



Noruega



La competencia social en las escuelas noruegas

Johannes Finne

Resumen

Noruega es el país de los fiordos. Está situado en un rincón septentrional del globo terráqueo y ligeramente apartado de la Unión Europea. Sus 5 millones de habitantes han adoptado los ideales de igualdad y organización democrática propios de un estado de bienestar. Este país cuenta con una tradición consolidada de descentralización y autonomía escolar especialmente patente en los centros de primaria y primera etapa de secundaria, tanto es así que los ciudadanos sienten que pertenecen a las comunidades locales y esperan que éstas respondan a sus necesidades antes que a los requerimientos de las autoridades nacionales. Muchas de estas comunidades, especialmente en las zonas rurales, son muy pequeñas y gestionan pocos centros.

(Noruega) cuenta con una tradición consolidada de descentralización y autonomía escolar ...tanto es así que los ciudadanos sienten que pertenecen a las comunidades locales...

Como país productor de petróleo, la riqueza de Noruega ha aumentado y, a raíz de esto, parecen haber aumentado las diferencias entre ricos y pobres y por tanto, disminuido el nivel de igualdad. Sin embargo, la sólida economía del país garantiza una situación diferente a la existente en muchos otros países y permite que se asigne gran cantidad de recursos financieros a los centros escolares. Por ejemplo, la proporción media de docente por número de alumnos en Noruega es un 28% superior a la ratio media de los países de la OCDE.

Sin embargo, llama la atención que esta asignación de recursos económicos no lleve aparejados unos mejores resultados en materia de educación. En distintos estudios realizados, Noruega destaca por obtener peores resultados académicos que otros países que invierten cantidades similares en educación. Dichos estudios ponen de manifiesto que en las aulas noruegas hay mucho ruido y se producen numerosas interrupciones en clase. Los resultados académicos son medios, los alumnos parecen carecer de estrategias de aprendizaje y sus habilidades matemáticas y de resolución de problemas son muy inferiores a las de otros países equiparables. Parece haber una gestión deficiente en las aulas, hecho que podría explicar la falta de disciplina y el bajo

Estudios ponen de manifiesto que en las aulas noruegas hay mucho ruido y se producen numerosas interrupciones en clase.

Cuando los centros escolares disponen de unos programas de educación emocional y social eficaces, son capaces de fomentar su propia capacidad para actuar como igualadores sociales respecto a problemas de conducta, dificultades de aprendizaje y diferencias entre entornos culturales.

rendimiento académico al que se enfrentan los centros. Según un nuevo estudio, sólo el 70% de los profesores considera tener un buen nivel de autoridad y control en el aula, lo que significa que son muchos los que se sienten incapaces de gestionar sus clases adecuadamente.

Los profesores podrían sentirse más seguros y protegidos si conocieran determinadas estrategias con las que afrontar los retos que se presentan actualmente en las escuelas. Tales estrategias están incluidas en diferentes programas concebidos para promover y aumentar las competencias emocionales y sociales y según las conclusiones de diversas investigaciones los centros escolares donde se aplica una perspectiva contextual respecto a los problemas de conducta, presentan una menor incidencia de comportamientos inadecuados y requieren menos ayuda externa que otros centros. Por tanto, cuando los centros escolares disponen de unos programas de educación emocional y social eficaces, son capaces de fomentar su propia capacidad para actuar como igualadores sociales respecto a problemas de conducta, dificultades de aprendizaje y diferencias entre entornos culturales.

En un informe de ámbito nacional aprobado por el Gobierno noruego para su uso en centros escolares donde se describen los programas de aprendizaje emocional y social, se destacan hasta nueve programas basados en buenas prácticas (principalmente noruegos) y con resultados eficaces documentados. En este capítulo se describirán aquellos que han abordado específicamente el aprendizaje de competencias sociales del alumnado y otros programas centrados en mejorar el entorno del aprendizaje social. Es significativo que las escuelas de mayor éxito estén dirigidas por personas dinámicas que promueven el cambio.

Los programas de formación se basan en una concepción que engloba aspectos cognitivos, comunicativos y emocionales en el desarrollo de las personas. Estas intervenciones que adoptan un enfoque amplio en materia de competencia social, muestran efectos positivos tanto en

Desde el punto de vista pedagógico, las habilidades sociales y la competencia emocional y social se consideran conductas aprendidas que pueden perfeccionarse.

La competencia social es, al mismo tiempo, una condición previa del juego y una consecuencia del mismo y, por otra parte, condición previa y consecuencia del desarrollo del lenguaje.

alumnos con alto riesgo de presentar problemas de conducta, como en los que no lo tienen. Es fácil dar por sentado que un alumno tiene competencias emocionales y sociales, dado que la mayoría de ellos son guiados en su proceso de aprendizaje por interacciones positivas con adultos y compañeros competentes. Desde el punto de vista pedagógico, las habilidades sociales y la competencia emocional y social se consideran conductas aprendidas que pueden perfeccionarse. Así, al alabar cualquier actuación positiva observada en las interacciones sociales de un niño con sus compañeros, ya se les está ofreciendo la oportunidad de aprender a través de la imitación y el refuerzo indirecto. Un niño socialmente competente es capaz de adaptarse, ser consciente de los demás y reivindicar sus propias necesidades, mostrándose autoasertivo y prosocial al mismo tiempo. Con el tiempo, toda persona entiende que existen distintas maneras de desplegar una habilidad en diferentes contextos, desarrollará una competencia reflexiva sobre la misma.

El desarrollo del aprendizaje de estas habilidades y su refuerzo se puede facilitar mediante la aplicación de un planteamiento pedagógico sistémico. Además, la competencia social es, al mismo tiempo, una condición previa del juego y una consecuencia del mismo y, por otra parte, condición previa y consecuencia del desarrollo del lenguaje.

Si analizamos determinadas situaciones a través de un prisma tintado de competencia social, percibiremos en las interacciones infantiles actos que no veríamos de otro modo. Debemos asegurarnos de estar utilizando unas lentes adecuadas, dado el vital cometido que se nos ha asignado: enseñar competencias emocionales y sociales a niños y jóvenes.

Johannes Finne posee un máster en Educación Social. Es directivo y profesor titular del Centro de Competencia Social (centro ART) en el Colegio Universitario Diakonhjemmet. Cuenta con varios años de experiencia en terapias con jóvenes agresivos y violentos, dirigiendo la implementación de programas de competencias sociales destinados a jóvenes y familias en hogares residenciales del Centro Lindoy, en Noruega. Johannes Finne es coautor del manual noruego del programa ART y ha dirigido diversos seminarios, presentaciones, supervisiones y talleres, tanto en Noruega como en el extranjero.

La competencia social en las escuelas noruegas

Noruega es un país de fiordos, una fina franja que se extiende hacia la cima del mundo, es el camino hacia el norte, tal y como indica su nombre en inglés (*North-way*). El paisaje que se ve desde las alturas o en los mapas en relieve, rugoso y esculpido por la climatología, está descrito poéticamente en su himno nacional. Con sus incontables fiordos rodeados de abruptas montañas, la línea costera noruega es en realidad tan extensa como la de Australia. Esta proximidad al mar siempre ha sido trascendental para su población. Las industrias pesquera y naval han sido esenciales en la sociedad del país desde la época de los vikingos, hace ya más de 1000 años. Además, es sorprendente su inagotable voluntad de mantener vivos todos y cada uno de los pueblecitos situados en la costa y en los profundos e inaccesibles valles. Los 5 millones de habitantes de Noruega fortalecen sus orígenes a través de actividades de ocio populares que, en gran medida, llevan inherentes el disfrute de la naturaleza.

Los noruegos están en muchos sentidos orgullosos de su historia como vikingos, aunque muchos de los relatos sobre sus embestidas no les sean del todo favorables. Aunque la imagen que tengamos de los vikingos sea de saqueos y combates, aquella época también estuvo caracterizada por la expansión, el comercio y las expediciones. Fue 9000 años después del primer asentamiento, cuando Noruega se constituyó como reino. El talento diplomático era ya patente en aquellos años, en los que también florecieron la literatura y la economía, hasta que la peste negra asoló el país. La epidemia se cobró la vida de la mitad de los habitantes y supuso el punto de partida de los siguientes siglos de declive. Durante más de 500 años, Noruega formó parte de Dinamarca y posteriormente de Suecia, debido fundamentalmente a que no contaba con una clase noble abundante, por lo que le

resultó prácticamente imposible crear un sistema alternativo para no ser gobernados por estos países vecinos.

De modo que cuando en el siglo XIX floreció el nacionalismo en Europa, este movimiento se extendió también a Noruega y estimuló a sus habitantes a desarrollar y crear su propio sentimiento de identidad nacional. Noruega ratificó su Constitución en 1814 e instauró un sistema de gobierno parlamentario en 1884, que en 1905 llevó a la disolución de su unión con Suecia. El país deseaba fervientemente instaurar la monarquía, pero seguía sin contar con el estamento de la nobleza. Así pues, ofreció la corona a un príncipe danés, que pasó a ser el primer rey de Noruega. Su capacidad para entender a su gente quedó patente a principios de mayo de 1945, cuando él y su familia regresaron a Noruega tras su exilio en Londres. El tesón de los miembros de la familia real volvió a confirmarse tras los terribles acontecimientos que tuvieron lugar el 22 de julio de 2011, cuando consiguieron fomentar la reivindicación de los valores positivos de su pueblo por encima de la sed de venganza y odio, en unos momentos tan propicios para que estos se desataran.

Desde que Noruega obtuvo la independencia hace cien años, sus habitantes han apoyado la consolidación de un estado fuerte. Este deseo de independencia ha podido ser el causante de que no haya querido formar parte de la Unión Europea y está presente en los municipios, que tienen un alto nivel de autoridad en el ámbito local.

Los noruegos tienen mucha confianza en el Estado, que en el último siglo ha conseguido un estado de bienestar basado en los principios socialdemócratas. Esto ha sido importante para el desarrollo económico del país y ha influido también en la opinión de los noruegos sobre la propiedad pública de la industria y el comercio. A finales de la década

de 1960, Noruega entró en una nueva era: se encontró petróleo en el Mar del Norte. Este descubrimiento tuvo un impacto extraordinario en la vida de los noruegos, ya que los ingresos del país se dispararon, superando todas las expectativas. Desde el primer momento quedó claro que la explotación de las compañías petrolíferas debía ser controlada por el Estado.

El derecho de los trabajadores a participar en la gestión de su lugar de trabajo es también un rasgo característico de la industria y el comercio noruego. Esta preocupación por los derechos y la igualdad entre la población y sus dirigentes podría explicar la incesante lucha a la que se enfrentan muchos profesos-

noruegos, debería invertirse más en educación y en el desarrollo de niños y jóvenes. Argumentan que el mayor recurso de noruega no es el petróleo, sino su capital humano así que desde este punto de vista, es necesario instaurar políticas educativas más definidas y proactivas.

El sistema escolar noruego

En Noruega, la enseñanza entre los 6 y los 16 años es obligatoria y gratuita. En las últimas décadas han aumentado las expectativas de que los jóvenes continúen sus estudios de enseñanza secundaria superior (16 a 19 años), que sigue siendo gratuita, pero no obligatoria. Los centros de educación inclusiva, a los que asiste la mayoría de niños y jóvenes,

Esta preocupación por los derechos y la igualdad entre la población y sus dirigentes podría explicar la incesante lucha a la que se enfrentan muchos profesores noruegos frente a aquellos alumnos que cuestionan persistentemente su autoridad.

res noruegos frente a aquellos alumnos que cuestionan persistentemente su autoridad. En cualquier caso, en los últimos años parece que el nivel de igualdad en Noruega ha disminuido; cada vez parecen ser más los ciudadanos que forman parte del sector desfavorecido de la sociedad, las diferencias entre ricos y pobres son cada vez mayores, y la distancia entre los que tienen estudios superiores y los que no, va en aumento.

La economía de Noruega hoy en día es sólida y garantiza una calidad de vida decente para las generaciones futuras. El tema candente del momento es cómo utilizar los recursos financieros. En opinión de muchos ciudadanos

ofrecen una educación igualitaria a todos los alumnos, con independencia de sus capacidades académicas, su lugar de residencia o la situación económica de sus padres. La idea de la educación inclusiva parte del valor de aplicar un enfoque de enseñanza adaptado e igualitario para todos, en el seno de un sistema escolar coordinado. En este sistema educativo, la docencia se basa en unos planes de estudio generales que incluyen, entre otras cosas, el desarrollo de competencias emocionales y sociales. Las escuelas tienen bastante autonomía local en su labor docente, siempre que cubran las materias troncales del plan de estudios.

Las escuelas tienen bastante autonomía local en su labor docente, siempre que cubran las materias troncales del plan de estudios.

En las décadas de 1950 y 1960, el sistema escolar noruego sufrió una reforma integral. Entonces se ofrecían 7 años de educación a todos los niños, y aunque en las ciudades los alumnos podían proseguir sus estudios para tener acceso a los ciclos de enseñanza superior y universitaria, en la práctica estaba restringida a una minoría. En la década de 1950 tomó fuerza la idea de la escuela inclusiva y, en 1959, una nueva ley de educación permitió a las comunidades ofrecer 9 años de escolarización a niños y jóvenes. Esta reforma se produjo simultáneamente con otros cambios en el resto de la sociedad. El nuevo mundo exigía una mayor formación, la sociedad se había modernizado, se necesitaban menos peones en el campo y los jóvenes dejaron de ser tan importantes como mano de obra. Como consecuencia de dichas reformas, en 1969 se establecieron por ley 9 años de

habilidades docentes a largo plazo. Estos incesantes cambios en las exigencias y expectativas estatales, han repercutido negativamente en la calidad general de la enseñanza en las escuelas noruegas. En 2006 se llevó a cabo la última reforma, conocida como *Promoción del Conocimiento (Knowledge Promotion)*, que afectó tanto al sistema de 10 años de enseñanza obligatoria, como a los centros educativos de secundaria superior. Con ella se introdujeron cambios sustanciales, estructurales y organizativos desde el primer curso de la etapa de enseñanza obligatoria, hasta el último de educación y formación secundaria superior. Por ejemplo, la reforma refuerza las asignaturas troncales como lengua (noruega) y matemáticas, describe las habilidades básicas requeridas en todas las asignaturas y los nuevos objetivos de competencia académica, al mismo tiempo que

Estos incesantes cambios en las exigencias y expectativas estatales, han repercutido negativamente en la calidad general de la enseñanza en las escuelas noruegas.

educación general obligatoria y en 1997 se ampliaron a 10.

El hecho de que el sistema educativo noruego haya sido objeto de numerosas reformas durante los últimos 50 años, ha dificultado el desarrollo de unos sistemas de enseñanza y

exige una nueva estructura en los horarios. Sin embargo, cede a los centros educativos la responsabilidad de escoger sus enfoques pedagógicos y materiales didácticos.

En Noruega hay unos 3.000 centros escolares de primaria y secundaria, con una media

de 200 alumnos por centro. Aproximadamente el 7% son privados, en su mayoría fruto de iniciativas locales llevadas a cabo en zonas rurales y pequeñas aldeas en las que el Estado ha cerrado las escuelas públicas por el reducido número de alumnos.

Los centros educativos desempeñan un importante papel como igualadores sociales. El umbral de exclusión de alumnos de los centros de enseñanza ordinaria es alto y a los centros de educación especial sólo asiste a tiempo completo el 0,5% (la media en Europa se sitúa en el 2%). En la enseñanza primaria, las aulas están integradas por un máximo de 28 alumnos y la ratio media de alumno-profesor es de 11,9 en los centros de primaria y de 10,5 en los de secundaria. Por tanto, Noruega presenta una excelente relación profesor-alumno, un 28% mejor que el resto de los países de la OCDE. De esta manera, el capital invertido en el sistema educativo noruego es extraordinario. Muchas veces me han preguntado por qué en un país tan rico como Noruega no es capaz de obtener mejores resultados académicos.

Todos los datos indican que la productividad en las escuelas noruegas de enseñanza primaria y secundaria es baja si se tiene en cuenta proporcionalmente el bajo rendimiento de los alumnos comparado con el capital invertido. Aunque Noruega no es el único país que invierte mucho en educación, sí destaca negativamente en pruebas internacionales, tales como el PIRLS, PISA y TIMSS, respecto a otros países que invierten cantidades similares en este sector.

En el último siglo, Noruega se ha caracterizado por una sociedad democrática. La enseñanza inclusiva ha proporcionado un marco en el que se ha consolidado el desarrollo. Esto significa de acuerdo con sus objetivos, que todos los ciudadanos tienen las mismas posibilidades de progresar, con independen-

cia de su capacidad adquisitiva y de su lugar de residencia en un área urbana o rural. Y efectivamente, así parece que es en realidad, pues ni esta variable, ni el número de alumnos por clase parecen afectar a los resultados académicos o al comportamiento de los alumnos. Sin embargo, diversos estudios (Wiborg et al., 2011) indican que el nivel de educación de los padres tiene un mayor impacto en el rendimiento académico de los alumnos que los factores demográficos, étnicos o de otra índole. Las diferencias en el rendimiento, teniendo esto en cuenta, se incrementan con el paso del tiempo, y no parece que los centros escolares vayan a modificar esta tendencia, ni en los resultados académicos, ni en lo que atañe al número de años dedicados a la formación. Esto es esencial cuando uno tiene en mente que el principal objetivo de la enseñanza obligatoria es ofrecer las mismas oportunidades a todos los alumnos, con independencia de sus circunstancias personales. Los resultados obtenidos en los centros privados sólo superan ligeramente a los obtenidos en los públicos.

Han sido muchas las razones que se han aducido para tratar de explicar esta desproporción entre costes y beneficios. Algunos afirman que los alumnos noruegos obtienen buenos resultados en asignaturas que no se evalúan en este tipo de pruebas. Por ejemplo, las pruebas PISA de 2000 y 2003 indican que hay más ruido e interrupciones en las clases de los centros noruegos que en la mayoría de los países participantes. Los resultados académicos son mediocres y muestran que nuestros alumnos carecen de estrategias de aprendizaje y no dan tanto valor a los resultados académicos como en otros países. Otros estudios indican que las habilidades para la resolución de problemas y la competencia matemática son muy inferiores en Noruega respecto a otros países, incluso en comparación con otros países nórdicos. El informe PISA plantea una cuestión

fundamental al preguntarse en qué medida ha logrado la enseñanza noruega fomentar las competencias fundamentales de sus alumnos, tales como las estrategias de aprendizaje y de resolución de problemas, los cuales contribuyen al aprendizaje de niños y jóvenes a lo largo de toda la vida, algo sobre lo que existe un amplio consenso internacional (Kjærnsli y Lie, 2005).

secundaria superior y universitarios, ciclos que exigen mucho esfuerzo y buenos resultados. Un tercio de los estudiantes varones abandonan la enseñanza secundaria superior antes de terminar sus estudios y parece que esta tendencia va en aumento. Este problema queda especialmente patente en los centros en los que existe una mayoría de alumnos varones y en los que se cree que es fácil entrar.

(el alumnado)...parece que tienden a centrarse más en los derechos que en las obligaciones. Detrás de esta tendencia se esconde el derecho del profesorado a imponer límites, exigir a sus alumnos y esperar que se esfuercen.

Kjærnsli y otros investigadores (2007) hacen alusión a la deficiente gestión del aula y al debilitamiento de la autoridad del profesorado cuando explican la falta de disciplina y los malos resultados académicos en las escuelas noruegas. Un reciente estudio de Vaaland y Ertesvåg (2013) investigó cómo percibían los profesores su propia autoridad, en particular respecto al control en las aulas. En una muestra representativa, alrededor del 70% indicó que tenían un buen nivel de autoridad y control, lo que implica que un gran número de profesores (esto es, el 30%) se siente incapaz de dirigir sus clases de manera apropiada. El comportamiento disruptivo y la mala conducta del alumnado no sólo ocasionan problemas a los profesores sino también tienen consecuencias indeseables en el aprendizaje de los alumnos.

Por otra parte, el sistema educativo parece no estar atendiendo las necesidades de los alumnos varones, que a pasos agigantados están pasando a ser minoría en los centros de

En la última década, el sistema educativo ha pasado por numerosas reformas que se han centrado especialmente en el comportamiento del alumnado. En ellas se ha aumentado el nivel de influencia de los alumnos concediéndoles una mayor participación. Esta oleada democrática en los centros escolares lleva inherente, por ejemplo, un mayor compromiso del alumnado, el trabajo por proyectos y la autoevaluación, algo que se corresponde con la tendencia en la vida laboral de los adultos. El nuevo papel del alumno ha sometido al profesor a mucha presión (Kjærnsli y Lie, 2005), pues parece que tienden a centrarse más en los derechos que en las obligaciones. Detrás de esta tendencia se esconde el derecho del profesorado a imponer límites, exigir a sus alumnos y esperar que se esfuercen. Sin embargo, en los centros escolares, el papel de los adultos no ha cambiado ni en la misma proporción ni en la misma dirección que el de los niños y jóvenes, lo que ha llevado a los profesores a sentir inseguridad y confusión en su papel y

...la competencia social presenta una correlación positiva con un alto rendimiento académico.

nivel de autoridad. En este contexto de mayor igualdad entre alumnado y profesorado, es complicado ejercer el papel de adulto autoritario tal y como lo hemos entendido hasta ahora. Numerosos modelos, programas y planteamientos aplicados en los centros escolares parecen orientados a reforzar la capacidad de los profesores para mostrarse autoritarios. Desde la perspectiva del alumnado, las normas, directrices y sistemas parecen reforzar el papel del profesor y del centro como colectivo autoritario.

En la actualidad, hemos recabado mucha información sobre la conexión entre los problemas de conducta y el éxito académico (Nordahl, 2005). También sabemos que la competencia social presenta una correlación positiva con un alto rendimiento académico. Esto significa que desarrollar competencias sociales no es sólo un objetivo en sí mismo, sino que también lleva implícito el fin de reforzar las habilidades de aprendizaje del alumnado. En los últimos años, el término “intervención temprana” ha acaparado una gran atención, tanto en los debates políticos como en los de ámbito profesional. Es mucho más sencillo generar comportamientos positivos a edades tempranas, que modificar conductas a edades más avanzadas. Por ello para muchos alumnos sería beneficioso que se les inculcaran habilidades sociales en los primeros cursos escolares, en lugar de en cursos más avanzados, cuando se requieren intervenciones más extensivas. Sin embargo, la realidad es que hay el doble de alumnos con necesidades educativas especiales en los centros de secundaria que en los de primaria. Así, a pesar de la buena voluntad y las

medidas concretas que se han adoptado, los centros escolares han tenido una contribución muy limitada a la hora de ayudar a los alumnos a desarrollar las habilidades, conocimientos y valores necesarios para forjarse un buen porvenir.

¿Cómo promovemos el desarrollo de la competencia social en las escuelas noruegas?

Es fácil dar por adquiridas habilidades emocionales y sociales, dado que la mayoría tenemos una referencia basada en nuestro propio proceso de aprendizaje y en interacciones positivas con adultos competentes y compañeros. Sin embargo, a medida que aumentan nuestros conocimientos sobre tales competencias e interacciones sociales, nos damos cuenta de que los niños bien adaptados poseen un gran número de habilidades y capacidades muy desarrolladas para reflexionar y adaptarse a diferentes situaciones (Ogden, 2006). Las competencias sociales no nos vienen dadas como capacidades innatas ni se desarrollan al madurar ni tampoco mediante un aprendizaje incidental, desde un punto de vista pedagógico. Las habilidades sociales y la competencia emocional y social se consideran conductas aprendidas que pueden seguir desarrollándose a lo largo de toda la vida (Gundersen, 2010). Nadie carece totalmente de habilidades, ni nadie está totalmente formado en esta materia, de tal manera que la competencia social puede entenderse como un conjunto de habilidades sociales unidas a la capacidad de saber cómo y cuándo utilizarlas, de distintas maneras y en diferentes situaciones. Ser socialmente competente implica generalmente establecer un equilibrio

entre distintos objetivos de forma simultánea. Cabe esperar que los niños sepan ponderar tanto objetivos individuales como colectivos, es decir, que sean capaces de mostrarse al

nóstico y tratamiento. Probablemente sea este el motivo por el que la competencia social y las habilidades sociales no se hayan incorporado hasta ahora a los planes de estudios (Hargie y

...la competencia social puede entenderse como un conjunto de habilidades sociales unidas a la capacidad de saber cómo y cuándo utilizarlas, de distintas maneras y en diferentes situaciones.

mismo tiempo prosociales y asertivos. Esto puede originar un conflicto de intereses que debe solucionarse a través de lo que podríamos llamar la competencia reflexiva. Por ejemplo, se puede dar el caso de que un alumno decida quedarse hablando con un amigo que tiene problemas y, por ello, llegar tarde a clase, en este caso ha escogido entre ser un buen amigo o un buen estudiante.

Si un alumno tiene problemas con sus amigos o está preocupado por lo que pueda pasar a la hora del recreo, perderá concentración en el aprendizaje. Se calcula que alrededor del 75% de los niños con dificultades de aprendizaje carecen asimismo de habilidades sociales (Kavale y Forness, 1995). Por tanto, es importante resaltar que la competencia social presenta una correlación positiva con el rendimiento académico (Caprara et al., 2000; Nordahl et al., 2006; Wentzel, 1991).

También se considera la competencia social como una competencia humana superior que engloba aspectos cognitivos, comunicativos y emocionales (Vedeler, 2000). Por ello, tradicionalmente, la competencia social y las habilidades sociales se describían desde enfoques médicos, y su falta se consideraba debida a un “daño” psicológico que requería diag-

Hargie, 1995); es decir, hasta que no se le ha prestado más atención a la interacción entre las condiciones contextuales, las personas y su entorno, con el fin de explicar por qué las personas se comportan cómo lo hacen. Y es que en la actualidad, se llega a afirmar que la acumulación de capital social, como son los recursos y las competencias sociales, es más compleja que antes.

En esta propuesta de adquisición de competencias sociales basada en el conocimiento, se requiere una mayor participación de la familia. Este fortalecimiento de la posición que ocupa la familia en el desarrollo de las competencias sociales podría dar lugar a unas mayores diferencias entre los niños, dado que unos padres tendrán mayor capacidad que otros para fomentar el desarrollo de sus hijos (Frønes, 2010). Este escenario reforzará el fin del centro escolar como igualador social ya que sin él aumentarían las diferencias sociales existentes.

Un estudio noruego sobre la competencia social en alumnos de 10 a 13 años (Ogden, 1995), indica que cabe esperar que estos jóvenes presenten simultáneamente las habilidades de asertividad, autocontrol y cooperación. Por una parte, parece que padres y profesores tienen diferentes expectativas en

esta materia, ya que los padres tenderían más hacia la asertividad y los profesores hacia la cooperación. Por otra parte, para ser un buen amigo, se deben poseer distintas habilidades, tales como regular y reconocer emociones, compartir, escuchar, esperar el turno y mostrar consideración hacia los demás. Los niños con dichas habilidades se encuentran en un ciclo positivo en el que es probable que entablen amistades positivas y duraderas con niños con habilidades similares. Dado el refuerzo mutuo de este comportamiento prosocial, la competencia inicialmente positiva se consolida aún más. Por el contrario, un comportamiento agresivo y egocéntrico presenta una correlación negativa con la aceptación de los demás. De esta manera, parece que los niños con problemas de conducta quedan aislados o entablan amistades con otros niños que carecen también de competencia social. Esto originará un ciclo negativo en el que

aprender y obtener un buen rendimiento académico. Los alumnos con una alta competencia social también parecen ser los favoritos, tanto para trabajar en grupo como para pasar con ellos los recreos (Ogden, 1995). La competencia social es una condición previa subyacente al comportamiento en sociedad de niños y jóvenes. Pero si un alumno quiere prosperar como miembro competente de la comunidad escolar, tiene que estar convencido y percibir que ha adquirido las habilidades necesarias para cumplir sus obligaciones frente a los demás alumnos y profesores, y que es capaz de fomentar el bienestar individual y colectivo. Bandura (1997) apuntaba que para la resolución de problemas es aún más importante la autoeficacia que el dominio mismo de las propias habilidades sociales requeridas para resolver el problema. Esta autopercepción de competencia social se ve más reforzada cuando dichas habilidades

...los niños con problemas de conducta quedan aislados o entablan amistades con otros niños que carecen también de competencia social.

quedará reforzada esta conducta transgresora y el individuo se forjará la identidad de niño con problemas de conducta (Dodge, 2006). Estos ciclos positivos y negativos son claves para entender cómo la capacidad para entablar amistades es fundamental en la competencia social.

En otro estudio también se confirmó que los alumnos que tienen relaciones positivas con sus profesores, entablan además buenas amistades con sus compañeros (Nordahl, 2005). Y que tanto a los 10 como a los 13 años, existe una correlación positiva entre la competencia social y la motivación para

sociales se aplican satisfactoriamente a situaciones de la vida real.

Construyendo competencias emocionales y sociales en las escuelas noruegas

Hoy en día se dedican un gran número de recursos a prevenir y reducir problemas como el acoso, la falta de disciplina y las conductas inadecuadas entre los colectivos infantil y juvenil. Los esfuerzos dedicados y los distintos programas aplicados se encuentran, en muchos casos, deficientemente basados en datos teóricos y empíricos. En la mayoría de los casos, los programas se implantan una vez que se ha producido el problema disciplinario,

Tabla 1. Programas con efectos documentados que abordan específicamente el aprendizaje de competencias sociales (Nordahl et al., 2006)

Programas que abordan específicamente el aprendizaje de competencias sociales

Programa	Descripción
<p>*ART (Formación para reemplazar la agresión) Estadounidense Adaptación noruega: Colegio Universitario Diakonhjemmet</p>	<p>Formación grupal para alumnos de 1° a 10° curso (6 a 16 años) a través de rol-play, una estructura fija de formación, juegos y refuerzo positivo. Integrado por tres elementos de idéntica importancia: habilidades sociales, gestión de la ira y razonamiento ético. Utilizado para prevenir y tratar problemas conductuales, tanto para alumnos pequeños, como para los más mayores</p>
<p>Los años increíbles Estadounidense C. Webster-Stratton</p>	<p>Utilizado para la prevención y el tratamiento de problemas conductuales en niños de 1° a 3° (3 a 8 años). Programa grupal en el que se implica a familias y alumnos. Programa de prevención para clases y profesores</p>
<p>*Tú y yo y nosotros dos Noruego Kari Lamer</p>	<p>Programa para fomentar sistemáticamente la competencia social en niños y su desarrollo entre los profesores. Educación infantil y primaria (3 a 9 años).</p>
<p>Los amigos de Zippy Reino Unido Organización Partnership for Children</p>	<p>Programa basado en el diálogo y la conversación para fomentar la capacidad de resolución de problemas en situaciones cotidianas. Intervención temprana en educación primaria (6 a 8 años). Se centra en reforzar la capacidad de resistencia e inculcar habilidades sociales y formas de abordar distintas situaciones</p>

(*) programas que se presentan en el apartado dedicado a los casos prácticos

conductual o de otro tipo. Además, muchas de las intervenciones no se evalúan de forma adecuada. Esto se traduce en que gran parte de la práctica pedagógica, tanto proactiva como reactiva, en los centros escolares noruegos se basa en unas condiciones previas equivocadas y por tanto, las intervenciones no abordan los problemas para cuya resolución están concebidas, o sólo lo hacen en parte.

En Noruega no existe ninguna estrategia general estatal de educación emocional y social. Sin embargo, las autoridades han establecido unas claras directrices por las que

delegan la responsabilidad de escoger e implementar tales programas a los responsables de las comunidades y escuelas. Actualmente se aplican determinados programas que, en mayor o menor medida, se basan en pruebas y se encuentran correctamente implementados en centros escolares y de educación infantil noruegos (Nordahl et al., 2006).

Aunque el Gobierno recomienda enérgicamente la enseñanza de competencias emocionales y sociales en las escuelas noruegas, corresponde a las comunidades y a las escuelas decidir qué programa implementar y a

Tabla 2. Programas con efectos documentados que se centran en el entorno escolar de aprendizaje (Nordahl et al., 2006)

Programas que se centran en el entorno escolar de aprendizaje social

Programa	Descripción
Respeto Noruego Universidad de Stavanger	Hace hincapié en un planteamiento escolar global participativo, en el que se involucra a todo el alumnado, el profesorado y las familias. Se centra en la disciplina, la concentración y la prevención del acoso escolar. Programa basado en valores, destinado a alumnos de 1º a 10º curso (6 a 16 años)
Modelo LP (Entorno de aprendizaje y análisis pedagógico) Universidad de Stavanger	Fomenta el aprendizaje académico y social de 1º a 10º curso (6 a 16 años). Método analítico cuyo objetivo es que el profesorado comprenda los factores que originan conductas problemáticas y que hacen que se prolonguen en el tiempo
Programa de Olweus contra el acoso escolar Noruego Universidad de Bergen	Reduce y previene el acoso escolar y las conductas antisociales, de 1º a 10º curso (6 a 16 años). Establece un entendimiento y unas normas y fomenta el apoyo entre compañeros y la resolución de problemas relativos al acoso escolar
PALS (Comportamiento positivo y entorno favorable para el aprendizaje y la interacción social) Noruego Universidad de Oslo	Planteamiento escolar global para 1º a 7º curso (6 a 12 años) para la prevención de conductas problemáticas. Consta de un programa de intervención dirigido a todos los alumnos, un programa de formación para el personal docente y estrategias de implementación
*Cero Noruego Universidad de Stavanger	Centrado principalmente en reducir y prevenir el acoso escolar en los cursos 1º a 10º (6 a 16 años), con especial énfasis en el liderazgo autoritario en el aula. La implementación organizativa se efectúa según la estructura y el modelo de gestión existente en el centro escolar

(*) programas que se presentan en el apartado dedicado a los casos prácticos

qué nivel (por ejemplo, pueden optar por aplicar el programa a un grupo o curso en concreto o al centro escolar en general). En 2006, un comité gubernamental redactó un informe (Nordahl et al.) en el que se describen las buenas prácticas que deben seguir los centros con respecto a los programas de aprendizaje emocional y social, indicando el

programa adecuado para cada grupo. Se analizaron numerosos programas, pero sólo nueve obtuvieron la calificación de “programa con efectos documentados”, se dividen en dos grupos:

1. Integrado por programas que abordan específicamente el aprendizaje de la competencia

social del alumnado. Todos basados en manuales que recogen actividades pedagógicas para aumentar sus capacidades conductuales y cognitivas. En este grupo se incluyen los cuatro programas que se describen a continuación (véase Tabla 1): *Formación para reemplazar agresiones (Aggression Replacement Training, ART)*, *Los años increíbles (The Incredible Years)*, *Tú y yo y nosotros dos (You and I and Us Two)* y *Los amigos de Zippy (Zippy's Friends)*.

2. Integrado por programas que se centran en el entorno escolar del aprendizaje. Proporcionan herramientas para prevenir el acoso escolar y crear, por ejemplo, un modelo de métodos

y seguridad (Visser, 2000), también se incluyen diferentes programas diseñados para facilitar y desarrollar competencias emocionales y sociales.

Desde una perspectiva contextual, el comportamiento se considera un efecto del entorno social y de la calidad de las relaciones entre el profesorado, profesorado y alumnos, y entre los propios alumnos. En este sentido, Nordahl y otros investigadores (2009) concluyeron que las escuelas en las que el personal docente aplicaba una perspectiva contextual respecto a los problemas de conducta, se observaba una menor incidencia de conductas indebidas

Desde una perspectiva contextual, el comportamiento se considera un efecto del entorno social y de la calidad de las relaciones entre el profesorado, profesorado y alumnos, y entre los propios alumnos.

para resolver problemas, reforzar sistemáticamente las conductas positivas y elaborar unas normas comunes para el centro escolar. Este tipo de programas involucra al alumnado con actividades pedagógicas que establecen un entorno de aprendizaje positivo. Los siguientes cinco programas (véase Tabla 2) consiguieron formar parte de este grupo: *Respeto (Respect)*, *Modelo LP (Entorno de aprendizaje y análisis pedagógico) (LP-Model; Learning Environment and Pedagogical Analysis)*, *Programa de Olweus contra el acoso escolar (Olweus Anti-Bullying Programme)*, *PALS (Comportamiento positivo y entorno favorable para el aprendizaje y la interacción social)* y *Programa Cero frente al acoso (Zero Anti-Bullying Programme)*.

Dado que el aprendizaje de determinadas estrategias con las que afrontar los retos que se presentan en los centros educativos podría ayudar al profesorado a sentir más protección

y una menor necesidad de ayuda externa que en los centros donde no se aplicaba dicha perspectiva.

En el siguiente apartado se describen los casos basados en tres escuelas noruegas que aplican diversos programas para desarrollar competencias emocionales y sociales. Se trata de escuelas normales sin ningún tipo de pasado dramático ni ninguna necesidad acuciante de utilizar programas de EES. Sin embargo, el personal de dichos centros se percató de la necesidad de adoptar una gestión más estructurada y un planteamiento más sistemático para fomentar la competencia emocional y social de su alumnado. También, se expondrá brevemente un programa para centros de educación infantil.

Comenzamos con la descripción de las intervenciones en diferentes grupos y los diversos

programas implantados actualmente en los centros escolares y de educación infantil noruegos. El primero de ellos es un programa de lucha contra el acoso escolar llamado *Cero*, que aborda el entorno de aprendizaje escolar y la prevención del acoso escolar. En segundo

escolar más de 50.000 alumnos. El hecho de que el número de afectados disminuya al aumentar la edad significa que el porcentaje de niños pequeños que sufren acoso es incluso mayor. A pesar de las iniciativas contra el acoso escolar implantadas desde hace más de

Determinados estudios (Utdanningsdirektoratet, 2011) demuestran que el 8,5% de los alumnos de los centros escolares noruegos sufren acoso escolar varias veces al mes...

lugar, se expondrá el programa *ART (Formación para reemplazar la agresión)*, presentado como un programa para estudiantes basado en trabajo en grupos. En tercer lugar, se presentará *ART-Integral (Whole-ART)*, que se describe como una herramienta eficaz para combinar programas de formación escolar y mejorar su entorno de aprendizaje. Por último, se describirá brevemente el programa *Tú y yo, y nosotros dos* como programa más utilizado en los centros de educación infantil, para fomentar la competencia social entre los niños y la competencia pedagógica entre el personal docente.

1. Programa *Cero* para la reducción y la prevención del acoso escolar Escuela Vaagen

Introducción

Determinados estudios (Utdanningsdirektoratet, 2011) demuestran que el 8,5% de los alumnos de los centros escolares noruegos sufren acoso escolar varias veces al mes, porcentaje que ha permanecido estable desde hace unos años. Como porcentaje no parece demasiado alarmante, pero cuando lo analizamos en números reales nos damos cuenta de su alcance: mensualmente, sufren acoso

una década en las escuelas, muchos niños se siguen sintiendo inseguros. El acoso escolar es un problema de seguridad y como estos problemas surgen por iniciativa de los propios compañeros y suele ocurrir en privado, para los adultos es difícil controlarlos. El reciente auge del ciberacoso es un buen ejemplo de ello (Cowie, 2011).

El acoso escolar como mecanismo

En las publicaciones especializadas se habla de dos tipos de agresión. En primer lugar, de la *agresión reactiva*, entendida como una tendencia a reaccionar con ira cuando uno se siente frustrado o ha sido provocado, esta agresión no es importante como variable en la conducta del acoso. Y en segundo lugar, se habla de la *agresión proactiva*, una tendencia estable basada en actuar de manera agresiva a fin de alcanzar cualquier objetivo social sin ninguna provocación previa. Existe una correlación muy estrecha entre la agresión proactiva y el acoso escolar, especialmente en los cursos más avanzados.

El acoso escolar crea una sensación de poder sobre la víctima y un sentimiento de identificación con los demás agresores, dado que tiende a ser una actividad en grupo. La

amistad entre los agresores se ve reforzada a través de estos actos de acoso en grupo y el hecho de que la víctima quede fuera de su círculo, refuerza aún más este sentimiento de hermandad. A pesar de sus acciones, la mayoría de los agresores dicen que el acoso escolar está mal y, teóricamente, están en contra de dicha conducta. Al actuar en grupo, el sentido de responsabilidad individual se diluye. Por eso es importante, en el proceso dedicado a la resolución del problema, hablar individualmente con cada uno de los implicados. Otro mecanismo que facilita el acoso es inventar hechos falsos acerca de la víctima, trasladándole la responsabilidad de los actos de sus agresores. Estos consideran que sus actos ya no son incorrectos, ya que la víctima se merecía el castigo. Estas son las típicas explicaciones que ofrecen los agresores cuando se les pregunta sobre sus actos. Es importante que los adultos que trabajen con acosadores de este tipo conozcan la función de dichos argumentos y no acepten ningún tipo de objeción respecto a la autoría de los actos.

Por otro lado, los espectadores desempeñan un papel importante en el acoso escolar. No participan en los actos de acoso a la víctima, pero cumplen el papel de grupo mayoritario que contempla en silencio. Los espectadores parecen creer que los otros espectadores apoyan este tormento, pero en la mayoría de los casos están equivocados y, generalmente, la intervención de los compañeros y el apoyo a la víctima son conductas eficaces para poner fin al acoso.

Las aulas en las que se producen problemas de conducta y acoso escolar se caracterizan por contar con unos cuantos alumnos que no están seguros de qué lugar ocupan en la clase, grupos de estudiantes que exhiben comportamientos disruptivos y alumnos marginados. Esa inseguridad genera una verdadera lucha por alcanzar protagonismo, en la que se utiliza como arma el acoso. Los profesores con

autoridad son capaces de bloquear estos comportamientos en aquellos alumnos potencialmente agresivos. En otras palabras, una prevención eficaz reside en gran medida en el tipo de gestión del aula que utilice el profesor y el centro escolar en conjunto (Martinussen y Eng, 2010; Roland y Vaaland, 2006).

La escuela Vaagen

Desplazándonos desde la costa occidental hacia las montañas que recorren el centro de Noruega de norte a sur, pasamos por un pueblo llamado Ølen. Allí se suelen ver plataformas petrolíferas ancladas para su reparación en los astilleros costeros del fiordo, que nos dan una idea de la importancia que tiene la industria petrolera en este país. La pequeña escuela Vaagen está situada en este pueblecito. A ella acuden unos 90 alumnos de 1º a 7º curso (6 a 12 años) y el personal docente está integrado por 16 personas. Allí se conocen todos y, en pueblos como Ølen, las familias llevan viviendo distintas generaciones, con sus tradiciones, anécdotas y relaciones de amistad.

Durante las clases, se respira el silencio en los pasillos y, en los recreos, el ruido que hacen los niños al jugar es el que se esperaría en una escuela de una línea por curso. Como símbolo, el póster del programa *Cero* cuelga intacto y limpio en el muro exterior que lleva al campo de fútbol. ¿Será que los alumnos de las escuelas pequeñas se identifican más con la propiedad común? El despacho de la directora, Liv Ingunn Heie Medhaug, se encuentra en la primera puerta del pasillo, justo al lado de la entrada. Se percibe inmediatamente que cualquier persona es bienvenida: alumnos, docentes y familias. Siempre hay disponibles herramientas de comunicación y resolución de problemas y se utilizan de forma adecuada. Liv Ingunn me habló sobre su centro y sobre por qué había decidido implementar un programa para mejorar el entorno de aprendizaje.

Antes de implantar el programa, no se habían producido en la escuela problemas significativos de acoso escolar o comportamientos disruptivos. Sin embargo, el personal docente compartía la convicción de que la implantación de un planteamiento sistemático para prevenir situaciones desagradables entre los alumnos y para construir conductas prosociales, contribuiría positivamente al entorno de aprendizaje del centro. Liv explica por qué consideró que este era el programa idóneo para el centro:

Queríamos un programa que no fuera demasiado extenso y que pudiéramos implementar y utilizar con arreglo a nuestras necesidades. El programa Cero tiene muchas particularidades positivas y se basa en distintas investigaciones. Favorece la autoridad institucional del centro dado que se basa en hechos empíricos y esto nos da más confianza y autoridad a la hora de comunicarnos con los padres.

Cero - programa contra el acoso escolar

Cero es un programa universal de prevención del acoso escolar destinado a centros de primaria y secundaria y desarrollado por *The Norwegian Centre for Learning Environment and Behavioural Research in Education* de la Universidad de Stavanger. Desde su lanzamiento en 2003, se ha implantado en 370 escuelas. Su principal objetivo consiste en reducir y prevenir el acoso escolar, aumentando así el bienestar del alumnado en los centros y reduciendo la preocupación sobre el acoso. No está basado en ningún manual, sino que se ha diseñado en base a unos principios que ofrecen distintas directrices para llevarlo a cabo. Los centros escolares son los que escogen las actividades y los principios Cero que desean incluir en su programa, según sus propias necesidades y sus propios recursos. *Tolerancia cero* es uno de los principios fundamentales, lo que significa que no se

permite realizar acciones desagradables a los demás, por muy insignificantes que sean. Tanto el alumnado como sus familias y el personal docente, deben tener claro que el acoso escolar es algo inaceptable. Esto es lo que nos decía la directora del centro:

La gente interpreta las señales de diferentes maneras. A veces, se producen desacuerdos entre el centro escolar y las familias al analizar si un incidente ha constituido o no un acto de acoso escolar. Si existe una cultura caracterizada por el respeto y todos saben que se analizará incluso el menor de los incidentes, al alumno le resulta más fácil comunicar estos incidentes a los profesores. La otra cara de disfrutar de un entorno seguro y abierto es que probablemente es que sean menos los incidentes que se interpreten como acoso escolar. Se siente menos miedo desde el principio.

El programa está integrado por tres elementos claves. En primer lugar, *la gestión autoritaria* del aula para prevenir el acoso escolar. Se supone que los profesores deben dirigir las aulas con mano firme y ser comprensivos al mismo tiempo. El profesor debe ser tanto el líder formal como informal de la clase, imponiendo su autoridad, controlando lo que ocurre y ganándose la confianza de los alumnos. Se tiene muy en cuenta cualquier observación individual y el alumnado sabe que el profesor estará atento a lo que ocurra en el aula e intervendrá cuando sea necesario. El segundo elemento clave es la *consistencia*, que hace referencia a que este tipo de trabajo debe estar integrado en todas las actividades escolares existentes. Un buen liderazgo en las aulas se considera un elemento preventivo en sí mismo. Y, por último, se requiere *continuidad* si queremos que el programa genere resultados positivos. Por lo que habrá que prestar atención al patrón de

intervención y mantener el nivel de calidad a lo largo del tiempo. La implementación de un programa *Cero* se prolonga durante un año.

Plan de actuación

El plan de actuación estructurado es como un hilo argumental presente a lo largo de todo el proceso de implementación, que se prolonga durante alrededor de un año. El proceso de implementación tiene lugar en primavera y la preparación del nuevo curso supone su primer paso. En una fase inicial, se constituye un grupo de recursos integrado por personas clave de la comunidad escolar. Se entiende que los principales miembros del grupo son aquellas personas que integran el equipo directivo del centro, más los representantes del consejo de alumnos y los del comité de familias. La principal función de este grupo consiste en garantizar la implementación del programa *Cero*, involucrando a la plantilla del centro, a las familias y al consejo de alumnos.

Es esencial que los padres se comprometan con el proyecto. *Si no se establece una colaboración con los padres, implantar un programa como Cero resultaría prácticamente inútil*, apunta la directora.

En esta primera fase se realiza también una evaluación del alumnado. En primavera, la escuela pasa una encuesta anónima entre el alumnado para averiguar si se están produciendo casos de acoso escolar en el centro. Esta misma encuesta se repite un año después. En función de sus resultados, se crea un plan de actuación local, que presenta un gran valor como guía para la implementación del programa *Cero* en la escuela; incluso el propio proceso de elaboración de este plan es valioso. Tanto el grupo de recursos como los grupos de estudiantes, el personal docente y las familias, participan en el proceso de elaboración de las normas del centro escolar, una serie de métodos para

resolver problemas, material de información y actividades pedagógicas.

Para nosotros, lo más importante ha sido el proceso. Subprocesos como los de escribir nuestros propios documentos, decidir en qué queremos centrarnos y el resto de pormenores de este tipo son las cosas que aportan contenido a un programa como este.

El plan de actuación estructurado consta de cuatro partes. Primero se detecta cualquier caso de acoso. Tanto la encuesta anual, como la comunicación diaria entre adultos y alumnos, son actos importantes en este sentido.

A continuación, la escuela desarrolla una estrategia común para garantizar que los profesores, alumnos y familias que comuniquen un caso de acoso escolar sepan que el centro intervendrá tal y como indican las directrices del programa *Cero*. En tercer lugar, se inicia la fase de prevención. El mejor modo de prevenir conductas indebidas consiste en fomentar el buen comportamiento. Aquí son importantes tanto la relación del profesor con cada uno de los alumnos, la clase en conjunto y los padres, como las relaciones entre compañeros. El hecho de centrar la atención en las conductas positivas y reforzar este tipo de actuaciones, repercute enormemente en el comportamiento del alumnado, aunque también desempeña un papel crucial el entorno social del centro. El hecho de tener clases nuevas en 1º (cuando los niños pasan del centro de educación infantil al colegio, a los 6 años) y en 8º (cuando los niños pasan de primaria a secundaria, a los 13 años), repercute en gran medida en el alcance del acoso escolar.

Y, por último, está la continuidad. Resolver un problema desde el nivel más bajo posible es un principio importante, de modo que el personal sepa qué hacer cuando tienen lugar

este tipo de incidentes. Numerosos estudios subrayan la importancia de que el líder se mantenga firme durante el proceso de implementación.

Si pensamos que el proceso va a seguir aplicándose por sí solo, se vendrá abajo. Debemos debatir sobre esta iniciativa y tenerla en mente en todo momento. Está claro que los profesores nuevos resolverán los problemas a su manera si no conseguimos incluirlos en nuestra cultura y expresarles aquello en lo que creemos y cómo vivimos nuestros principios en la estructura escolar. Como directora, debo estar alerta en todo momento.

La colaboración entre la escuela y la familia

A menudo, profesores y padres sienten impotencia a la hora de intervenir en el mundo privado que construyen para sí mismos los niños y jóvenes (Cowie, 2011). En ocasiones, no se trata necesariamente de una cuestión de acoso escolar, sino más bien de actos de inclusión y exclusión. Las invitaciones a las fiestas de cumpleaños es un típico ejemplo de ello. Según me comentó la directora, los alumnos incorporaron este asunto al programa.

Existe un planteamiento común acerca del modo de afrontar esta cuestión. Cuando, por ejemplo, los padres permiten que sus hijos excluyan a compañeros de clase de sus fiestas de cumpleaños, con su actitud pueden estar legitimando y reforzando la exclusión.

A continuación se recoge un ejemplo de planteamientos comunes para la escuela en su conjunto, determinados por el comité de padres y madres:

1 Debes invitar a todos los compañeros de tu

mismo sexo a tu fiesta de cumpleaños, fiestas de pijamas y otro tipo de eventos hasta 7º (12 años). Puedes invitar a todos tus compañeros, de ambos sexos.

- 2 El representante de los padres debe garantizar que en todas las aulas se celebre como mínimo un evento social positivo al año, ya sea para un grupo de amigos o para todo el alumnado. La escuela puede colaborar a establecer grupos de amigos si fuera necesario (para garantizar que ningún alumno se quede al margen). Se puede solicitar a dirección que ceda las instalaciones escolares para tales eventos.
- 3 En nuestro centro escolar, respetamos la restricción por la que sólo pueden utilizar Facebook los mayores de 13 años. Si los padres de los chicos de 13 años autorizan a sus hijos a utilizar Facebook, deberán ser amigos suyos en esta red.
- 4 Si a los padres les preocupa la seguridad o el bienestar de sus hijos en el centro escolar o en el trayecto hasta el mismo, rogamos lo comuniquen al tutor. Es importante analizar y poner fin a las conductas indebidas lo antes posible. Los padres también pueden ponerse en contacto con la dirección, el profesional sanitario o los servicios psicopedagógicos. Todos estos profesionales están sujetos al deber de confidencialidad.

Presente y futuro

Como resultado de la implantación del programa Cero, los padres están más preparados para afrontar los problemas de acoso escolar y cuentan con más instrumentos procedimentales que antes de aplicarlo. Además, expresan su interés en que el centro desempeñe un papel activo y sea el punto de encuentro cuando surjan problemas. No obstante, saben perfectamente que lo que ocurre fuera del centro debe solucionarse fuera, aunque el profesor pueda ofrecerse puntualmente como observador, por ejemplo, cuando las familias deseen resolver algún problema o incidente.

A este respecto, la directora nos indica lo siguiente:

El hecho de que los padres quieran que el centro escolar intervenga es una muestra de nuestra autoridad y de la confianza que tienen en nosotros. Hemos comprobado que los padres abordan abiertamente cuestiones complicadas, porque nosotros, como centro educativo, hemos instaurado una política de transparencia y unas directrices de conducta y gestión de procesos para la resolución de problemas.

El programa Cero nos ha ayudado a dejar el listón muy alto, apunta Liv. Los alumnos expresan mejor lo que es aceptable y lo que no lo es; tienen más claro lo que se puede hacer y lo que no. Bajo esta óptica, el eslogan del programa ha cambiado. Era Cero, un programa para prevenir el acoso escolar, y ahora es Cero, un programa para crear un entorno saludable de aprendizaje psicosocial. Se centraba considerablemente en el acoso escolar, algo que no resulta sorprendente, ya que se trata de un programa de lucha contra el acoso, pero ahora el objetivo consiste en construir algo positivo, más que en prevenir algo negativo. En muchos sentidos, se trata de un giro de 360°, quizá no en lo que respecta a actuaciones o a la estructura organizativa, ni en lo que respecta a la sensibilización, sino en lo que atañe a la capacidad que tienen ahora los alumnos para expresar qué ven, quiénes son y qué quieren.

Este año nuestro objetivo se centra en el tema de los niños y las redes sociales. Se trata de construir buenas conductas y valores y establecer límites personales. Las redes sociales existen y tenemos que aceptarlo, pero el centro escolar no puede asumir toda la responsabilidad al respecto. Las charlas y el trabajo en grupo con los padres y los alumnos posibilitan que podamos establecer límites y actitudes comunes. (Directora, Liv Ingunn Heie Medhaug).

El derecho de los niños a sentirse seguros en la escuela es incuestionable. El saber que uno está rodeado de adultos y compañeros que contribuirán positivamente a convertirlo en un lugar inclusivo y agradable, no tiene precio. La escuela Vaagen ha cultivado las cualidades que ya tenía, añadiendo sensibilización y herramientas estructuradas para reducir la probabilidad de que se produzcan casos de acoso escolar en el futuro. El programa Cero se ha traducido al inglés y al español e implementado en diversos lugares del mundo, incluida Latinoamérica.

2. Formación para reemplazar la agresión (ART) Cuando la asertividad es un objetivo para la escuela (Colegio Smeaheia)

ART. Descripción del programa

El programa ART, *Formación para reemplazar la agresión (Aggression Replacement Training)* (Goldstein, Glick y Gibbs, 1998) es un programa multimodal para la enseñanza de competencias sociales. Inicialmente fue concebido para su aplicación con jóvenes que presentaban graves problemas de conducta y de hecho se ha demostrado su elevada eficacia en centros penitenciarios o como medida alternativa a la pena de prisión (Hollin, 1999; Barnoski y Aos, 2004). Más recientemente y especialmente en Noruega, el programa "ART" ha sido adaptado y utilizado en centros de educación infantil, centros escolares, residencias de acogida para niños y jóvenes y actividades con personas que sufren síndrome de Asperger y autismo. El programa ART ha sido el más utilizado como método de prevención y como herramienta de intervención en la docencia de competencias sociales en los centros escolares y de acogida de Noruega. Se realizaron tres estudios para evaluar su eficacia, que confirmaron un aumento general de las competencias sociales y una reducción de conductas problemáticas (Gundersen y Svartdal, 2006; Gundersen et

al., 2010; Langeveld, Gundersen y Svartdal, 2011). Dada su eficacia, se ha recomendado su uso en centros de menores para tratar problemas de conducta (Andreassen, 2003) y en escuelas (Nordahl et al., 2006).

El programa consta de tres elementos de formación: en habilidades sociales, en el manejo de la ira y en razonamiento ético. Tiene una estructura fija y utiliza en gran medida juegos de diverso tipo, como por ejemplo de rol play y ejercicios de distinto tipo. Normalmente los grupos se componen de 2 formadores y entre 4 y 8 jóvenes con problemas conductuales de distinto nivel y con una carencia en habilidades sociales. Se presta especial atención a la implicación del alumno, tanto para hacer más amenas las clases, como para aumentar el aprendizaje a través de la observación. Además, el desarrollo de este programa ha llevado a la creación de diversas estrategias para reforzar el aprendizaje, su generalización (esto es, la transmisión y retención del mismo), y su puesta en práctica.

Formación en habilidades sociales

El objetivo de la formación en habilidades sociales consiste en enseñar a los alumnos opciones de comportamiento prosociales que se puedan usar en situaciones cotidianas. Con

Paso 1. Decide qué es lo que quieres alabar de la otra persona.

Paso 2. Decide cómo vas a hacer el cumplido.

Paso 3. Elige el momento y el lugar adecuados.

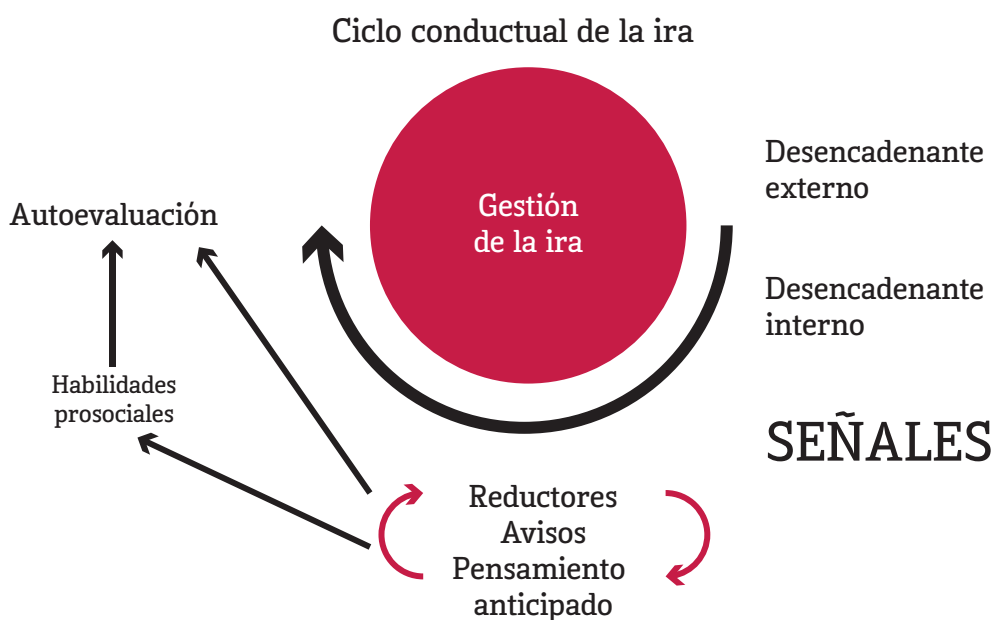
Paso 4. Transmite el elogio.

Los primeros tres pasos implican distintas habilidades de pensamiento, como el pensamiento empático, la reflexión sobre qué es lo que mejor se ajustará a la situación real y la elección del momento oportuno. Muchos niños y jóvenes fracasan a la hora de poner en práctica estas habilidades porque desarrollan pocas alternativas y no saben planificar cómo y cuándo es aceptable elogiar o pedir ayuda a los demás. La comunicación real exige el dominio de muchas microhabilidades, como el lenguaje corporal, la expresión facial, el tono de voz y otras similares. Cuando se hace un cumplido cara a cara, por ejemplo, se debe mostrar un lenguaje corporal abierto y acogedor, mirar al otro a los ojos y utilizar un tono de voz afectuoso. Si uno además sonríe al decirlo, probablemente reducirá el riesgo a ser malinterpretado y podrá asegurarse de que se entiende lo que quiere decir. Comunicarse con los demás de un modo positivo es, en realidad, bastante complicado.

Comunicarse con los demás de un modo positivo es, en realidad, bastante complicado.

el objeto de lograr una conducta prosocial se describen 50 habilidades distintas con las directrices y pautas para su aplicación. Por ejemplo, la habilidad de alabar a alguien tiene distintos pasos que implican procesos de pensamiento, verbales y conductuales, como se describe a continuación:

El programa ART recalca la necesidad de pensar antes de actuar, por ejemplo, interpretando la situación, el lenguaje corporal y las intenciones de los demás, y siendo conscientes de las normas y expectativas contextuales que podrían afectar a las consecuencias de elegir las acciones o palabras utilizadas.



Podemos decir que esta formación tiene como mínimo tres objetivos: prevenir la interpretación errónea de situaciones complicadas, aumentar el repertorio conductual del individuo y reducir la posibilidad de utilizar la agresión como solución, al ofrecerse otras alternativas. En definitiva se pretende que los alumnos reflexionen sobre sus opciones conductuales y utilicen alternativas adecuadas para cada situación.

Como comentábamos anteriormente estas habilidades se aprenden con una estructura fija, lo cual implica definir la habilidad, su demostración por parte del formador, rol-play del alumno y las observaciones positivas de otros alumnos y formadores.

Formación en el manejo de la ira

La gestión de la ira se refiere a la habilidad del alumno para regular su ira y resolver situaciones potencialmente complicadas de modo aceptable para todos los implicados. El programa se centra en las respuestas fisiológicas, los procesos cognitivos y las respuestas conductuales. Las respuestas fisiológicas engloban la habilidad del alumno para identificar indicadores externos e internos y sus propias

señales de ira, así como utilizar técnicas para controlarla (como respiraciones profundas, cuenta atrás, etc.). La atención a los procesos cognitivos visibilizan los patrones de pensamiento típicos que suelen utilizar las personas con tendencia agresiva e impulsiva. Por ello, se emplearán estrategias de reestructuración cognitiva con el objeto de ayudar a los alumnos a identificar patrones de pensamiento irracionales y sustituirlos por análisis más racionales de la situación. El componente conductual implica ensayar conductas prosociales alternativas que puedan reemplazar a los patrones previos de conducta inadecuada, cuyos exponentes más comunes son la agresión física y/o verbal, o la evitación de la situación. En la Figura 1 se describe el correlato de procesos propios del ciclo que sigue el manejo conductual de la ira.

El razonamiento ético es el tercer componente del programa ART. Es muy relevante dado que diversos estudios muestran que quienes presentan mayores problemas de conducta también evidencian unos juicios morales inmaduros. Por tanto, el objetivo de la formación en razonamiento ético consiste en ayudar a los alumnos a identificar dilemas

y ampliar su comprensión y sus perspectivas a la hora de reflexionar sobre posibles soluciones.

Los fundamentos teóricos

El programa ART se inspira en la Teoría del Aprendizaje Social (Bandura, 1977), y a su vez en importantes contribuciones de enfoques cognitivo-conductuales y análisis puramente conductuales. Parte de la premisa de que la agresión, al igual que cualquier otro tipo de conducta, se aprende, de modo que según este enfoque, también es posible modificar dicho comportamiento. La reestructuración cognitiva es una pieza importante de este método, pues en esencia, trata de orientar a las personas a la hora de evaluar sus propios pensamientos, sentimientos, creencias y

tas nuevas habilidades, con el fin de que sigan utilizándolas. De ahí que, en tercer lugar, el método de formación planifique situaciones en las que se lleven a cabo las habilidades entrenadas de forma correcta. Esta puesta en práctica es especialmente importante cuando se presenta y se trabaja una nueva habilidad. El método es eficaz cuando incluye el modelado de una habilidad y se ayuda al alumno a practicarla en entornos seguros, de modo que tenga una experiencia positiva.

Al observar distintas maneras de utilizar una habilidad en diferentes contextos, a la larga se desarrollará una competencia reflexiva. Si una persona cuenta con un amplio repertorio de alternativas, tendrá muchas probabilidades

Al observar distintas maneras de utilizar una habilidad en diferentes contextos, a la larga se desarrollará una competencia reflexiva.

actitudes, a fin de que identifiquen nuevos pensamientos que reduzcan sus conductas de riesgo (Glick y Gibbs, 2011).

El aprendizaje por observación constituye la base didáctica más importante del programa ART. Según Bandura (1977) se puede aprender a través de la observación siguiendo un método que consta de tres partes y que ha arrojado unos resultados muy prometedores. En primer lugar, se modelan (demostrado) reiteradamente las habilidades alternativas, preferiblemente por distintas personas que expongan cómo se puede aplicar esta habilidad en situaciones distintas. En segundo lugar, los alumnos deben ensayar estas habilidades en entornos seguros. Es importante subrayar que los alumnos deben recibir un refuerzo positivo al practicar es-

de alcanzar el nivel adecuado de interacción social en situaciones cotidianas. Y el hecho de disponer de un repertorio más amplio reducirá, como efecto colateral, el uso de la agresividad, dado que en muchas situaciones resultan más apropiadas otras alternativas conductuales.

Para ser un buen alumno serán esenciales determinadas habilidades, tales como recibir instrucciones, formular preguntas, recabar información y escuchar, simplemente para manejarse de forma adecuada como miembro de la clase. Además, para ser un alumno apreciado, también son importantes otras habilidades, como felicitar a los demás, expresar sentimientos, ayudar a los demás, enfrentarse a la presión del grupo, etc.

ART. Intervención complementaria en la escuela de Smeaheia

En muchas escuelas, el programa ART se utiliza para reemplazar conductas disruptivas y agresivas, prevenir comportamientos negativos e inculcar conductas prosociales. En cualquier centro, ya sea en mayor o menor medida, surgen problemas con alumnos que no se comportan tal y como se espera de ellos o, más bien, tal y como debieran. En la escuela de Smeaheia se produjeron diversas peleas e interacciones negativas entre determinados grupos del centro y alumnos extranjeros, por lo que fue necesaria una intervención. No se requería un programa intensivo para abordar esas agresiones en concreto, sino alguno que se pudiera utilizar tanto en los primeros cursos (niños de 6 a 9 años) como en 7º (12 años) para fomentar la competencia social y prevenir comportamientos negativos. El programa se utiliza tal y como se ha expuesto anteriormente, pero el objetivo de esta intervención es bastante inusual. En la mayoría de las escuelas, los profesores quieren que los alumnos se adapten y se centren en clase como colectivo y en este caso, un objetivo importante de esta formación consistía en que cada alumno reforzara su autoafirmación.

Stig Hølland es Subdirector e instructor del programa ART en la escuela de Smeaheia. En su trayectoria profesional ha presenciado la aplicación de diferentes programas concebidos para la enseñanza de competencias emocionales y sociales en otros centros.

La escuela de Smeaheia está situada en una zona de alto nivel educativo y económico, en una ciudad con una población de 70.000 habitantes llamada Sandnes. Los modernos y coloridos edificios del centro se encuentran junto a una zona residencial cercana a un pequeño bosque y zonas verdes. La gente que vive en esta zona se caracteriza por unas expectativas bastante preestablecidas con respecto a su imagen y su comportamiento, de

modo que los padres de los alumnos suelen esperar que sus hijos tengan buenos resultados tanto en el ámbito académico como en el deportivo. Los resultados en las pruebas calificativas nacionales sitúan al centro por encima de la media, tanto a nivel regional como nacional. En lo que respecta al bienestar del alumnado y la incidencia del acoso escolar, el centro recibe una puntuación media. El centro educativo ya ha implementado un programa conocido con el nombre de *Respeto* (del Norwegian Centre for Learning Environments and Behavioural Research in Education, véase también Tabla 2) con el fin de apoyar de manera sistemática un entorno de aprendizaje social. Sin embargo, se quería introducir también algún programa más específico que atendiera a las necesidades de los alumnos que presentaran un comportamiento problemático y con otro tipo de necesidades.

Necesitábamos implementar el programa ART porque el programa existente no llegaba a los alumnos que más necesitaban este tipo de formación. Se había convertido en un programa válido únicamente para aquellos alumnos que ya disponían de competencias sociales.

En cierta medida, el personal docente y las familias sostienen opiniones diferentes respecto al comportamiento de los niños, algo que puede suponer una gran frustración para muchos. Sin embargo, les brinda la oportunidad de desarrollar la capacidad de reflexionar sobre una situación determinada desde distintos ángulos, permitiéndoles saber qué es lo que quieren y esperan de ellos. Los grupos de clase se van formando a medida que los alumnos van entablando relaciones y ganándose la aceptación de los demás. Transcurrido cierto tiempo, se instaura una cierta conformidad y el sentimiento de la clase como un “nosotros”. En todos los grupos, se distribuyen los roles y se establece una jerarquía en términos de aceptación social e influencia. En grupos más

pequeños, como los de amigos o familias, hay más espacio para las individualidades y los comportamientos basados en las emociones y la impulsividad. Stig Hølland, inspector de educación e instructor del programa ART, considera este dato relevante.

Un importante objetivo de cualquier programa de enseñanza de competencias sociales en nuestro centro es inculcar una autoafirmación en nuestros alumnos. Para ajustarse al programa deben adaptarse a un marco bastante estricto de exigencias y expectativas. Los padres saben muy bien qué incidentes desbordan lo que cabe esperar y, en general, es poca la tolerancia que muestran hacia comportamientos que se salen de dicho marco. El centro educativo tiene el importante cometido de aceptar el desarrollo de cada uno tal y como es, de manera que se atreva a sentirse bien consigo mismo, con su propio cuerpo y con su mente.

Al investigar qué motiva y a quién motiva este programa, se obtuvieron diferentes respuestas. La mayoría de los participantes indicaron que apreciaban escuchar las reflexiones de los demás y conocer los pensamientos mutuos cuando se discutían situaciones cotidianas. El hecho de observar los ejemplos de otros compañeros y obtener un refuerzo positivo tras la propia actuación, aporta cierta asertividad, facilitando la práctica de nuevas reflexiones y conductas en situaciones de la vida real. Sin embargo, todo debe partir de la voluntad de cambio del propio individuo, sin la cual este no tendrá lugar.

La participación de las familias

Es esencial que en este tipo de formación participen tanto los niños como sus padres. Si este aprendizaje no se basa en una libre voluntad de todos los participantes, lo más probable es que no se alcancen unos resultados

positivos significativos. Además, si los padres no quieren que su hijo participe en este programa, no estarán apoyando los cambios de conducta que su hijo intenta adoptar.

En general, la colaboración con las familias de la escuela de Smeaheia parece ser buena. Sin embargo, los padres se mostraban cada vez más escépticos en cuanto a la aplicación, por ejemplo, del programa ART a alumnos de los cursos más avanzados. Es más sencillo aceptar que un hijo necesita ayuda en su desarrollo cuando es pequeño. Es como si los padres sintieran que han fracasado en la educación de su hijo si este desea participar en un programa de EES en cursos escolares más avanzados.

Tanto el rol de los profesores como el de los padres son esenciales, si ambos están atentos a cada pequeño cambio y lo refuerzan cuando se produce, es probable que aumenten la capacidad y voluntad del niño para poner en práctica esta nueva habilidad. Si los niños tienen la expectativa de que las nuevas habilidades son de utilidad, también es probable que prueben a aplicarlas en nuevos contextos y en diferentes situaciones. Esa transferencia de habilidades exige un alto nivel de consciencia entre los profesores (y los padres). Los profesores deberían reforzar el comportamiento de cualquier niño que en lugar de gritar para pedir ayuda en clase, como solía hacer habitualmente, levante la mano, espere a que el profesor le dé la palabra y pregunte de manera prosocial. Así, la próxima vez es probable que ese mismo alumno vuelva a pedir ayuda de manera prosocial, especialmente en su clase. Muchas de las habilidades que se trabajan son también escolares, como por ejemplo: escuchar, preguntar, seguir instrucciones, concentrarse en una tarea, etc. Si los profesores y los padres saben qué habilidad están practicando los niños cada semana, es más fácil que puedan dar-

les una respuesta adecuada. De igual modo, cuanto mejor sea el resultado que consiga un alumno al emplear una habilidad, más probabilidad habrá de que la repita y que, a

que cuanto más pequeños son los participantes en el programa, más son las probabilidades de obtener buenos resultados. Por otra parte, familias y profesorado indican

En las escuelas surgen muchas oportunidades de practicar habilidades. Para que desde los centros se puedan transferir habilidades a los hogares se requiere la colaboración de los padres.

la larga, esta se convierta en un componente permanente de su repertorio conductual.

En las escuelas surgen muchas oportunidades de practicar habilidades. Para que desde los centros se puedan transferir habilidades a los hogares se requiere la colaboración de los padres. Esta transferencia de habilidades y la consolidación de las mismas (descrita como generalización) se verán reforzadas si los padres disponen de información sobre el contenido del curso de formación y se les recuerda cómo deben recompensar los esfuerzos y las conductas positivas en casa.

Ha quedado demostrada la eficacia del programa ART con adolescentes, pero también hay estudios que demuestran que incluso los pequeños obtienen beneficios con su aplicación. Asimismo, los investigadores indican que los alumnos de 2º (7 años) obtienen mejores resultados que los de 7º (12 años). *Cuando los alumnos están en 2º, aún podemos crear competencias, mientras que en 7º se trata más bien de reparar lo que no es del todo adecuado*, apunta Stig Hølland. Esta afirmación coincide con los hallazgos de nuestros propios estudios (Langeveld, Gundersen y Svartdal, 2012), que indican

que los niños son más capaces de mostrar habilidades prosociales en clase tras finalizar la formación.

¿Qué significa este programa de formación para nosotros?

El subdirector de la escuela de Smeaheia, Stig Hølland, afirma que los programas que fomentan las competencias sociales repercuten enormemente sobre el entorno de aprendizaje, y sobre cada uno de los participantes. Asimismo recalca la correlación existente entre la competencia social y el rendimiento académico (Wentzel, 1991; Caprara et al., 2000).

Este centro obtiene unas altas calificaciones en la mayoría de las pruebas y estudios. Está claro que nuestro enfoque centrado en la formación en competencia social tiene mucho que ver con esto. No podemos centrarnos en los resultados académicos si los alumnos están luchando por sobrevivir en la clase. Las relaciones con y entre compañeros son de la máxima importancia. No conozco ningún programa que cumpla este objetivo y eso que conozco muchos. El programa ART es el mejor que tenemos para alumnos problemáticos. Este programa, además de proporcionarnos una

útil estructura fija, ¡nos proporciona todo el contenido necesario!

Para alumnos cuyo idioma materno no es el noruego también resulta especialmente útil. Estos alumnos suelen tener un vocabulario limitado en esta lengua y probablemente entiendan menos de lo que pensamos, por lo que si se utilizan palabras fuera de lo común,

específicos y la delimitación de la competencia social como tema central siempre que sea posible, permite a los alumnos familiarizarse con palabras nuevas que les ayudan a entender y describir situaciones y emociones que pueden surgir en el futuro.

La semántica es importante. Cuando todos atribuyen el mismo significado a una palabra,

No podemos centrarnos en los resultados académicos si los alumnos están luchando por sobrevivir en la clase. (Stig Hølland).

puede resultar difícil para ellos entender lo que les decimos. Esta falta de comprensión y de capacidad para expresarse en noruego, generan un elevado nivel de frustración e ira. El programa ART consigue contextualizar las palabras y los términos, confiriéndoles un significado. Por lo que con el aprendizaje

esta palabra gana concreción y utilidad. Nos permite entender y describir lo que sentimos y pensamos. En este sentido, las nuevas palabras pueden originar nuevas interpretaciones y una percepción más precisa de lo que ocurre en nuestro interior. Es más, la capacidad de reflexionar de manera constructiva,

La capacidad de reflexionar de manera constructiva, o lo que podríamos llamar el diálogo interno, presenta una correlación negativa con la agresión (Meichenbaum, 1977).

de nuevas palabras mediante los rol-play y los juegos de comunicación del programa ART, se proporciona a los participantes herramientas verbales que pueden utilizar en diferentes situaciones. Pero esta formación se debe continuar fuera del aula, pues según apunta Stig Hølland: *Cuando más fomentamos el aprendizaje es cuando contamos en los recreos y en el aula lo que hemos visto en las clases de formación.* El uso de términos

o lo que podríamos llamar el diálogo interno, presenta una correlación negativa con la agresión (Meichenbaum, 1977).

Dado que la competencia social hace referencia a la capacidad para escoger distintas conductas y estrategias sociales en cada una de las situaciones que se presenten, y que esto implica que en diferentes contextos sociales se deben exhibir distintas habilidades o

distintos usos de una misma habilidad (Nordahl, 2000), los niños y jóvenes deben aprender las normas por las que se deberá regir su comportamiento en un contexto concreto. Por ejemplo, si a un niño le apetece jugar al fútbol y a su amigo no, este último deberá pensar cómo decírselo sin que su amistad se vea afectada. Debe ser consciente de ambas situaciones y tanto de los deseos de su amigos como de los suyos propios.

Un niño socialmente competente es capaz de adaptarse, ser consciente de los demás y reivindicar sus propias necesidades, mostrándose asertivo y prosocial al mismo tiempo. La competencia social exige reflexionar sobre las acciones antes de actuar. Esto también significa que el comportamiento problemático podría ser un comportamiento racional desde el punto de vista del alumno y que los actos consecuentes se pueden entender como parte del repertorio conductual del alumno. Por ejemplo, un alumno podría optar por contestar mal a un profesor con el fin de ganar protagonismo entre sus amigos. Sabe que está mal lo que hace, pero desea pagar ese precio para lograr un objetivo más ambicioso.

Este programa ayuda a los alumnos a adquirir confianza. Les aporta la tranquilidad de saber que está bien ser quienes son y pensar como piensan. Y les da la seguridad necesaria para actuar de manera reflexiva en distintas situaciones. Yo creo que la seguridad es necesaria para todo. Por eso es importante la estructura: deben hacer rol-play y participar en las valoraciones positivas estructuradas, tanto a su favor como a favor de los demás. Puede darse el caso de que unos cuantos alumnos se vean arrastrados en una espiral negativa durante la formación, hasta que se dan cuenta de que se pueden decir cosas agradables los unos a los otros. Los efectos de que los alumnos adquieran la habilidad de felicitar a sus compañeros como respuesta útil y se digan cosas agradables cada vez

que se encuentren, son inestimables, indica Stig Hølland.

Conclusión

La implementación de un programa no es una solución rápida, más bien al contrario, el procedimiento para implantarlo de forma adecuada requiere dedicarle grandes esfuerzos durante un periodo de tiempo que suele oscilar entre los dos y los cuatro años, como mínimo. Además, el procedimiento a la hora de implementar un programa es tan importante como el programa en sí (Andrews, 1995). Esto es algo que Stig Hølland sabe: *En Noruega, cuando llevamos varios años con algo, solemos buscar algo nuevo. Pero es importante que continuemos aplicando el programa ART de formación en competencia social.*

Cabe resaltar que este centro combina diferentes tipos de programas, como *Respeto*, un programa global para garantizar un buen entorno de aprendizaje, y *ART*. En este sentido, el personal docente tiene una idea y unos conocimientos claros sobre cómo lograr que varios programas complementarios se complementen y encajen. Y es que hacer que dos partes tengan más valor que la mera suma de las mismas es todo un arte.

3. Programa escuela global (H-ART)

La escuela de Sandnes.

Un planteamiento escolar global

La escuela de Sandnes está situada en Arendal, un pequeño municipio de 43.000 habitantes al sur de Noruega. Cuando dejamos atrás la autopista, en la carretera que lleva a Arendal parece que saboreamos las vacaciones y el verano, ya que desde allí vemos los diversos puertos costeros en los que amarran pequeños barcos y, al fondo, vislumbramos el mar. La escuela está situada en un bello paraje que limita con un bosque en el que hay grandes áreas de juego para niños, una especie de campo de fútbol y otras zonas de ocio, tiene

unos 200 alumnos repartidos en 7 cursos, de 1° a 7° (6 a 12 años) y tiene muy buena reputación por su capacidad para atender a alumnos con necesidades educativas especiales. Esta fama es lo que impulsaba a los padres a solicitar plaza para sus hijos en ese centro.

Hace unos años se producían numerosos conflictos entre alumnos durante los recreos, un problema al que el personal docente tuvo que dedicar mucho tiempo, tanto en el patio como en clase. Los profesores y los auxiliares solicitaron que se implantara un enfoque común que les proporcionara herramientas, unas normas de aplicación general y unas consecuencias claras en caso de incumplimiento de dichas normas. Los alumnos consiguieron que el personal del centro se llegara a enfrentar entre sí. Fue una época complicada, tanto para los alumnos como para los profesores y el resto del personal. Dada la ausencia de un planteamiento común; es decir, el hecho de que la plantilla del centro interpretara las normas de distinta manera y de que no hubiera unas directrices claras para abordar los distintos comportamientos, hizo que se produjeran muchas discusiones innecesarias.

Además, mientras estos profesionales seguían con sus constantes e inagotables enfrentamientos, en un breve periodo de tiempo se suicidaron dos antiguos alumnos de la escuela. Estas tragedias marcaron profundamente al personal del centro y dejaron claro que había que hacer algo. Tal y como comentaba la directora, Synnøve Solheim Pedersen: *La tarea de inculcarles autoestima y enseñarles a tomar las riendas de su propia vida no se puede posponer hasta la adolescencia. Hay que empezar antes y no esperar a que sea demasiado tarde.*

La directora

Synnøve Solheim Pedersen acababa de asumir la dirección cuando se embarcó en el proceso de transformación absoluta de esta

escuela, desarrollando normas y sistemas comunes para reforzar las conductas positivas y la resolución de conflictos. Había ejercido como subdirectora del centro durante unos años y cuando el director anterior anunció que deseaba dimitir, le preocupaba que la persona que le reemplazara fuera menos competente, así que decidió solicitar el cargo pensando que se trataba de una gran oportunidad para remediar de alguna manera la situación de la escuela en aquellos momentos. Quería hacer algo sistémico, estimulante y a largo plazo; ayudar a producir un cambio visible en la vida cotidiana del centro y en todos los cursos, no algo provisional. Así se fraguó la búsqueda de un buen programa.

Las autoridades locales de Arendal se pusieron en contacto con la Universidad de Agder (UiA) en la primavera de 2008, con el fin de esbozar un proyecto común de investigación y desarrollo. La idea era conseguir que el centro se convirtiera en un lugar mejor pero subyacía también el ferviente deseo de crear en el centro un mejor entorno de aprendizaje a través de la reducción de conductas problemáticas y la mejora del rendimiento académico. La petición de un programa sistémico y de desarrollo de competencias fue atendida por los compañeros de la ciudad de Larvik, a 130 km de distancia, donde se había implementado el programa en unos 20 centros educativos y 20 escuelas de educación infantil. Numerosos responsables visitaron entonces el municipio de Larvik para asistir a una presentación sobre cómo se había establecido e implementado el programa *Escuela Global ART*. A continuación, se invitó a Arendal a los responsables de implantar este programa en Larvik para que presentaran este enfoque a varios profesores, que se mostraron entusiasmados desde el principio y decididos a dar una oportunidad al programa.

A. Hay dos respuestas que explican por qué tuvo más éxito la implementación del

programa en el centro escolar Sandnes que en otros centros similares: una sencilla y otra compleja. La respuesta sencilla es que fue gracias a su directora y a su tesón y liderazgo durante el proceso. La compleja es la forma en que el centro acometió este proyecto. La directora solicitó tres años a las autoridades para darle la vuelta a la situación del centro. Pasados esos años, en 2011, la universidad de Agder completó su informe, consistente en una evaluación de la implementación del programa *Escuela Global ART* en Sandnes y ciertas recomendaciones para seguir adelante. Algunos de los resultados son bastante sorprendentes, y su lectura, muy recomendable a continuación destacamos algunos de ellos:

- B. El tiempo medio dedicado a la docencia aumentó una media de 4 minutos por hora. La media de interrupciones en clase disminuyó significativamente.
- C. Se dedicaba menos tiempo a corregir conductas disruptivas.
- D. Los alumnos estaban más tiempo concentrados en clase.

ART – El planteamiento de Escuela global
Dime algo y lo olvidaré; muéstrame algo y quizá lo recuerde; déjame hacerlo y aprenderé.
 (Confucio)

El programa *Escuela Global ART (Whole School ART, H-ART)* es un planteamiento escolar preventivo que proporciona un marco global aplicable en cualquier centro educativo que desee crear, atendiendo a sus propias necesidades, un entorno positivo en el que se puedan desarrollar y fomentar las conductas positivas. Uno de los mayores avances para aumentar la disciplina en todo el centro y construir un entorno escolar positivo consiste en aplicar sistemas de apoyo que incluyan estrategias proactivas para definir, inculcar y apoyar conductas positivas en el alumnado. En lugar de utilizar un planteamiento



Fig. 2 Programa Escuela Global ART (H-ART)

fragmentario elaborando planes de gestión de conductas individuales, se implementa en todo el centro un sistema de refuerzo continuo de comportamientos positivos para todo el alumnado, tanto en las aulas como fuera de ellas (pasillos, patio y baños). En la Figura 2 se ofrece un esquema descriptivo del Programa ART.

Además de la implementación global del programa, también se puede inculcar a determinados alumnos el contenido del programa ART, ya que se trata de un programa aplicable a grupos de 6 a 8 participantes que pueden ser bien de un curso en particular, o alumnos de un aula con determinados problemas, o un grupo de alumnos que requieren una intervención más intensiva. El programa ART consta de 30 lecciones, generalmente impartidas a lo largo de 10 semanas.

A través del programa *Escuela Global ART* se instauraron en Sandnes determinadas expectativas en materia de conducta prosocial dirigidas a todo el alumnado. En definitiva, se trata de fomentar rasgos de personalidad como el respeto, la responsabilidad y la cooperación. Una vez al mes, los profesores presentan en todos los cursos del centro una

característica de la personalidad y las habilidades sociales asociadas a la misma; y cada semana se dedica una clase a analizar las

considerados modélicos para que formen parte del grupo.

Una vez al mes, los profesores presentan en todos los cursos del centro una característica de la personalidad y las habilidades sociales asociadas a la misma.

habilidades en cuestión, donde los alumnos reciben formación sobre su utilidad y estudian la conexión entre el rasgo de personalidad que se trabaja y las habilidades correspondientes. Un ejemplo podría ser la “preocupación”, definida como la muestra de interés por los demás a través de palabras y acciones y una habilidad social vinculada podría ser la de “ayudar a los demás”.

Pasos a seguir para desarrollar dicha habilidad social:

1. *Decide si algún compañero podría necesitar tu ayuda y desea que lo hagas*
2. *Piensa cómo podrías resultarle útil*
3. *Pregúntale si necesita y desea que le ayudes*
4. *Ayuda a tu compañero*

En la escuela de Sandnes, el programa ART se aplica como mínimo a un grupo de alumnos por semestre (en Noruega, un semestre escolar dura unas 20 semanas en otoño y unas 25 en primavera). No obstante, se invita a todos los cursos a que soliciten plazas para participar en el curso de formación del programa. Una vez escogido el curso en el que se impartirá el programa, sus alumnos pueden solicitar la participación en esa formación, exponiendo los argumentos por los que opinan que se beneficiarían de ella. La directora y el tutor reúnen a un grupo de alumnos con diferentes niveles de competencias sociales, entre los cuales se seleccionarán alumnos

Reconocimiento, refuerzo y motivación

Una tarea primordial será la formulación de las normas y expectativas escolares de manera explícita. De este modo, será más sencillo que el alumnado aplique sus conocimientos sobre lo que es una conducta aceptable y faciliten su comprensión y diversifiquen su repertorio conductual. A su vez, estos logros facilitarán que los alumnos lleguen a mejorar su adaptación social y regulación conductual.

Conviene recordar que resultará mucho más eficaz reforzar el comportamiento prosocial e indicar cuáles serán los próximos objetivos, que corregir las conductas desajustadas. Por otra parte, los alumnos pueden llegar a convertirse en excelentes modelos de comportamiento si reciben refuerzos positivos delante de sus compañeros.

El refuerzo positivo se puede aplicar implicando a todos los alumnos, por ejemplo, a través del uso de *pogs*. Un *pog* es un trozo de papel o una tarjeta que se entrega a un alumno cuando utiliza una habilidad prosocial o supone un buen ejemplo al presentar la conducta vinculada a los rasgos que se estén trabajando. De esta manera, los profesores pueden destacar lo que están haciendo los alumnos, mediante tanto el refuerzo individual a ese alumno, como el refuerzo indirecto a los que observan la entrega de dicha tarjeta. Los alumnos deben saber que sus actos son

decisivos, y que lo que hacen o dejan de hacer es importante para los demás. Además, el

el objetivo del planteamiento del enfoque *Escuela Global ART (H-ART)* consiste en es-

Los alumnos deben saber que sus actos son decisivos, y que lo que hacen o dejan de hacer es importante para los demás.

hecho de verbalizar conductas prosociales sirve para comunicar al alumno en cuestión por qué y cómo fue sobresaliente su acción, y ampliar su repertorio conductual, por ejemplo, con maneras de preocuparse por los demás, muestras de respeto y formas de hacer cumplidos a los alumnos.

Las relaciones que se establecen se caracterizan por un patrón de comunicación preferente que lleva a la repetición de determinados actos de comunicación, lo que significa que el patrón se reproduce y se confirma a sí mismo. De esta manera, una relación se confirma a sí misma mediante la comunicación (Øvreeide, 2002). Además, los alumnos aprenden a iniciar relaciones a través de la observación, la modelación y la repetición. Para reforzar estas relaciones entre compañeros, así como entre el profesor y los alumnos se emplean las críticas positivas inmediatas a conductas adecuadas o a la intención de aplicar tales conductas. Dado que hay alumnos que a pesar de tener un elevado nivel de competencia social, no llegan a utilizarla con arreglo a las expectativas de los demás, será esencial que se les pida ejecutar esas consultas y que se valore dicho comportamiento.

Inculcar expectativas sobre las conductas deseadas y recompensar al alumnado por conseguirlas es un planteamiento mucho más positivo que esperar a que se produzcan conductas inadecuadas y rectificarlas. Por tanto,

establecer un entorno en el que la norma sea comportarse de forma correcta.

Normas y consecuencias

Es esencial que exista un consenso sobre las normas y expectativas del centro educativo y que tanto el personal escolar, como el alumnado y sus familias se impliquen en su elaboración; de este modo, todos se identificarán con estas normas. El proceso de consenso entre el personal docente y los padres sobre las normas y expectativas adaptadas para su uso en el aula, debe desembocar en la redacción de algunas normas básicas (entre 3 y 7 sería lo apropiado). Dichas normas deben estar siempre a la vista y el profesorado debe verbalizar su adecuado cumplimiento por parte de los alumnos, siempre que sea necesario. Además, las normas deben ser interiorizadas y cumplidas con independencia de la supervisión externa; es decir, los alumnos las deben cumplir sencillamente porque las consideran importantes y no por miedo a las consecuencias de su incumplimiento.

En la escuela de Sandnes se establecieron tres normas fundamentales:

1. En Sandnes somos puntuales y llegamos con ganas de trabajar.
2. En Sandnes cuidamos nuestras cosas y las de los demás.
3. En Sandnes nos respetamos unos a otros.

Tanto el alumnado, como las familias y el personal docente deben conocer las consecuencias

del incumplimiento de las normas. En aras de la transparencia y la uniformidad, el personal

ayudar a sus compañeros, los demás se animen a comportarse de la misma manera.

El profesor es el elemento más importante en lo que respecta a los logros alcanzados en el aprendizaje y el comportamiento del alumnado (Roland, 1998).

docente utilizará una plantilla de consecuencias. El cumplimiento sistemático de las normas y consecuencias por parte de alumnos y docentes origina un entorno más predictivo donde los profesores tienen el compromiso de resolver los problemas y conflictos con inmediatez.

Gestión del aula

El profesor es el elemento más importante en lo que respecta a los logros alcanzados en el aprendizaje y el comportamiento del alumnado (Roland, 1998). Por ello y para gestionar el aula con el necesario nivel de autoridad marcan unas normas y rutinas muy claras. Gracias a ellas, se crea un entorno seguro donde los alumnos prevén qué es lo que va a ocurrir y qué es lo que se espera de ellos. Por ejemplo, ¿se obtendrá un buen nivel de aprendizaje entre los alumnos si la clase de matemáticas empieza y acaba con un resumen en grupo? (Nordenbo et al., 2008). En Sandnes todas las clases empiezan y acaban de la misma manera, ya sean de matemáticas, historia o arte. De esta forma se facilita la adaptación al cambio de algún profesor y se crea un marco seguro y previsible para todas y cada una de las clases. Además, estas rutinas al inicio y finalización de las clases sólo llevan unos minutos.

En el aprendizaje de habilidades sociales, más que el estudio mecánico de determinadas habilidades, se requiere una atención consciente. Es probable que al ver cómo ciertos alumnos obtienen un refuerzo positivo por

También es probable que presten más atención a un profesor que generalmente fomenta las buenas conductas con mano firme y amabilidad al mismo tiempo, que al que corrige las conductas disruptivas.

Colaboración escuela-familia

La colaboración entre la escuela y las familias puede fomentarse, por ejemplo, invitando a los padres a confirmar los valores, las normas y las expectativas que desearían que el centro trabajara. La colaboración con los padres empieza con la creación del Comité de padres, que apoyará al centro en la implementación del programa *Escuela Global ART*. En la implementación de un plan de estudios de aprendizaje social se necesita la aprobación de dicho comité, pues si solo se contara con el visto bueno de determinados padres se podría percibir que se hace en contra del deseo de los que no lo apoyen y esto entorpecería la exitosa aplicación del programa.

Organización en el centro

El grupo jardinero¹ está integrado por algunos miembros del equipo de recursos (directora y representante de cada uno de los equipos del centro), cuyo cometido consiste en hacer que el programa produzca sus frutos. Dicho grupo se encarga del progreso de *H-ART*, asegurándose de que los miembros del personal hagan lo que se espera de ellos y supervisando tareas cuando sea necesario. Además, tiene el cometido adicional de mantener

el entusiasmo y la convicción en la eficacia del programa entre los miembros del personal. Muchos estudios confirman que para que la implementación del programa tenga éxito, es fundamental que como mínimo haya un responsable de dicha implementación que muestre entusiasmo al respecto.

El CuARTo es una reunión que celebra el equipo docente durante un cuarto de hora a la semana, en la que se analiza qué es lo que funciona y lo que requiere algún cambio, adaptación o mayor atención. Quizá sea este el factor que más ayuda al personal a gestionar adecuadamente el programa.

Implantación del programa. Una directora luchadora

En numerosos estudios de investigación, artículos e informes se han vertido ríos de tinta sobre los factores clave para la implementación adecuada de programas de competencias emocionales y sociales en escuelas y otras entidades. Tanto nuestros propios estudios, como los análisis de otros programas, nos llevan a las mismas conclusiones: el responsable de la implantación del programa es el factor clave que determina su éxito. La importancia de la Directora del centro es incuestionable, pero el liderazgo engloba algo más que un cargo oficial (Larsen, 2005).

Torill es profesora en Sandnes. He aquí sus declaraciones:

Tenemos una responsable de implementación tan entusiasta... Ha impulsado este proceso y ha dedicado muchísimos recursos y capital al mismo. Synnøve ha gastado mucho dinero a lo largo de varios años, lo que ha acarreado unas duras críticas del Gobierno. Pero ahora la han dejado tranquila durante 3 años. El grupo Jardínero dispone del tiempo, la formación y el apoyo necesarios para mantener el programa bien encaminado.

A pesar de la dura lucha, parece que vale la pena, tal y como apunta la directora:

Se supone que como responsable del proyecto debes ajustarte al presupuesto. Pero es estimulante obtener buenas críticas de todo el mundo. Los entrenadores deportivos dicen que el alumnado de este centro destaca frente a otros centros en el juego en equipo y en la forma de animar a sus compañeros.

¿Funciona el programa "H-ART"?

¿Cuáles son los resultados de este duro trabajo durante varios años? Puede que resulte complicado ofrecer una respuesta articulando diversas partes significativas. Gracias a las entrevistas con profesores y con la directora, así como a las múltiples observaciones realizadas por los investigadores podremos presentar una panorámica para hacernos idea de su alcance.

Sandnes es la escuela con mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales de la región, tendencia que se encuentra al alza. Sin embargo, aunque el número de alumnos va en aumento, como el colegio tiene fama de ser un buen centro para alumnos con necesidades educativas especiales está descendiendo el número de alumnos que necesita apoyos terapéuticos. La mayoría ve satisfechas sus necesidades gracias a *Escuela Global ART*. Dado que el centro ha acumulado un enorme déficit financiero en los últimos tres años, la directora ha tenido que pensar mucho y prestar mucha atención al programa. Aun así, ella argumenta lo siguiente:

Creo en esto y no puedo rendirme. Si no me dejan (hacerlo), no podré seguir asumiendo la dirección del centro. Debemos trabajar para crear una sociedad más agradable, ya que está tendiendo hacia la dirección contraria con tanta fuerza, que el índice de soledad va en aumento. Este programa va a contracorriente y parece generar mejores resultados y un mayor bienestar.

La vida cotidiana de un director escolar consiste en abordar numerosos conflictos entre alumnos o entre los alumnos y el profesorado.

Antes, dedicaba buena parte de mi tiempo como directora a resolver conflictos. Con nuestras nuevas herramientas, los conflictos se resuelven en una etapa anterior, antes de que se agraven. Los alumnos siguen acudiendo a mi despacho, pero se trata más a menudo de alumnos que me quieren enseñar algo o simplemente hablar conmigo. Ahora dispongo de más tiempo que puedo dedicar a otros fines. Lo importante es dar unas instrucciones claras a los miembros del personal docente para que resuelvan los problemas en una etapa más temprana. Es mucho mejor que estos resuelvan los problemas por sí mismos que amenazar con enviar al director.

Algunas cifras indican que el planteamiento del programa H-ART puede ser útil; tal y como ya hemos expuesto anteriormente (Nærbø, 2011):

- A** El tiempo dedicado a la docencia aumentó una media de 4 minutos por hora. Esto con independencia de la aplicación de diversos procedimientos del programa “H-ART” al inicio y al final de cada una de las clases (4 minutos por hora son 20 minutos al día, o más de 2 horas de docencia a la semana);
- B** El número medio de interrupciones en clase ha disminuido en torno al 20%;
- C** Se dedica menos tiempo a corregir conductas disruptivas;
- D** El promedio de interrupciones por hora ha caído un 30% en el trabajo individual de los alumnos en clase;
- E** La concentración de los alumnos se prolonga, de media, más tiempo en cada clase y también ha aumentado su eficacia a la hora de trabajar en el aula. Según observaciones previas, en 2009 el nivel de concentración de los alumnos disminuía antes en todas las clases. Dos años después, se pro-

ducen menos interrupciones en cada clase.

- F** Antes de la implementación del programa, las calificaciones obtenidas en las pruebas nacionales eran inferiores a la media del país. El año pasado, el centro obtuvo unas calificaciones superiores a la media en todos los indicadores.

La directora además subraya que la docencia resultaba más eficaz y que el ritmo de aprendizaje había aumentado. Por supuesto, esto también lo han notado los políticos. *Yo creo que simplemente el cambio en nuestras expectativas ha tenido mucha importancia para mejorar los resultados*, expone la directora.

Sin embargo, debemos recordar continuamente dichas expectativas, ya que si dejamos que decaiga nuestra atención, es fácil que olvidemos decir a los alumnos qué es lo que están aprendiendo, añade: *Si decae nuestra atención, también caerán los resultados. A veces los alumnos dicen ‘¡Ya casi nunca nos dais refuerzos positivos!’ Y entonces nos damos cuenta de que se trata de la misma clase con la que hemos estado luchando en los últimos tiempos. Pero tras unos días de atención a las conductas positivas, en la clase vuelve a reinar un buen comportamiento y el grupo vuelve a seguir el camino correcto. Esto también significa que debemos ser conscientes del poder que tenemos para moldear la conducta de los alumnos.*

Muchas de las habilidades llevan inherente la asertividad y otras habilidades relacionadas con la preocupación por los demás. La enseñanza de habilidades sociales es de alcance general y útil para todos los alumnos, incluso para los que ya presentan conductas pro-sociales. Esto es porque el programa no sólo repercute en la regulación del comportamiento, sino que influye como mínimo en la misma medida, por ejemplo, en el aprendizaje del lenguaje. El lenguaje de los niños se desarrolla mediante su interacción con los demás y

**“...tras unos días de atención a las conductas positivas, en la clase vuelve a reinar un buen comportamiento y el grupo vuelve a seguir el camino correcto”
(Synnøve Solheim Pedersen).**

el resultado de dicha interacción depende de las habilidades lingüísticas (Løge y Thorsen, 2005). Esto significa que la competencia social es tanto condición previa como consecuencia del desarrollo del lenguaje. La directora manifiesta su conformidad con esta afirmación:

Vemos que los niños ya en primero tienen un vocabulario diferente al de otros alumnos (de otros centros educativos). Se les da mejor identificar sus sentimientos, expresar lo que significan, negociar, etcétera. Utilizan términos más precisos. Verbalizan y utilizan las palabras y no las manos. La formación en habilidades sociales influye en el modo de pensar del individuo.

En definitiva podemos resumir este apartado con las siguientes observaciones de la directora:

Me gustan los principios éticos de este enfoque. Recuerdo el 22 de julio del año pasado (2011), tras el atentado terrorista, cuando nuestro primer ministro Stoltenberg declaró que no nos debíamos dejar llevar por el odio, sino seguir defendiendo los valores positivos. Entonces pensé: ¡Nosotros ya lo estamos haciendo, qué alegría! No nos dormimos en los laureles. Sabemos que esto siempre se puede mejorar y ampliar. Y tenemos que hacerlo, porque tenemos el extraordinario cometido de inculcar competencias emocionales y sociales a los alumnos.

Queremos que los alumnos, al volver la vista atrás a los años de colegio y lo que aprendían aquí digan: Sí, teníamos Escuela Global ART, un programa sobre la vida. Yo creo que así es como lo resumiría.

4. Tú y yo y nosotros dos

La escuela de educación infantil: el mejor lugar para aprender competencias emocionales y sociales

En Noruega, los niños de entre 1 y 6 años tienen derecho a asistir a una escuela de educación infantil (la escolarización es obligatoria a partir de los 6 años). Dado que estos centros tienen un precio reducido, el 90% de los niños en edad preescolar pasa de media 35 horas semanales en el centro de educación infantil (Instituto nacional de estadística noruego, 2010). Los niños se reparten en grupos por edades, aunque las actividades y el enfoque didáctico pueden ser muy distintos en cada escuela. Sin embargo, la mayoría de estos centros se caracterizan por realizar determinados tipos de actividades en función de las estaciones y las festividades del año. El juego libre también es una parte importante del programa a lo largo de todo el año y, normalmente, se dedica un día a la semana a hacer excursiones. De hecho, el juego libre ocupa gran parte del tiempo habitual de los niños noruegos en las guarderías, a diferencia de la mayoría de los restantes países de Europa.

Durante el año se abordan distintos temas, como la naturaleza y el entorno, la electricidad, los niños de otras culturas, etc. La mayoría de los centros de educación infantil han implantado algún programa para inculcar competencias emocionales y sociales. Dado que el desarrollo de la competencia social tiene lugar en aquella zona donde confluyen el juego, la crianza y el cariño, en los centros de educación infantil nórdicos se ha tenido siempre por costumbre dedicar gran parte del día al juego libre no organizado y a la

En este proceso, los niños tienen que desarrollar diversas habilidades necesarias para participar y contribuir en las interacciones sociales con otros niños, aunque la mera reunión de unos cuantos no garantizará por sí misma el desarrollo social. Los niños se organizan al igual que hacen otros grupos, también mediante exclusión y posicionamiento (ibíd.). Por tanto, consideramos que un planteamiento pedagógico sistémico podría facilitar que los niños entren en un ciclo positivo junto con otros niños, en el que aprendan habilidades y

...en los centros de educación infantil nórdicos se ha tenido siempre por costumbre dedicar gran parte del día al juego libre no organizado y a la interacción informal. En este tipo de actividades se presentan distintos retos sociales y oportunidades de aprendizaje.

interacción informal. En este tipo de actividades se presentan distintos retos sociales y oportunidades de aprendizaje. Son dichas actividades de interacción con otros niños y adultos las que brindan la oportunidad de aprender habilidades sociales básicas (Lamer, 2010). Aquellos niños que carecen de este tipo de competencias les puede resultar difícil participar en interacciones que combinan la formación social, el compañerismo, el ocio y el lenguaje.

Al observar a otros niños que interactúan de forma correcta con sus compañeros, los demás tienen la oportunidad de aprender a través de la imitación y el refuerzo indirecto. A diferencia de las relaciones con los padres y otros adultos, las relaciones entre compañeros se basan en la igualdad y por ello, son una valiosa fuente de experiencias, propician un sinfín de negociaciones siempre que estos están juntos.

refuerzan estas mismas. En este escenario la competencia social es tanto condición previa como consecuencia del juego.

Características principales de *¡Tú y yo, y nosotros dos!*

¡Tú y yo, y nosotros dos! (You and I and us two!) es un programa de EES utilizado en escuelas de educación infantil y dirigido a los niños, al personal docente y a la organización del centro. Según diversos informes, el nivel de difusión de dicho programa en los centros de educación infantil noruegos alcanza el 60-70%. También se aplica en centros de enseñanza primaria, aunque en este caso su difusión es menor (Nordahl et al., 2006).

Este programa fue desarrollado por Kari Lamer y ya se han publicado tres libros que describen el programa marco: el libro de

texto, el manual y el libro de actividades (Lamer, 1997a, b, c). Las bases del programa se basan en investigación desarrollada en pruebas y evaluaciones realizadas con la colaboración de 55 centros de educación infantil durante un periodo de 15 años.

El programa está integrado por una parte estructurada y una no estructurada. En la estructurada, se relatan cuentos sobre los diferentes aspectos de la competencia social, cuyos protagonistas son dos niños de un centro de educación infantil (Lamer, 1997c). Los coloquios posteriores sobre estos cuentos generan reflexiones y nuevas ideas sobre temas como la amistad, la responsabilidad y la ética. Muchas veces me he quedado sorprendido ante la capacidad de los niños pequeños para reflexionar y mostrar empatía hacia los demás. En cierta ocasión, un profesor de educación preescolar me comentó lo siguiente: *Creo que debemos volver a plantearnos lo que entendemos por empatía en los niños pequeños. Cuando le estimulamos y les ayudamos a expresar sus reflexiones, su capacidad para entender las distintas perspectivas es abrumadora.*

Los aspectos estructurados, descritos como los cinco elementos clave del programa, constituyen unas directrices procedimentales encaminadas a fomentar un enfoque, un nivel de conocimiento y unas normas de gestión comunes que favorezcan este modo de pensar en todo el centro. Dichos elementos son los siguientes:

1. La comprensión y uso consistente del término competencia social;
2. La comprensión y uso del término aprendizaje, que hace referencia a la síntesis de la preocupación por el aprendizaje, el desarrollo y el propio aprendizaje;
3. Una conducta personal y unas intervenciones que tengan en cuenta distintas formas de aprendizaje y diálogos reales;

4. Aprendizaje, desarrollo de competencias y una voluntad de cambio por parte del personal;
5. Un claro liderazgo a cualquier nivel.

La parte no estructurada engloba todas las actividades que se realizan de forma habitual en el centro y resalta el papel desempeñado por el personal docente. A través de las reflexiones y el diálogo se puede establecer un equilibrio entre la lealtad al programa y la libertad pedagógica. Es importante reflexionar tanto a nivel individual como en grupo sobre los elementos clave del programa, tal y como indicó el responsable de un centro de educación infantil:

La competencia social parte de los adultos, de mí (el director), de los profesores de educación infantil, y por último de los niños. ¿Qué conjunto de valores tengo y qué conjunto de valores se supone que debo tener? Estuvimos trabajando mucho para consensuar un conjunto de valores comunes para nuestro centro. A raíz de ahí, estábamos listos para comenzar la implementación de estos cinco elementos clave. (Lamer, 2008, p. 113).

En las actividades diarias del centro de educación infantil se llevan a cabo tanto actividades de formación planificadas, como juegos espontáneos en los que los miembros del personal docente pueden reforzar y expresar los aspectos que observen. Gracias a la verbalización positiva, se refuerza y nutre la conducta de los niños respecto a sus reflexiones y conductas posteriores y el personal docente adquiere una mayor consciencia de las diferentes perspectivas conductuales. A fin de ayudar al personal docente a estar atentos a los diferentes tipos de conducta, las habilidades se dividen en cinco grupos. En el primer grupo se encuentran la empatía y la adopción de roles, en el segundo la conducta prosocial y en el tercero el autocontrol. En el cuarto se incluye la asertividad y el quinto y

último grupo está compuesto por el juego, el disfrute y el humor (Lamer, 1997a). A este respecto comentó un profesor que: *Este proyecto ha cambiado nuestro modo de pensar. Hemos aprendido a expresar en palabras lo que observamos.*

Se considera que las conductas específicas son más fácilmente reconocibles cuando se describen claramente a través de palabras sencillas. Así, ciertos tipos de conducta pueden resultar eficaces para unas personas pero no para otras. A veces estas conductas también pueden entrar en conflicto como, por ejemplo, en el caso de la asertividad y la empatía. En la mayoría de las situaciones, se alcanzaría un resultado más satisfactorio para las partes implicadas si se aplicara una pequeña dosis de ambas habilidades.

Tanto la reflexión como las nuevas condiciones permiten al personal docente percibir y describir características que antes quizá no habrían percibido en las interacciones entre niños. Tal y como apuntó un responsable de un centro de educación infantil: *Como adultos, podemos escoger entre ver o no ver, por ejemplo, la dimensión empática de una situación. Cuando optamos por mirar una situación a través de unas lentes tintadas de competencia social, tomamos consciencia de ciertas situaciones que se producen entre niños y que con otras lentes no percibiríamos* (Lamer, 2008).

Al adoptar la tarea de interpretar la intención y el contenido de las acciones de los demás, los adultos asumen una gran responsabilidad, pues si se busca algo bueno, es posible que se encuentre, y si se busca algo malo, posiblemente también. Por tanto, queda en manos del adulto ser consciente, observar e interpretar lo observado.

Es fácil imaginar lo caótico que puede resultar que 20 niños y varios adultos se pongan

los abrigo para salir a jugar al patio en invierno. ¿Qué pensaría y cómo actuaría usted como adulto si viera a un niño ayudar a una niña, incluso más pequeña que él, subiéndole la cremallera de la cazadora? Ante esta misma situación, las reacciones de los maestros pueden ser distintas. He aquí unos ejemplos:

1. He visto lo que ha hecho, pero no tenía ni tiempo ni energía suficiente para comentar la situación. 2.- He visto lo que ha hecho, pero no creo que sea necesario reforzar las conductas de los niños a todas horas. 3.- Creo que hay que reforzar las conductas de los niños de manera habitual, Les he mirado y sonreído.

Otros podrían decir:

¡Qué bien que os ayudeis entre vosotros! o Cuando os ayudáis entre vosotros, también me ayudáis a mí en esos momentos en los que tantos niños necesitan mi ayuda al mismo tiempo (Lamer, 2008).

Los procesos de aprendizaje deben incluir procedimientos sistemáticos en los que se deje espacio a la reflexión y al diálogo, como por ejemplo, celebrar reuniones frecuentes. Pero para que de dichas reuniones salgan resultados positivos, es necesario que exista una voluntad general de aceptar y realizar críticas constructivas entre compañeros. Un miembro del personal docente indicaba lo siguiente: *Nos hemos abierto más y nos atrevemos a pedirnos ayuda los unos a los otros a la hora de ponderar algo que hizo o dijo alguien. ¿Qué pensaste al decir o hacer...? Nos damos mutuamente ideas y sugerencias sobre cómo actuar de otra manera* (Lamer, 2008).

Tales procesos suelen traducirse en una mayor motivación y un mayor sentimiento de profesionalidad, aunque algunos de los miembros del personal los consideren más

exigentes. Según decía el responsable de un centro de educación infantil:

El personal ha cambiado mucho y a mejor. Han desarrollado competencias muy útiles y son más conscientes que antes respecto a su planteamiento profesional hacia los niños, lo que también ha permitido que se vean a sí mismos como maestros de educación infantil (Lamer, 2008).

A través del diálogo y la colaboración durante el proceso de implementación, los miembros del personal pueden participar en importantes

nosotros dos! influirá en el modo de pensar de los profesores sobre su planteamiento profesional hacia los niños y el comportamiento del personal escolar. Es importante considerar un proyecto de este tipo como algo más que una mera intervención destinada a los alumnos. Como maestros, hemos avanzado y cambiado el modo de expresar nuestra competencia social y, a su vez, la transmitimos al alumnado y a sus familias (Lamer, 2008).

En general el proyecto genera un ambiente de trabajo más favorable que, a su vez, fomenta un mejor comportamiento entre el alumnado. Por tanto, el trabajo diario con niños y la

Ayudando a los niños a no acumular estrategias conductuales mediocres desde el principio y, por el contrario, ofreciéndoles la oportunidad de entrar en un ciclo positivo de patrones de interacción, les protegeremos frente a numerosas experiencias negativas, tanto presentes como futuras.

reflexiones y decisiones relativas a su enfoque profesional. La capacidad para probar y adaptar un programa a un grupo de niños determinado podría repercutir enormemente en el sentimiento de identificación con el nuevo enfoque. Por su parte, el sentimiento de identificación podría afectar al nivel de consciencia profesional. En este sentido, uno de los maestros afirmó claramente:

Cuando hablamos de niños y de competencia social, no podemos olvidar que todo el proceso parte de los adultos. Somos modelos de conducta, elaboramos normas y ponemos condiciones sobre lo que se supone que deben o no deben hacer los niños. La implementación de un programa como ¡Tú y yo, y

educación del colectivo infantil deberían caracterizarse por entablar unas relaciones de calidad. En este contexto, es importante recalcar que los entornos son, ante todo, los creados por los adultos y que estos son responsables de garantizar que los niños reciban un aprendizaje basado en experiencias que se ajusten al objetivo de adquirir competencias sociales.

Está demostrado que los niños que asisten a escuelas de educación infantil donde se aplica el programa ¡Tú y yo, y nosotros dos! presentan menos problemas de conducta relacionados con la extroversión y la introversión que los de otros centros (Lamer y Hauge, 2006). Además, resulta especialmente

interesante resaltar que también se vió una disminución de conductas problemáticas entre niños de 1,5 y 2 años desde cuando se inició la evaluación del programa. Esto confirma la hipótesis de que una intervención temprana es eficaz a la hora de prevenir conductas problemáticas.

Ayudando a los niños a no acumular estrategias conductuales mediocres desde el principio y, por el contrario, ofreciéndoles la oportunidad de entrar en un ciclo positivo de patrones de interacción, les protegeremos frente a numerosas experiencias negativas, tanto presentes como futuras. Un entorno de conductas y relaciones positivas proporciona una base a partir de la cual, los pequeños héroes pueden adquirir nuevas habilidades y valiosas perspectivas sobre sí mismos, los demás y las relaciones.

Conclusión

Para lograr que cualquier programa tenga éxito, la dirección del centro tiene el importante cometido de garantizar que se sigan y desarrollen cuidadosamente sus directrices en el centro educativo. Al mismo tiempo, determinados estudios demuestran que la capacidad del profesor para mostrarse autoritario, interviniendo cuando surgen situaciones negativas, y para preocuparse por sus alumnos y darles apoyo, presenta una correlación positiva con la sensación de libertad de los alumnos (Thuen y Bru, 2005). Aunque en la cultura noruega es más común pensar lo contrario; que cuanto más libertad se dé a los niños para decidir, más libres se sentirán.

Para garantizar la eficacia de programas como los presentados, la cultura de la escuela es quizá más importante que el programa en sí (Berg, 1999). En cualquier caso, los programas que he descrito incluyen unas herramientas eficaces para fomentar la autoridad del profesorado en una cultura

escolar positiva. Para conseguir los resultados esperados, los programas de EES deben aplicarse de forma sistemática y durante un periodo prolongado (como mínimo de 2 a 4 años, según Fixsen et al., 2005). Las intervenciones con un acercamiento amplio a la competencia social generan resultados positivos, tanto para alumnos con un alto riesgo de adoptar conductas problemáticas, como los que no (Nordahl et al., 2005). Los centros educativos con buenos resultados se caracterizan por contar con un liderazgo dinámico hacia el cambio (capacidad de involucrar y delegar responsabilidades en el personal docente), así como por la profesionalidad del personal escolar (Hajnal et al., 1998).

Las conclusiones de este tipo de estudios parecen demostrar que en aquellos centros en los que se implementan programas de EES, tanto los profesores como los responsables de su implantación se muestran más entusiastas con su trabajo. Por tanto, debemos preguntarnos si se es más entusiasta por trabajar con un programa en el que se cree, o si se alcanzan estos resultados debido al entusiasmo de los profesores. (Zins et al., 2004).

Notas

¹ El nombre del grupo deriva de la palabra noruega *gartner*, que significa 'jardinero' y que recoge el acrónimo ART (*gARTner*). Detrás de este término descansa el compromiso de este grupo para conseguir que el programa ART produzca sus frutos en el centro educativo.

Referencias

- Andreassen, T. (2003). *Behandling av ungdom i institusjoner. Hva sier forskningen?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Andrews, D. A. (1995). The Psychology of Criminal Conduct and Effective Treatment. En James McGuire (ed.). *What Works: Reducing Reoffending: Guidelines from Research and Practice*. Chichester: Wiley.
- Arnesen, A., Ogden, T. y Sørli, M.A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: W. H. Freeman and Company.
- Barnoski, R. y Aos, S. (2004). *Outcome Evaluations of Washington States' Research-Based Programs for juvenile Offenders*. (Rep. No. 04-01-1201). Washington State Institute for Public Policy.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur. Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Bergem Trygve (2005). *Læreren i etikkens motlys*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2000.
- Caprara, G. V., Barnaraneli, C, Pastorelli, C., Bandura, A. y Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial Foundations of Children's Academic Achievement. *Psychological Science*, 11(4), 302-306.
- Cowie, H. (2011). Peer Support as an Intervention to Counteract School Bullying: Listen to the Children. *Children & Society*, 25, 287-292.
- Dodge, K. A. (2006). Translational science in action: Hostile attributional style and the development of aggressive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 18 (3), 791-814.
- Fixsen, D., Naoom, S., Blase, K., Friedman, R. M. y Wallace, F. (2005). *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, Florida: USF, University of Florida.
- Frønes, I. (2010). Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. Om utvikling og barnevern under kunnskapssamfunnets betingelser. I Befring, E., Frønes, I. & Sørli, A.-M. (red.), *Sårbare unge-Nye perspektiver og tilnæringer* (pp. 31-45). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. (3rd ed.). Nueva York: Teacher College Press.
- Glick, B y Gibbs, J. (2011). *Aggression Replacement Training. A comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign, Ill: Research Press.
- Goldstein, A. P., Glick, B. y Gibbs, J. C. (1998). *Aggression replacement training a comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign, Ill: Research Press.
- Goldstein, A. P. y Martens, B. K. (2000). *Lasting Change. Methods for Enhancing Generalization of Gain*. Champaign, Ill: Research Press.
- Gundersen, K. (2010). Reducing behaviour problems in young people through social competence programmes. *The International Journal of Emotional Education*, 2, 48-62.

- Gundersen, K. y Svartdal, F. (2006). Aggression Replacement Training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 63-81.
- Gundersen, K. y Svartdal, F. (2010). Diffusion of treatment interventions: Exploration of secondary treatment diffusion. *Psychology, Crime and Law*, 16, 233-249.
- Hajnal, V., Walker, K. y Sackney, L. (1998). Leadership, Organizational Learning, and Selected Factors Relating to Institutionalization of School Improvement Initiatives. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLIV, 70-89.
- Hargie, O. D. W. y Hargie, C. (1995). Sosiale ferdigheter må inn på skolens læreplan. En Ask, F.F. y Sletta, O. (red.). *Kommunikasjon som sosial og tverrkulturell kompetanse* (pp. 73-83). Trondheim: Tapir.
- Hollin, C. R. (1999). Treatment Programmes for offenders. Meta-analysis, *What works*, and beyond. *International Journal of Law Psychiatry*, 22, 361-372.
- Hollin, C. (1999). Treatment programs for offenders. Meta-analysis, *What works* and beyond. *International Journal of Law Psychiatry*, 22, 361-372.
- Kavale, K. A. y Forness, S. R. (1995). Social skills deficit and training: A meta-analysis of the research in learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 9, 119-160.
- Kjærnsli, M. y Lie, S. (2005). Hva forteller PISA-undersøkelsen om norsk skole? I *Horisont*, 2, 22-31
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., y Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft. Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet/Utdanningsdepartementet. (2006). Lærerplanverket for Kunnskapsløftet
- Langeveld, J., Gundersen, K. y Svartdal, F. (2012): Social competence as a mediating factor in reduction of behavioral problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
- Lamer, K. (1997a). *Du og jeg og vi to! Et rammeprogram for sosial kompetanseutvikling. Håndboka*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lamer, K. (1997b). *Du og jeg og vi to! Om å fremme barns sosiale kompetanse. Teoriboka*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lamer, K. (1997c). *Du og jeg og Truls og Trine! Barneboka*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lamer, K. y S. Hauge (2006). *Fra rammeprogram til handling. Implementering av rammeprogrammet Du og jeg og vi to! med fokus på veiledningsprosesser i personalet, sosial kompetanseutvikling og problematferd hos barna*. HiO-rapport nr. 28, Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Lamer, K. (2008). Kompetanseutvikling i personalet for å fremme barnas sosiale kompetanse. En sluttrapport fra et 3-årig prosjekt om implementering av rammeprogrammet «Du og jeg og vi to!» i alle førskoleenheter i Spånga-Tensta stadsde i Stockholm. Eget kompendium, kan fås ved henvendelse til forfatteren.
- Lamer, K. (2010). Sosial kompetanse og inkludering i barnehagen som lærende organisasjon. En Ø. Kvello (Ed.), *Barnas*

- barnehage 2, red., (pp. 229-255). Oslo: Gyldedal Akademisk.
- Langeveld, J. H., Gundersen, K. K. y Svartdal, F. (2012). Social Competence as a Mediating Factor in Reduction of Behavioral Problems. *Scandinavian Journal of Education Research*, 4, 381-399.
- Løge, I. K. y Thorsen, A. (2005). *Sammenheng mellom språk og atferd*. Stavanger: Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Martinussen, M. y Eng, H. (2010). *Beskrivelse og vurdering av tiltaket: Zero*. www.ungsinn.no
- Meichenbaum, D. (1977). *Cognitive-behavior modification*. Nueva York: Plenum Press
- Midthassel, U.V. (2003). *Handlingsplan mot mobbing. Mal*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.
- Mishara, B. y Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's Friend's. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 110-123.
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*. NOVA Rapport 11/00. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Nordahl, T. (2005). *Læringsmiljø og pedagogisk analyse. En beskrivelse og en evaluering av LP-modellen*. Rapport 19/05. Norsk institutt for forskning om oppvekst.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. y Tveit, A. (2005). *Atferdsvansker blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Ø. Gravkrok, H. Knudsmoen, T. Larsen y K. Rørnes (red.). (2006). *Forebyggende innsatser i skolen*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.
- Nordenbo, S. E., Sjøgaard Larsen, M., Tifticki, N., Wendt, R. E. y Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Universitetet i Århus.
- Nærbø, J. y Quarles, J. (2011). *Implementering av programmet ART og Helskole-ART*. Universitetet i Agder.
- Ogden, T. (2006). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ogden, T. (1995). *Kompetanse i kontekst: En studie av risiko og kompetanse hos 10- og 13- åringene*. Rapport 3. Oslo: BVU.
- Olweus, D. (2004). The Olweus bullying prevention programme: design and implementation issues and a new national initiative in Norway. En P. K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* Cambridge University Press.
- Roland, E. (1998). *Elevkollektivet*. 2. utgave. Stavanger: Rebell.
- Roland, E. y Galloway, D. (2004). Can We Reduce Bullying by Improving Classroom Management? *ACPP Occasional Papers*, 23, 35-40.
- Roland, E. y Vaaland, G. S. (2003). *Zero, SA-F's program mot mobbing*. Lærerveiled-

- ning. Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.
- Vaaland, G.S. y Ertesvåg, S. K. (2013). *Leading or losing? -Lost in the classroom*. Stavanger: Centre for Behavioural Research, University of Stavanger.
- Vedeler, L. (2000). *Sosiale mestringsstrategier*. Spesialpedagogikk 4/00.
- Webster-Stratton, C. (2006). *Incredible Years Teacher Classroom Management Program*. Seattle, WA: Author.
- Wentzel, K. R. (1991). Relations between Social Competence and Academic Achievement in Early Adolescence. *Child Development*, 62(5), 1066–1078.
- Wiborg, Ø., Arnesen, C.Å., Grøgaard, J.B., Støren, L.A. y Oppheim, V. (2011). *Elevers prestasjonsutvikling–hvor mye betyr skolen og familien?* Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., y Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

