoridad sin poder dentro de la institución educativa, por lo que no es extraño que en ocasiones surjan reacciones

de protesta en forma de comportamiento de oposición a la cultura escolar (M. A. Santos Guerra, 1994). Es un hecho comprobado que la implicación del alumnado en el buen funcionamiento del centro y su compromiso con las normas mejora cuando las ve como cosa suya, sintiéndose partícipe de su elaboración.

7. CONCLUSIÓN

La sociedad demanda un determinado tipo de ciudadano capaz de adaptarse a los cambios, tomar decisiones, comunicarse con los demás, trabajar en equipo, liderar grupos, resolver conflictos buscando soluciones creativas... No privemos a los sujetos en edad escolar de las mejores oportunidades que seamos capaces de ofrecerles para que desarrollen un amplio espectro de habilidades sociales que les permitan desarrollarse satisfactoriamente y lograr un alto autoconcepto. Si aceptamos con naturalidad que "a convivir se aprende", debemos aceptar el compromiso de educar con autoridad para la convivencia con las mejores herramientas que seamos capaces de diseñar. Estas herramientas (ya existen algunos programas) pueden utilizarse en el marco de las tutorías para reforzar una acción educativa que, sin embargo, no compete sólo al tutor, sino a toda la comunidad educativa. El aprendizaje de la participación y la convivencia ni empieza ni termina en la escuela, pero ésta tiene una gran responsabilidad que no puede soslayar.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ, M., Y BISQUERRA, R. (Coords.) (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- ÁLVAREZ, L., y SOLER, E. (1997). *La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría*. Madrid: CCS.
- ARNAIZ, P., e Isus, S. (1995). *La tutoría, Organización y Tareas*. Barcelona: Grao.
- ARNAIZ, P., y RIART, J. (Ed.) (1999). *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB.
- BISQUERRA, R. (Coord.) (2002). *La práctica de la orientación y la tutoría*. Barcelona: CISS-PRAXIS.
- BRUNET, J. J., Y NEGRO, J.L. (1996). *Tutoría con adolescentes*. Madrid: Ediciones S. Pío X.
- CABALLO, V. E. (1988). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- CALLE, J. (2002). Orientación y tutoría. *Escuela Española*, 3544, 13-14.
- CERRILLO, M." R. (2001). Atención a la diversidad por medio de un programa de intervención socio-cognitiva. *Tendencias Pedagógicas*, 6, 187-199.
- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000). *Informe sobre violencia en la escuela*. Madrid.

- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- DÍAZ-ACUADO, M." J. (1992). *Programa para favorecer la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: MEC.
- (Dir.) (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. Cuatro volúmenes y dos vídeos.
- (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.
- FERNÁNDEZ, I. (2001). *Guía para la convivencia en el aula*. Barcelona: CISS-PRAXIS.
- GARCALLO, B., y GARCÍA, R. (1996). La promoción del desarrollo moral a través del incremento de reflexividad. Un programa pedagógico. *Revista de Educación*, 309, 287-308.
- GIL, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Madrid: Escuela Española.
- GOLDSTEIN, A. P., et al. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- JARES, X. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 79-92.
- KRICHESKY, M. (Coord.) (1999). *Proyectos de orientación y tutoría*. Buenos Aires: Paidós.
- LÁZARO, A., Y ASENSI, J. (1987). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.
- LÓPEZ, F., et al. (1994). *Conducta altruista*. Estella: Verbo Divino.
- MARTÍNEZ, J. M." (1994). *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid: Bruño.
- MONJAS, I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Valladolid: Casares Impresores.
- MORALEDA, M. (1998). *Educación en la competencia social. Un programa para la tutoría con adolescentes*. Madrid: CCS.
- OVEJERO, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: P.P.U.
- PASTOR, E. (1995). *La tutoría en Secundaria*. Barcelona: Ceac.
- PÉREZ, C. (1996). La mejora del comportamiento de los alumnos a través del aprendizaje de normas. *Revista de Educación*, 310, 361-378.
- RINCÓN, B. del. (2000). *La intervención psicopedagógica en Secundaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rus, A. (1996). *Tutoría, Departamentos de Orientación y Equipos de apoyo*. Granada: Universidad de Granada.
- SÁNCHEZ, S., et al. (1997). *La tutoría en los centros de Educación Secundaria. Manual del profesor / tutor*. Madrid: Escuela Española.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994). Disciplina escolar y ambiente de aprendizaje. En SANTOS GUERRA, M. A., *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Aljibe: Málaga.

SANZ, R., et al. (1996). *Tutoría y Orientación*. Barcelona: Cedecs.

TRIANES, M. V., YMUÑOZ, A. (1994). *Programa de Desarrollo Afectivo y Social en el aula*. Málaga: Delegación de Educación.

(1997). Prevención de la violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, 313, 121-142.