

EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA

m

5

e

M

E

M



JUNTA DE ANDALUCÍA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

E

EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA

edita

Junta de Andalucía
Consejería de Educación y Ciencia
Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado

autoría

Aragón Jiménez, Estrella (Coordinadora)
García Sánchez, Belén
Iglesias Martín, Remedios Ángeles
Morena Fernández, Luisa de la
Plata Villamuelas, Ernesto de la
Reche Requena María del Carmen
Sánchez Sánchez, Ana M^a
Trianes Torres, M^a Victoria

colaboradoras

Lidia Infante Cañete
Ana Sánchez de las Matas Jurado

maquetación

Forma Animada

impresión

Coria Gráfica

isbn

84-688-0015-5

depósito legal

XXXX XXXX XXXXX

EDUCAR PARA LA CONVIVENCIA

Aragón Jiménez, Estrella (Coordinadora)

García Sánchez, Belén

Iglesias Martín, Remedios Ángeles

Morena Fernández, Luisa de la

Plata Villamuelas, Ernesto de la

Reche Requena María del Carmen

Sánchez Sánchez, Ana M^a

Trianes Torres, M^a Victoria



JUNTA DE ANDALUCÍA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

-
-

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-

Í N D I C E

11 ▶	1. MARCO CONCEPTUAL
13 ▶	1.1. LA COMPETENCIA SOCIAL Y HABILIDADES SOCIALES
14 ▶	1.2. LOS PROBLEMAS EN LAS RELACIONES SOCIALES
15 ▶	1.3. LA EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES SOCIALES
19 ▶	2. OBJETIVOS DE ESTE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.
23 ▶	3. PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN
29 ▶	4. LAS PRUEBAS DE EVALUACIÓN.
35 ▶	5. PROCEDIMIENTOS.
41 ▶	6. RESULTADOS.
43 ▶	6.1. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA SOBRE EL CLIMA DE LA CLASE
45 ▶	6.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE PROBLEMAS HIPOTÉTICOS (P.A)
48 ▶	6.3. RESULTADOS DE LOS SOCIOMÉTRICOS.
49 ▶	6.4. RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN NATURAL.
53 ▶	7. LA INTERVENCIÓN.
57 ▶	8. DISCUSIÓN
65 ▶	REFERENCIAS
73 ▶	ANEXOS
75 ▶	ANEXO 01: SISTEMA DE CATEGORÍAS DE LA OBSERVACIÓN NATURAL.
77 ▶	ANEXO 02: ENTREVISTA DEL CLIMA DE LA CLASE
79 ▶	ANEXO 03: CUESTIONARIO DE PROBLEMAS HIPOTÉTICOS
80 ▶	ANEXO 04: ACTIVIDADES DE LA INTERVENCIÓN.

1



■ 1.1. LA COMPETENCIA SOCIAL Y HABILIDADES SOCIALES:

La convivencia en las aulas es un área educativa del máximo interés en la Educación Primaria. El contexto de las relaciones con iguales y la amistad es considerado vital para un desarrollo normal y saludable, pues es insustituible en cuanto las oportunidades que proporciona de aprender y ensayar importantes habilidades cognitivas, lingüísticas, y socioemocionales, suponiendo pues un importante motor del desarrollo, en niños, niñas y adolescentes. La escuela, y la vida en el aula en el grupo de iguales ofrece importantes oportunidades de aprender usos y estrategias hábiles de interacción social que lleven a la aceptación y reconocimiento de los compañeros, compañeras y profesorado. Ser aceptado y tener una buena reputación entre los compañeros supone una precondition para desarrollar ajuste y adaptación escolar y social. Se han descrito importantes perjuicios, que conducen a la inadaptación, para los niños y niñas rechazados por sus iguales, incluso en los primeros grados. Educar las relaciones interpersonales y la convivencia desde los primeros grados tiene la ventaja de prevenir el desarrollo de problemas que pueden aparecer más tarde, al finalizar la Primaria, o en la Secundaria Obligatoria.

El alumnado hábil para las relaciones interpersonales dentro de la clase, en los primeros grados de primaria se reconoce porque: a) es aceptado por los compañeros y compañeras; b) tiene, al menos, un buen amigo o amiga, y c) es un participante activo en las actividades de grupo. La competencia social implica las habilidades para responder de modo apropiado a las tareas sociales (Asher y Rose, 1997). Ser competente socialmente proporciona beneficios al alumnado. La competencia social está relacionada con el funcionamiento psicológico general. Uno de los efectos de las relaciones interpersonales y la amistad, de más valor en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes, es su contribución al incremento de autoestima y de la percepción de la propia valía (Asher y Parker, 1989; Hymel y Franke, 1985). Consecuentemente, la investigación señala que los niños y niñas poco aceptados por sus compañeros y compañeras experimentan una baja autoestima (Patterson, Kupersmidt y Griesler, 1990), pueden desarrollar ansiedad social (Franke y Hymel, 1984) y también depresión (Kupersmidt y Patterson, 1991).

Otro beneficio que proporcionan las relaciones con compañeros o compañeras de clase y amigos o amigas es servir de amortiguador frente al sufrimiento por acontecimientos estresantes de la vida, y frente a la posibilidad de desarrollar inadaptación y desajuste, en la Educación Primaria (Dodge, Bates y Pettit, 1990). En estas edades, la adaptación social en la escuela está relacionada estrechamente con la adaptación escolar. Tener amigos y amigas que

■
■

proporcionen apoyo emocional e instrumental se relaciona con un buen rendimiento académico en los primeros grados y con un buen ajuste a la escuela (Ladd, 1990).

Unas buenas relaciones interpersonales facilitan e influyen positivamente en el aprendizaje académico. Especialmente, en el alumnado con deficiencias de aprendizaje, incrementar su competencia social tiene efectos positivos para recuperar su aprendizaje. Algunos de estos alumnos y alumnas tienen un déficit en competencia social como problema más acuciante, agravado por una situación, en la práctica, de marginación o rechazo dentro de la clase. La mejora de las relaciones con sus compañeros y compañeras y la superación de su situación de aislamiento, tiene un efecto muy positivo sobre su autoestima y sobre su aprendizaje académico. Así, el alumnado con déficit y bajo rendimiento, puede verse beneficiado, en su capacidad de aprender, por unas relaciones interpersonales competentes que les proporcionen amigos y amigas y compañeros y compañeras que le ayuden emocional e instrumentalmente (Guralnick, 1997).

Además, hablando en general, las relaciones sociales entre compañeros y compañeras de clase ejercen una fuerte influencia sobre el aprendizaje académico, sobre todo en la primaria. A estas edades, la construcción de conocimiento y aprendizajes tienen un menor componente individual y un mayor peso del papel del grupo, ya que muchos conocimientos se construyen de manera compartida. En contextos de colaboración, en los que las relaciones sociales son de amistad y compañerismo, se producen procesos de ayuda y tutela en los que unos compañeros o compañeras más hábiles ayudan a otros menos hábiles, y en los que se persiguen objetivos de rendimiento a alcanzar por el grupo, a través de la cooperación entre sus miembros.

■ 1.2. LOS PROBLEMAS EN LAS RELACIONES SOCIALES

Existe consenso entre los investigadores en la suposición de que el rechazo de los iguales y el aislamiento de los compañeros y compañeras de clase son situaciones en la vida de un niño o niña que le hacen vulnerable para desarrollar problemas de inadaptación escolar y social y de ajuste emocional (Ladd, 1990; Ollendick, Francis y Baum, 1991). El percibir rechazo y aislamiento de los compañeros y compañeras empobrece las posibilidades de desarrollo social y emocional futuras porque disminuye la interacción con otros niños y niñas privándoles de sus beneficios, además de que se pueden sentir solos e insatisfechos, disminuyendo su autoestima (Asher y Parker, 1989) y percibiendo sentimientos de soledad (Parker y Asher, 1993; Cassidy y Asher, 1992; Parkhurst y Asher, 1992). Además, los niños y niñas rechazados o pobremente aceptados reciben más agresiones siendo víctimas de otros niños y niñas (Asher y Rose, 1997). Existen dos tipos de alumnado rechazado (Rubin y Asendorpf, 1993) :

a) alumnado de conducta agresiva y perturbadora, tipo más frecuente; y b) alumnos y alumnas tímidos o retraídos, con ansiedad social y baja interacción con otros niños y niñas. Si los del primer grupo tienen riesgo de problemas académicos y de conducta antisocial (Ollendick, Francis y Baum, 1991), los del segundo tipo tienen riesgo de padecer problemas de conducta de tipo internalizado y depresión.



La conducta agresiva inadecuada (fuera de las normas), cuando persiste más allá de tercero de Primaria es, quizás, el diagnóstico que comporta mayor riesgo de problemas futuros en la adolescencia, prediciendo conducta antisocial, abandono del colegio, adiciones y conducta predelictiva, si concurren otras circunstancias desfavorecedoras que ayudan a precipitar la conducta problema. Entre estas circunstancias desfavorecedoras puede mencionarse una familia sin posibilidades de prestar orientación y apoyo para educar a ese hijo o hija fuera de los peligros pronosticados. Estos riesgos de la conducta agresiva lo son para el alumno o alumna, ya que tienen amplio eco en su futuro, puesto que es considerado problemático y presenta riesgos de abandono escolar y conductas delictivas. Pero también supone riesgos para la sociedad en la que vive, sobrada de conductas violentas en grupos e individuos, las cuales generan hoy alarma social, por su incremento paulatino y riesgos para la seguridad y bienestar social.

■ 1.3. LA EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES SOCIALES

La mejora de la competencia social y de las relaciones interpersonales como parte del currículum de las instituciones educativas ha sido vista como una vía de prevención de triple efecto: a) sobre los riesgos individuales asociados a la conducta antisocial y a la inadaptación escolar y social; b) sobre el riesgo de episodios de violencia escolar, predominio de comportamientos indisciplinados, peleas, malas relaciones y agresiones en el centro escolar; y c) sobre la problemática social asociada a conflictos de violencia, racismo, intolerancia, y rechazo hacia determinadas personas en las sociedades "desarrolladas."

Ya se ha argumentado anteriormente la conveniencia y necesidad de educar para que la convivencia en la clase se desarrolle en armonía, y alumnos y alumnas puedan desarrollar lazos de amistad y compañerismo, evitando riesgos de que se rompa esta convivencia, y de que algunos alumnos y alumnas sean objeto de rechazo. El sistema educativo presenta oportunidad para estos contenidos propios del ámbito afectivo y sociomoral de la educación. Se trata del trabajo en la transversalidad. En nuestra comunidad autónoma andaluza, la LOGSE se concreta en el eje transversal que es "Educación para la convivencia y la paz". Supone el trabajo a través del currículum para educar al alumnado en relaciones interpersonales hábiles que produzcan aulas con climas positivos, donde puedan desarrollarse competencias sociales y educarse valores que sustentan esta convivencia.

Muy importante es determinar los procedimientos para educar en una convivencia pacífica y amistosa. Sus bases están en los marcos teóricos de la Psicología de la Educación. Vamos a describir aquellos que han sido utilizados en este proyecto. En este proyecto hemos trabajado centralmente con grupos colaborativos y cooperativos en la clase. Trabajando en grupo cooperativo, la discusión activa en el grupo, el análisis reflexivo de los conflictos socio-morales, así como enseñar habilidades para resolver pacíficamente los conflictos interpersonales, son procedimientos que se han revelado en diversos estudios capaces de incrementar habilidades como la toma de perspectiva, la ayuda y cooperación, así como capaces de disminuir los conflictos y tensiones entre el alumnado (Urbain y Kendall, 1980; Battistich, Solomon, Watson y Shaps, 1994; Guerra y Slaby, 1990; Adalbjarnardottir, 1993).

El trabajo en grupo cooperativo tiene diversas raíces en los enfoques y teorías de la investigación psicoeducativa. Así, la tradición derivada de Piaget, se ha centrado en el papel del conflicto entre ideas para promover avances cognitivos. Es muy conocido el estudio pionero de Blatt y Kohlberg (1975) en el que lograron estimular el razonamiento moral del alumnado de primaria, a través de proporcionar al alumnado oportunidades para el conflicto cognitivo, la asunción de roles y el acceso a formas superiores de razonamiento moral. Desde la tradición del procesamiento de información se han puesto de relieve los pasos (tipos de pensamiento) que se ponen en juego en la resolución de conflictos interpersonales: definir el problema, generar alternativas, seleccionar una, ponerla en acción (p.e. Spivack y Shure, 1974; Dodge, 1986) y que sustentan una estrategia tan importante como es la negociación (Selman, Beardslee, Schultz, Krupa, y Podorefsky, 1986).

Otro grupo de procedimientos corresponden a la etiqueta aprendizaje cooperativo. Este es un tipo de organización de la clase que se define por los siguientes caracteres (Hertz- Lazarowitz, 1985):

- A) La organización cooperativa del grupo, es decir, los niños y niñas saben que van a trabajar cooperativamente, se definen objetivos y papeles a desempeñar, y se evalúa la cohesión del grupo. Es preferible, con alumnos y alumnas pequeños una composición del grupo planeada por el profesorado, susceptible de variarse con cierta frecuencia.
- B) El grado de interdependencia positiva, o sea, que los resultados de uno se vean afectados por las acciones de otros.
- C) La tarea cooperativa, es aquella en la que la coordinación de esfuerzos es vital para completar la tarea. El aprendizaje cooperativo obtiene buenos resultados con este tipo de tareas. Este es, quizás, el elemento más importante de la organización cooperativa de la clase.
- D) La estructura cooperativa de los incentivos. Es preciso una valoración del trabajo del grupo que puede combinarse con un incentivo individual o competitivo.
- E) Además, en los grupos cooperativos se produce y practica, de forma natural, la conducta de ayuda.

En los grupos cooperativos se aprenden habilidades de aprendizaje generales, como por ejemplo, estrategias de discusión, ayuda unos a otros, actitudes y valores sobre aceptación de diferencias y puntos de vista distintos. También se trabajan estrategias de aprendizaje vinculadas a las materias académicas, por ejemplo, resumir, subrayar, planificar la escritura, lectura comprensiva, composición, solución de problemas matemáticos, etc. Frecuentemente, el alumnado de Primaria entienden cooperar como ayudar. Pedir ayuda es una conducta valorada positivamente en el seno de grupos cooperativos. El incentivo cooperativo incrementa la ayuda entre los miembros. Para crear este valor es preciso que el alumnado sea consciente de ello.

En la Figura 1, a continuación, pueden verse los procesos que se promueven a

-
-



Figura 1: Esquema adaptado de Slavin (1992) para ilustrar los procesos generales del aprendizaje cooperativo en niños y niñas.

causa del aprendizaje cooperativo (Slavin, 1983; 1992). Se supone que factores como motivación, cohesión social y responsabilidad/ organización son la base que permite promover discusión, razonamiento, estrategias de aprendizaje en grupo, así como comportamientos de aceptación del otro, ayuda y cooperación. Estos procesos son los que llevan a un incremento del aprendizaje académico. Trabajar en grupos de aprendizaje cooperativo se ha demostrado que conlleva resultados positivos en diversos ámbitos, de los cuales, nos interesan más los relativos al ámbito afectivo y social. Se ha encontrado que el aprendizaje cooperativo contribuye a incrementar la atracción interpersonal, y por tanto, las relaciones sociales. Con ello, mejora la integración de alumnos y alumnas marginados o con deficiencias (Johnson y Johnson, 1990). Además, se ha señalado que la organización cooperativa de la clase es óptima para contribuir a la creación de amistades (Asher, Oden y Gottman, 1977). Y que tiene un efecto positivo sobre la autoestima del alumnado (Johnson y Johnson, 1990). También se ha encontrado que las técnicas cooperativas producen mejoras en el clima de la clase y otros aspectos sociales, tanto en relación con las amistades como con el trabajo de clase (Zahn, Kagan y Widaman, 1986)

Por último, nos resta hablar de la educación en valores. Esta educación se inserta de forma natural en la educación de la convivencia, puesto que ésta no es nunca un mero entrenamiento en procedimientos y estrategias sino una auténtica educación moral y crítica. Intenta transmitir valores de solución de conflictos no agresiva, respeto por el otro, ayuda, cooperación y solidaridad. Justifiquemos primero que la escuela debe ser transmisora de actitudes y valores acordes con las que sustentan las sociedades democráticas. Además, debe suplir las carencias de las familias que no tienen recurso para garantizar un desarrollo pleno social y personal del alumnado (Coloma, 1994).

Se sabe que (Krathwoh, Bloom y Masia, 1964), que en los primeros grados de Primaria, el niño o niña puede ser educado en actitudes y valores despertando en él receptividad para prestar y tomar conciencia del valor, obedeciendo y respondiendo a las demandas formuladas desde la aplicación del valor, creando

en él o ella la satisfacción por adecuar su comportamiento al valor que se busca. Trabajar por una convivencia pacífica y democrática en la clase desde 3º y 4º grado, utilizando reflexión y análisis crítico supone ayudar a tomar conciencia y a educar valores que sustentan la convivencia y que tienen que ver con el respeto a los derechos humanos.

En esta investigación se ha promovido una organización cooperativa en la clase, la cual ha supuesto un trabajo inicial para que los alumnos y alumnas llegaran a interactuar amistosa y eficazmente en los grupos. Además se han llevado a cabo actividades de análisis de historias y casos, para que los alumnos y alumnas practicasen y aprendiesen habilidades de solución de problemas interpersonales. En los grupos también se han fomentado comportamientos de cooperación y ayuda, mediante actividades a propósito. Muchas de estas actividades estaban tomadas del 1º módulo del Programa de Educación Social y Afectiva en el aula (Trianes, 1996).

-
-

-
-
-
-
-
-
-
-

2 ■ Objetivos de este proyecto de investigación

-
-
-
-
-
-
-
-
-

2

Este proyecto ha pretendido desarrollar una experiencia para trabajar la transversal "Educación para la convivencia y la paz" persiguiendo enseñar actitudes, valores y comportamientos que lleven al desarrollo de competencia social en el alumnado y redunden en una mejora del clima de la clase. Intenta investigar si esta mejora en competencias sociales y de la convivencia guarda relación con un incremento en autoestima y autoevaluación de competencias, por una parte, y por otra, facilita el aprendizaje académico.

Desde el punto de vista curricular esta experiencia está referida a dos ámbitos de esta convocatoria de ayuda a la investigación: a) atención a la diversidad del alumnado: en cuanto que intenta mejorar las capacidades de aprendizaje, especialmente en el alumnado con deficiencias, trabajando las relaciones interpersonales y la convivencia en la clase, a través de la mejora en autoestima y autoevaluación de competencias sociales; y b) la educación en valores, en cuanto que intenta educar actitudes, valores y comportamientos competentes en las relaciones interpersonales y la convivencia, sirviendo para que todos los alumnos y alumnas puedan aprender habilidades sociales como ayudar, cooperar, negociar, etc., y valores como respeto al otro, tolerancia de las desigualdades, solidaridad, etc.

Los objetivos concretos que se han perseguido, en esta experiencia, se explican a continuación:

Durante el curso 1999-2000:

En estos primeros momentos nos propusimos los siguientes objetivos, parte de los cuales se desarrollan también en el segundo año de la experiencia:

- 1 Despertar el interés inicial, por el trabajo en grupo y las actividades que les íbamos a proponer.
- 2 Introducción al trabajo en grupo, aceptando valores de cooperación e importancia del trabajo en grupo, así como de aceptación de diferencias interpersonales.
- 3 Mejorar la autoestima y autoconcepto, cuyo nivel era, por lo general bajo, en este alumnado.
- 4 Incrementar habilidades de lectura comprensiva, composición y dictado.

- 5 Mejorar las relaciones interpersonales, disminuyendo peleas y fomentando amistades.
- 6 Integración del alumnado con NEE en la interacción de los alumnos y alumnas.

Durante el curso 2000-2001:

Continuamos trabajando los objetivos relativos al fomento de la interacción amistosa y de la cooperación, mientras pasaron a segundo plano otros como el trabajo directo sobre el autoconcepto, que, en general, iba recuperándose. Los objetivos que se persiguieron este segundo año fueron:

- 1 Fomentar y desarrollar habilidades sociales propias de contextos de trabajo cooperativos: respeto al otro, diálogo, participación, intercambios, ayuda y cooperación. Aprendiendo primero prerequisites como levantar la mano, esperar el turno, respetar a la persona que habla, escucharle, etc.
- 2 Aumentar el conocimiento sobre las experiencias, sentimientos y opiniones de otros, entre los miembros de una misma clase.
- 3 Favorecer la aceptación de las diferencias individuales, reconociendo cualidades y otros aspectos positivos de los demás y propios.
- 4 Adquisición y desarrollo de valores en relación con el trabajo en grupo.
- 5 Implicación y responsabilización del alumnado en la regulación de la disciplina de la clase.
- 6 Instauración de un clima de confianza y bienestar emocional.
- 7 Integración del alumnado con NEE en la interacción entre compañeros y compañeras de clase.



3: Participantes en la investigación



3

En primer lugar se va a hablar del alumnado y centros participantes. La muestra esta formada por niños y niñas de edad escolar, de 10 a 11 años, que proceden de quinto (curso 2001-2002) de Educación Primaria de tres colegios públicos de una misma zona sociocultural, en la periferia de Málaga capital. Los centros escolares se caracterizan principalmente por la problemática de absentismo escolar, peleas entre el alumnado, falta de motivación para las tareas escolares, falta de identificación con los valores e ideales que enseña la escuela a escala familiar así como despreocupación por la adquisición de los aprendizajes base.

Los centros educativos participantes en la investigación han sido:

- C.P. Altolaguirre
- C.P. Gálvez Moll
- C.P. Ciudad de Mobile

La muestra se divide en dos condiciones, experimental y control. La condición experimental está formada por dos clases del C.P. Altolaguirre (5ºA y 5ºB) y la condición control esta formada por el C.P. Gálvez Moll que aporta un grupo y el C.P. Ciudad de Mobile que aporta dos grupos.

El censo del alumnado en función de las condiciones experimental y control así como el sexo es la siguiente:

	Niños	Niñas	Total
Gr. Experimental	16	19	35
Gr. Control	21	15	36

A continuación se detallan las características físicas y estructurales del centro educativo que aporta las aulas experimentales:

- A *La organización general:* El Centro está formado por tres cursos de Educación Infantil, un curso de primero de Educación Primaria y dos líneas del resto de los niveles de primaria. Hay 20 docentes, de los cuales uno es el profesor de apoyo

al centro y dos son especialistas en logopedia. De las profesoras del grupo experimental que participan en la investigación, Dña Estrella Aragón ha sido nombrada como directora del centro, en el curso 2000-2001.

- B** *El entorno donde se ubica el centro escolar:* el centro se encuentra en pleno centro de la barriada Palma-Palmilla de Málaga. El alumnado que asiste a este centro pertenece a este entorno, no encontrándose alumnos o alumnas de otros barrios. Las características de esta zona malagueña son sus numerosos problemas sociales, como por ejemplo, pobreza, desempleo, alto grado de delincuencia, alcoholismo, consumo y tráfico de drogas. Por todo esto, un gran número de familias del alumnado sobre las que se interviene ha tenido o tiene algún miembro de su familia cumpliendo condena judicial. Entre los trabajos de las familias, el que predomina es la venta ambulante de mercadillos y ferias por lo que, en ocasiones, el alumnado se ausenta durante mucho tiempo, sin ser escolarizado, en otras ciudades.
- C** *La estructura y organización del aula:* el número del alumnado es variable de una clase a otra. La clase de 5ºA cuenta con niños 10 y 11 niñas, en esta clase se encuentran integrados con necesidades educativas especiales dos niños y una niña. La clase de 5ºB cuenta con 6 niños, y 8 niñas. En esta clase se encuentran integrados dos niños. Más de la mitad del alumnado del centro, y por tanto de las dos clases, es de raza gitana.
- D** *La organización adoptada por las profesoras, con anterioridad a la intervención,* fue el trabajo individual donde cada persona persigue sus propios resultados con independencia del resto de sus iguales.
- E** *Las relaciones del niño o la niña con sus iguales:* las relaciones se caracterizan por un marcado carácter agresivo independientemente de sexo. Suelen ponerse moteos o apodosos descalificantes y suelen agredirse físicamente con bastante frecuencia. Existen estudiantes que se muestran líderes con respecto al resto de la clase y existen otros y otras que se encuentran apartados o aislados de la clase por problemas psicológicos o físicos. Los grupos de amistades que se forman suelen ser más estables en los niños que en las niñas, los niños siempre están con los mismos niños mientras que las niñas pueden moverse con relativa facilidad entre ellas. No suele haber grupos mixtos.
- F** *Las relaciones con el maestro o maestra:* la relación que se establecen entre las profesoras tutoras y su alumnado se caracterizan por ser muy íntima y conocedora de los problemas tanto personales como familiares, teniendo un trato muy cálido con el alumnado a la vez mantienen altas exigencias personales.

Contexto familiar

Debido a la fuerte influencia que ejerce el contexto familiar sobre el comportamiento escolar y sobre el proceso de adaptación escolar y social se describen, a continuación, las características más importantes de las familias del alumnado del centro:

-
-

- G** *Las características del hogar:* la inmensa mayoría del alumnado vive en edificios con un número muy elevado de plantas en las que viven en familias muy numerosas.
- H** *Las características personales de los padres o tutores:* en general, son familias de origen gitano y muy extensas. Aunque esto puede deberse a diversos motivos: suelen ser padres y madres a muy temprana edad por lo que tienen gran número de hijos/as; porque conviven en la casa de la familia de origen, con abuelos, tíos y tías que no se han independizado aún; porque hayan acogido a los abuelos o algún pariente; porque los padres y madres se hayan separado y la madre viva en casa de hermanos, madre, etc. Suele haber hacinamiento en las casas. La calidad de vida por tanto es baja, en función de la convivencia, el espacio disponible, el nivel socioeconómico, etc. Los principales problemas a los que se enfrenta la familia es el paro, la delincuencia y la dependencia del alcohol y drogas. En muchas de las familias alguno de sus miembros se encuentran o han estado en prisión por tráfico de drogas o por delitos de robo.
- I** *Las características socioculturales de la familia:* El nivel sociocultural y económico de las familias es bajo. El nivel de estudio de los padres y madres es escaso, entre los hombres, aunque fueron a la escuela pocos terminaron la primaria y entre las mujeres el nivel de alfabetización es escaso. Entre las profesiones predominan la venta ambulante.
- J** *Las relaciones de la familia con el medio social:* Las redes sociales de la mayoría de las familias son amplias, ya que las familias paternas y maternas suelen vivir en los alrededores inmediatos e incluso en los mismos edificios.
- K** *En las relaciones con la escuela* existe una gran variedad de respuestas y dependiendo de la familia habrá más colaboración o no. En general, se caracterizan por su escasa participación e implicación en las demandas escolares. Un hecho que merece la atención es el que en aquellas familias en la que los niños y niñas están a cargo de los abuelos y abuelas (porque los padres y madres están en prisión, se marcharon o murieron) existe una mayor implicación en la educación.
- L** *Las relaciones padres /madres-hijos:* Las relaciones que se establecen con los hijos e hijas va a depender del sexo, las expectativas sobre los hijos no son las mismas que sobre las hijas. Estas diferencias se encuentran muy marcadas por sus costumbres y tradiciones. En la orientación de la disciplina predomina el castigo físico frente al diálogo y negociación.
- M** *Las relaciones entre los padres y madres:* En las relaciones de pareja predomina el patriarcado, donde la figura paterna es la máxima autoridad, el estilo que predomina es por tanto el autoritarismo con escaso diálogo y negociación.

Las profesoras que han desarrollado la experiencia han sido las dos titulares de las aulas experimentales: Dña Estrella Aragón y Dña M^a Angeles Amador. Han sido asistidas y asesoradas por Dña Lidia Infante y Dña Ana Sánchez de las Matas, licenciadas en psicología.

□

□

■

■

■

■

■

■

■

■

■

■

4 Las pruebas de evaluación

■

■

■

■

■

■

■

■

4

Se han empleado las siguientes pruebas, en la evaluación antes y después de la intervención:

A La entrevista sobre el clima de clase (Anexo 2): Esta entrevista fue confeccionada por el grupo de investigación y ha ido cambiando en su formato y número de preguntas en función de los análisis a los que ha sido sometida (Trianes, Abascal, Infante y Sánchez de las Matas, 1999).

La entrevista inicial constaba de 18 preguntas en su mayoría abiertas. Este formato se mostró un método costoso a la hora de extraer la información, por lo que en una revisión posterior se categorizaron las respuestas, teniendo en cuenta la información extraída en el análisis anterior, al mismo tiempo que se acortó el número de preguntas, porque resultaba muy larga. El formato final consta de ocho preguntas, algunas con tres escalones de respuesta (Nada-Regular- Mucho), aunque la mayoría son dicotómicas (Si/No). Puede verse en el anexo 2.

La entrevista estaba confeccionada para ser aplicada a niños de edades intermedias y bajo status cultural. La aplicación fue pensada individual, puesto que interesaba asegurar la comprensión del alumnado y su motivación para contestar adecuadamente. Las áreas de evaluación que cubre la entrevista son las siguientes:

- Percepción de la existencia de obstáculos que impiden el buen desarrollo de la clase,
 - Expectativas de cambio en el clima de la clase,
 - Teorías implícitas,
 - Toma de perspectiva y empatía, y por último,
 - Valoración del trabajo en grupo.
- B** Cuestionario de problemas hipotéticos (Anexo 3): esta prueba mide el conocimiento social que tiene el sujeto y no la respuesta que emitiría en una situación real. En una situación real el sujeto se ve influenciado por múltiples factores que pueden hacer variar la conducta respuesta, respecto a la respuesta emitida en el test, algunos de los cuales son: demandas de la

situación, la motivación, el procesamiento de la información, etc., (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1998). En este cuestionario se valora la calidad de la respuesta y no la cantidad de ellas.

Se plantea al alumnado, de forma individual y oral, una serie de situaciones de la vida cotidiana (preguntas abiertas) a las que tiene que dar respuesta. Posteriormente estas respuestas se categorizan para el posterior análisis. La categorización de las respuestas se hizo en cuatro bloques (Dodge y cols.1986; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1996; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1998):

- **Estrategias positivas o competentes:** son aquellas estrategias que demuestran conductas hábiles como razonar, negociar, compartir, ayudar, explicarse, hacer invitaciones, etc. con las que un niño o niña resuelve los problemas de la interacción con los demás sin provocar conflictos, sino de manera tranquila y dialogante. Este tipo de comportamientos suele acarrear éxito social, así como contribuir a hacer amigos y a ser bien valorado por los adultos.
- **Estrategias agresivas:** son respuestas que hacen relación a la violación de los derechos del otro, produciéndoles algún tipo de daño y provocando conflicto en la relación social. Tales como golpear, quitar cosas a la fuerza, obligar a realizar algo, gritar, insultar, mandar, intimidar, amenazar, etc.
- **Estrategias pasivas:** consiste en que el individuo no hace nada por participar en la interacción, ni lleva a cabo acercamientos sociales hacia sus iguales. Ante cualquier requerimiento o situación social, no recurre a nadie, se aleja de la situación, o simplemente no actúa.
- **Estrategias que recurren a la autoridad:** los niños y niñas en ocasiones prefieren acudir a la autoridad para que les solucionen los conflictos con sus iguales y para que intervengan en sus interacciones. Esta estrategia es una de las más utilizadas a la hora de resolver problemas interpersonales por los niños y niñas de estas edades escolares (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1996; Trianes, Muñoz y Jiménez, 1998):
- C **Sociométrico:** La técnica sociométrica que se ha utilizado tiene el formato conocido como "lista de la clase", consistente en que cada miembro de la clase evalúa al resto de los compañeros y compañeras en un criterio dado. Se han utilizado dos criterios sociométricos: "ser buen compañero", "pelearse mucho con otros niños."

Entre las ventajas que presenta el formato "lista de la clase" destaca que cada miembro de la clase califica y es calificado por todos. Además, la fiabilidad test-retest es mayor que el procedimiento de las nominaciones, y los sujetos que reciben valoraciones negativas no se destacan directamente como ocurre con las nominaciones (Trianes, De la Morena y Sánchez, 1996).

Entre los cinco tipos de estatus sociométrico (populares, rechazados, ignorados, controvertidos y promedio) propuesto por Coie, Dodge y Cappotelli, (1982), el instrumento nos permite diferenciar en tres categorías:

-
-

- **Preferidos:** las puntuaciones de este tipo de alumnado son altas en valoraciones positivas (ser buen compañero/a y casi nunca se pelea).
- **Promedio:** número moderado de puntuaciones positivas y puntuaciones negativas.
- **Rechazados:** en estos abundan las nominaciones negativas y son escasas las nominaciones positivas.

Puesto que el número de nominaciones que cada miembro de la clase recibe depende del número total de compañeros y compañeras, y en esta investigación se utilizan varios grupos con diferente tamaño, se han ponderado las puntuaciones entre los grupos. De esta forma, podemos clasificar a todos los sujetos dentro de una misma escala sin que se encuentre sesgado por la pertenencia a un determinado grupo escolar. Para ello se ha relativizado la escala a fin de eliminar las puntuaciones negativas, y en función del N de la clase. Así, la calificación obtenida por un alumno se obtiene con la siguiente fórmula: Puntuaciones positivas menos puntuaciones negativas recibidas, dividido el resultado por el N de la clase. Esta puntuación puede ser interpretada como índice de aceptación o rechazo entre sus iguales de un alumno o alumna.

Para clasificar a los diferentes sujetos en las tres categorías dadas, se han utilizado los cuartiles de la puntuación total de preferencia (puntuaciones positivas menos puntuación negativa), de modo que se definen así los grupos:

- De 0 a 25%: se considera niños y niñas rechazados,
- De 26 a 75%: se considera niños y niñas promedios,
- Del 76 al 100%: son niños y niñas preferidos.

- D El cuarto instrumento utilizado es The Pictorial Scale of Perceived Competence and Acceptance for Young Children (Harter, S. y Pike, R., 1981). Esta escala consta de 24 ítems para la versión del alumnado y 18 ítems para la versión del profesorado que evalúan su conocimiento sobre las mismas cuestiones que el alumnado (exceptuando las preguntas relativas a la aceptación materna). Los ítems se agrupan en cuatro dimensiones que son: competencia cognitiva, aceptación de iguales, competencia física y aceptación materna.

La aplicación de la prueba se llevó a cabo de forma individual para cada niño y niña, utilizando unos dibujos representativos de la situación que se planteaba, preguntando cómo se identificaba cada niño/a con lo expresado en cada ítem. Los dibujos mostraban a niños o niñas protagonistas del mismo sexo que el sujeto que pasaba la prueba. Así los ítems eran puntuados en una escala tipo Likert con una graduación del 1 al 4, siendo 1= muy poco cierto, 2= algo cierto, 3= bastante cierto y 4= totalmente cierto. Los resultados de esta prueba están siendo procesados y analizados actualmente, por lo que no se presentan aquí.

- E Observación mediante video de la interacción del alumnado trabajando en grupo. El primer curso (1999-00) se tomaron varias horas de grabación. Y al curso siguiente (2000-01) se hizo lo mismo. Las situaciones seleccionadas para ser observadas eran interacciones en grupo con tareas escolares. Fueron las mismas en la primera y segunda observación. El observador fue un miembro del equipo de investigación con conocimientos de grabación en video. El material grabado ha sido analizado por dos observadoras que han extraído categorías para su análisis. El sistema de categorías utilizado puede verse en el Anexo 1.



5 : Procedimientos



5

Se exponen los procedimientos que se han llevado a cabo para desarrollar la intervención, siguiendo los pasos en la planificación e implantación de la intervención desde un modelo de asesoramiento externo al centro educativo.

A *Formulación de una demanda:* Dado el papel tan importante que el profesorado juega en la intervención, por ser el que interviene directamente en el aprendizaje, el creador del clima reinante y agente de salud, el programa fue en primer lugar demandado por una profesora que deseaba disminuir los conflictos en su clase y mejorar la situación emocional de su alumnado. Esta profesora había pertenecido anteriormente a equipos de trabajo con el programa de Educación Social y Afectiva en el aula (Trianes, 1996) y mantenía contacto con el equipo de investigación del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la UMA. Posteriormente, una compañera de ésta profesora pidió que se la incluyera en la intervención.

B *Análisis de la demanda:* Ambas profesoras se mostraban preocupadas por:

- Alta tasa de conductas agresivas tanto físicas (pegar, empujar, etc.) como verbales (insultar, amenazar, etc.).
- Las conductas agresivas podían estar dirigidas hacia el medio (destruir objetos, no cuidar los materiales, pequeños hurtos, etc), hacia el profesorado (insultos, burlas, etc.) o hacia los iguales.
- Alto número de otras conductas molestas que interrumpían el transcurrir de la clase.
- Bajo interés por el aprendizaje académico. Bajo nivel de conocimientos.
- Bajo autoconcepto e infelicidad en bastantes alumnos de la clase.

C *Presentación de la intervención:* Una vez visto que los problemas que surgen son muy generalizados en el grupo clase, se acuerda con el profesorado llevar a cabo una intervención dirigida a toda la clase, sin centrarse en individuos concretos, dirigiéndonos a la clase como grupo. Seguidamente se acordaron los objetivos y programa de actividades con las profesoras implicadas. Éstas fueron presentando la intervención al centro hasta llegar a su aprobación en el Plan de Centro y en la Programación Docente. Esto se realizó en Septiembre de 1999. El material de la intervención fue tomado, básicamente, de Trianes (1996), Programa de Educación Social y Afectiva en el aula, para Educación Primaria.

- D** *Clarificación:* Este paso supone el inicio de la implantación de la intervención en el aula habiendo llegado a una concreción máxima de los objetivos y de las actividades.
- E** *Acuerdo de las condiciones de desarrollo de la experiencia:* Se negociaron las condiciones de implantación del programa de intervención, horarios, apoyo que se iba a prestar y la implicación que se demanda por parte del profesorado participante. El horario acordado fue de dos sesiones de intervención a la semana, de hora a hora y media de duración, durante el horario de matemáticas o lenguaje, de este modo al cambiar la organización de la clase en estas asignaturas, consideradas como difíciles o aburridas por el alumnado, por actividades que presentan un formato más lúdico se pretende asegurar la buena disposición del grupo clase y aumentar la motivación hacia el trabajo que se pretende realizar. Los apoyos y asesoramientos acordados se materializaron en la asistencia prestada por dos licenciadas en psicología, miembros del grupo de investigación de la Facultad, que fueron: Lidia Infante Cañete y Ana Sánchez de las Matas, que acudían al centro dentro del horario de desarrollo de las actividades de la intervención. Sus funciones fueron: ayudar a planificar las sesiones, a llevarlas a cabo, velar por el pleno cumplimiento de los objetivos acordados, así como la realización de las evaluaciones.
- F** *Evaluación y valoración de programas, recursos y disposiciones:* La evaluación del efecto de la intervención se realizó a través de un diseño pretest-postest con grupo control de no tratamiento. La evaluación coincidió con el principio y final de la intervención (Septiembre 1999 y Mayo 2001). En relación con los recursos se ha contado con los que se han necesitado, proporcionados por parte del centro, del CEP de Málaga capital, y de la facultad de Psicología.
- G** *La formación del profesorado:* En este trabajo y debido a que las profesoras implicadas tenían ya adquirida una gran formación en los contenidos que trabaja la intervención, la formación ha tomado el formato de sesiones dedicadas a la preparación de actividades y seguimiento de incidencias, en las que, al mismo tiempo, se proporcionaba marcos teóricos vinculados a la práctica profesional. Por otro lado, el que los grupos experimentales se encontrasen en un mismo centro escolar ha sido funcional ya que, de manera espontánea, ambas profesoras formaron un grupo de trabajo con las dos asesoras del equipo de investigación. Participaban e innovaban actividades nuevas, en momentos adecuados, basadas en sus propias reflexiones, experiencias compartidas y cooperación en la resolución de problemas surgidos.
- H** *Apoyo, seguimiento de la implantación y desarrollo del programa:* La intervención contaba con el apoyo del Consejo Escolar y la directiva tanto en el primer año como en el segundo, en este último, se produjo un cambio de directiva accediendo a este puesto una de las profesoras de uno de los grupos de intervención. La subvención recibida por la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, además de dar fuerza y consolidar el proyecto en los centros participantes, fue indispensable para la marcha del proyecto.

-
-

Esta experiencia comenzó a llevarse a cabo en el curso 1998/1999 en dos colegios de la barriada Palma-Palmilla, en los colegios Altolaguirre y Moreno Villa. En el año 1999, la intervención fue aprobada por la Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado (D.G.E.E. y F.P.) con una duración de dos años consecutivos, del 99/00 al 00/01. Por circunstancias, hubo cambios en el profesorado que hizo que la intervención permaneciera íntegramente en el centro escolar Altolaguirre (grupo experimental) acudiéndose a los centros más cercanos (Gálvez Moll y Ciudad de Móbiles) para establecer los grupos controles.

- I *Evaluación del resultado de la experiencia.* Se han realizado diversos tipos de evaluación. Durante la intervención se realizó una evaluación continua y de carácter cualitativo sobre la participación del alumnado, el grado de logro de los objetivos parciales, la motivación y el entusiasmo del profesorado, los materiales, métodos y actividades, etc., permitiendo así un buen seguimiento del programa y reajuste de las acciones de los diferentes agentes implicados persiguiendo el logro de los objetivos consensuados.

La evaluación de efectividad es de tipo pretest/ postest. En Octubre de 1999 se aplicaron los instrumentos citados antes y se volvieron a aplicar en Mayo de 2001. Las grabaciones de video se hicieron durante el mes de Abril, en ambos cursos académicos. También se ha trabajado en este diseño el contraste entre grupo experimental y grupo control, bien sobre los datos de la evaluación pretest, bien sobre los datos de la evaluación postest.

Ya se ha comentado antes que la entrevista, la prueba de autoconcepto y el cuestionario de problemas hipotéticos se aplicaron individualmente, sacando al alumno fuera de la clase, mientras que los sociométricos se aplicaron colectivamente, dentro de la clase, prestando, no obstante, una atención casi individualizada. Miembros de este proyecto de investigación y las dos asesoras, llevaron a cabo la evaluación en las aulas experimentales y en las aulas controles.

En esta memoria del proyecto se presentan los datos de la evaluación postest en relación al contraste entre grupo experimental y grupo control. Se presentan aquí resultados relativos a la entrevista, sociométrico, cuestionario de problemas hipotéticos y observación natural, faltando los correspondientes a la prueba de autoconcepto.

- J *Procedimientos para la evaluación.* Todas las pruebas aplicadas: la entrevista sobre el clima de la clase, el cuestionario sobre problemas interpersonales y el cuestionario sobre autoconcepto fueron aplicados individualmente, resolviendo todas las dudas y dificultades que presentara un alumno o alumna en el curso de la aplicación. Los niños y niñas salieron del aula uno a uno para ello, pasándose las pruebas en un despacho de la profesora. El sociométrico se realizó en el aula, con abundante ayuda para todo el que lo necesitase.

La observación se llevó a cabo sobre tareas concretas que ponían en juego el trabajo cooperativo, como por ejemplo, la confección de un mural. Esta actividad fue grabada en video durante el horario lectivo, obteniéndose muestras de la misma en grupos establecidos en la clase (5 grupos por aula).

Cada uno de ellos fue grabado durante un periodo de 12 minutos, suponiendo un total de una hora de grabación por aula.

Para cuantificar las interacciones se elaboró un sistema de categorías. En un primer momento se establecieron siete categorías que parecieron útiles tras una primera inspección rápida del material grabado. Posteriormente, tras un primer análisis, se identificaron y definieron subcategorías. El sistema de categorías total utilizado puede verse en el Anexo 1



6 Resultados



6

Se presentan a continuación, resultados de cuatro instrumentos: el cuestionario de problemas hipotéticos, la entrevista, el sociométrico y la observación natural. Estos resultados han sido obtenidos mediante análisis no paramétricos, al presentar, en todos los instrumentos, la variable dependiente medida en escala ordinal o nominal. Se utilizan para estos análisis los datos de la evaluación última (postest), realizada en Mayo de 2001, contrastando ambos grupos: experimental (N= 35) versus grupo control (N= 36).

■ 6.1. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA SOBRE EL CLIMA DE LA CLASE

A continuación, se detallan las diferentes preguntas de la entrevista, expresando el grado de significación de las diferencias entre los dos grupos: experimental y control. Para ello se ha empleado la prueba U de Mann-Whitney.

CUADRO 1	
Entrevista sobre el Clima de tu Clase	P<
1. Hay peleas dentro de tu clase	,668
2. Hay niños/as que se sienten mal	,074
3. Hay niños/as que molestan a los demás	,970
4. Te das cuenta si un compañero/a está triste	,977
5. Explica qué haces si un compañero/a está triste	,048*
6. Un compañero/a no te deja jugar ¿qué haces?	,131
7. Te parece difícil que los niños/as se porten bien en clase	,689
8. Te parece difícil cumplir las normas	,019*
9. Es mejor trabajar en grupo o solo/a	,049*
10. ¿Por qué te gusta trabajar solo/a?	,086
11. ¿Por qué te gusta trabajar en grupo?	,030*

(* =< .05)

Cuadro 1. Resultados de la entrevista sobre el clima de la clase.

Sólo cuatro de las once preguntas de la entrevista sobre el clima de la clase muestran diferencias significativas entre los grupos. Estas preguntas son:

- Nº 5. Explica que haces si un compañero o compañera está triste
- Nº 8. ¿Te parece difícil cumplir las normas?
- Nº 9. ¿Es mejor trabajar en grupo o solo/a?
- Nº 11. ¿Por qué te gusta trabajar en grupo?

A continuación se expone el porcentaje de respuesta en cada una de las preguntas. Sólo se van a presentar las categorías de respuestas de cada pregunta, que tuviesen sujetos en su casilla (para ver las categorías de respuesta de las preguntas consultar el anexo 2).

La pregunta nº 5 "Explica que haces si un compañero o compañera esta triste", encontramos los siguientes resultados:

Explicas qué haces si un Compañero/a está triste	Gr. Experimental	Gr. Control
	Porcentaje	Porcentaje
Decírselo a la profesora	34,3	41,6
Preguntarle qué le pasa	14,3	27,8
Ofrecer ser su amigo	51,4	25,0

Si se agrupan las opciones de respuestas en dos grandes categorías: las emitidas directamente sobre los iguales y las emitidas sobre las personas adultas, los porcentajes de respuesta quedarían así:

	Gr. Experimental	Gr. Control
Conducta sobre los iguales	65,7	52,8
Conducta sobre la autoridad	34,3	41,8

Los datos muestran que el grupo experimental prefiere actuar y resolver esta situación entre los miembros de la clase sin apelar al profesorado para que lo resuelva, situación contraria a la que se ha dado en el grupo control.

En la pregunta nº 8: "Te parece difícil cumplir las normas" las opciones de respuesta de los dos grupos hacen ver que, mientras el grupo experimental está dividido casi al 50% entre los que lo ven fácil y los que lo ven difícil, en el grupo control, una mayoría aplastante lo ve fácil.

Te parece difícil cumplir las normas	Gr. Experimental	Gr. Control
	Porcentaje	Porcentaje
No	54,3	80,6
Sí	45,7	19,4

-
-

En la pregunta nº 9 "Es mejor trabajar sólo o en grupo" ambos grupos comparten la opción mayoritaria, "en grupo", pero el porcentaje de respuesta es mucho mayor en el grupo experimental que en el grupo control. Por tanto, la opción "sólo/a" es elegida por una minoría en el grupo experimental.

Es mejor trabajar solo o en grupo	Gr. Experimental	Gr. Control
	Porcentaje	Porcentaje
Solo	11,4	30,6
Grupo	88,6	69,4

Una vez elegida la opción de "es mejor trabajar en grupo" los motivos que mencionan ambos grupos son los siguientes:

Por qué te gusta trabajar en grupo	Gr. Experimental	Gr. Control
	Porcentaje	Porcentaje
Te aburres menos	5,7	13,9
Piensas mejor	2,9	5,6
Te ayudan	57,1	27,8
Aprende lo que no sabes	5,7	5,7
Mas relaciones	20	16,7
No contesta		30,6

Si se agrupan las respuestas dadas en dos categorías: intereses sociales e intereses académicos se tendrán los siguientes datos:

	Gr. Experimental	Gr. Control
Intereses sociales	27,7	30,6
Intereses académicos	65,7	39,1
No contesta	0	31,3

El grupo experimental muestra un interés académico de más de un 50%, superior al del grupo control. Este muestra un alto porcentaje de "no contesta" mientras que en el grupo experimental no hay ningún caso.

■ 6.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE PROBLEMAS HIPOTÉTICOS (P.A)

Dado que la muestra no cumple los supuestos de normalidad se ha utilizado una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, la prueba de Mann-

Whitney, con la que se han encontrados diferencias significativas en las situaciones una, tres, cuatro y seis.

CUADRO 2	
Cuestionario Problemas Hipotéticos	P<
A) Problema 1: Estás haciendo un trabajo de clase y necesitas un libro de la sala de lecturas del colegio para terminarlo. Lo necesitas ahora mismo para poder terminarlo. Vas a por él y ves que ya lo ha cogido otro niño de tu clase. ¿tú que harías?	,035*
B) Un domingo quieres quedarte a jugar con un amigo tuyo, pero tus padres quieren llevarte a pasar el día a casa de tus abuelos. ¿Tú qué haces?	,973
C) Tu profesor ha salido y ha dejado a un compañero de apuntador. Tú crees que te has portado muy bien pero ves que tu compañero te ha apuntado. ¿Qué harías?	,002*
D) Un niño de tu clase forma una pandilla para meterse contigo y no te dejan tranquilo. ¿Tú qué harías?	,022*
E) Tienes que entregar un dibujo antes de salir, y todavía te falta colorearlo. Cuando tienes tus colores preparados, viene un compañero de clase y te los pide. ¿Tú que harías?	,411
F) Estáis jugando un mate en el recreo. A un compañero de tu clase le pegan con el balón en la cara, se cae y empieza a sangrar por la nariz, ¿Tú qué harías?	,004*

Cuadro 2. Resultados del cuestionario de problemas hipotéticos.

Situación 1: Estás haciendo un trabajo de clase y necesitas un libro de la sala de lecturas del colegio para terminarlo. Lo necesitas ahora mismo para poder terminarlo. Vas a por él y ves que ya lo ha cogido otro niño o niña de tu clase. ¿tú que harías?

	%Del Grupo Experimental	%Del Grupo Control
Pasividad	77,1	53,2
Razonamiento	22,9	33,3
Agresividad	0	5,6
Apelar al profesor	0	5,6

-
-

En esta situación destaca principalmente la mayor respuesta pasiva del grupo experimental, y que en este no existen casos de agresividad ni de apelar al profesor o profesora.

Situación 3: Tu profesor ha salido y ha dejado a un compañero de apuntador. Tú crees que te has portado muy bien pero ves que tu compañero te ha apuntado. ¿Qué harías?

	%Del Grupo Experimental	%Del Grupo Control
Pasividad	17,1	8,3
Razonamiento	54,3	25
Agresividad	2,9	2,8
Apelar al profesor	25,7	63,9

Destacar en el grupo experimental predomina más la respuesta de razonamiento con los iguales (54,3 % frente al 25% del grupo control) que la de apelación al adulto, variable que domina en el grupo control (25,7% y 63,9% respectivamente). La variable agresividad se encuentra prácticamente igualada en ambos grupos.

Situación 4: Un niño de tu clase forma una pandilla para meterse contigo y no te dejan tranquilo. ¿Tú qué harías?

	%Del Grupo Experimental	%Del Grupo Control
Pasividad	2,9	2,8
Razonamiento	42,9	16,7
Agresividad	8,6	11,1
Apelar al profesor	45,7	59,4

Aquí se repite la tendencia que aparece en la situación anterior. El grupo experimental destaca en razonamiento, mientras que el grupo control utiliza más al apelar al profesor o profesora.

Situación 6: Estáis jugando un mate en el recreo. A un compañero de tu clase le pegan con el balón en la cara, se cae y empieza a sangrar por la nariz, ¿Tú qué harías?

	%Del Grupo Experimental	%Del Grupo Control
Ayuda	80	48,4
Pasividad	0	2,8
Apelar al profesor	20	50

Aquí también el grupo experimental se encuentra más dispuesto a pedir ayuda que a llamar al profesor, situación que prevalece en el grupo control.

■ 6.3. RESULTADOS DE LOS SOCIOMÉTRICOS.

Comparando las puntuaciones de los dos grupos en preferencia y rechazo, encontramos que en la Figura 2, relativa al criterio sociométrico "ser buen compañero" el grupo experimental (serie 1), aunque presenta algunas puntuaciones extremas, la gran mayoría de los valores son intermedios, mientras que en el grupo control las puntuaciones son más extremas en ambos polos, tanto en el positivo como en el negativo. El grupo control presenta cuatro sujetos con la mínima puntuación (mal compañeros) frente a dos sujetos del grupo experimental. En el lado opuesto, el grupo control presenta ocho sujetos con puntuación máxima frente a cinco sujetos del grupo experimental.

En la Figura 3, a continuación, referente al criterio sociométrico "no pelearse con otros " se observa que también aquí el grupo control presenta más datos extremos. En la puntuación máxima relativa a peleas existen más sujetos en el grupo control (11) frente a 5 en el grupo experimental. Esa misma proporción se observa en las puntuaciones bajas.

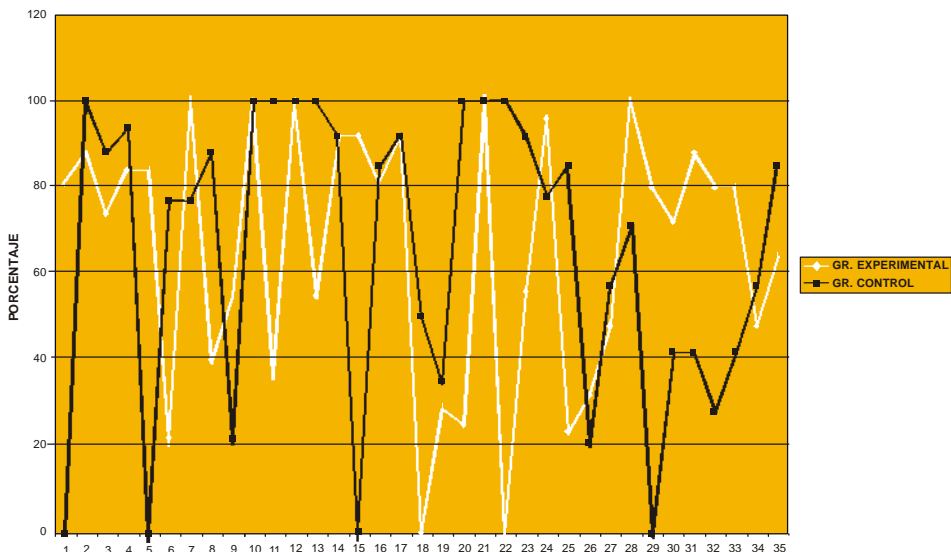


Figura 2: Sociométrico: Ser buen compañero/a

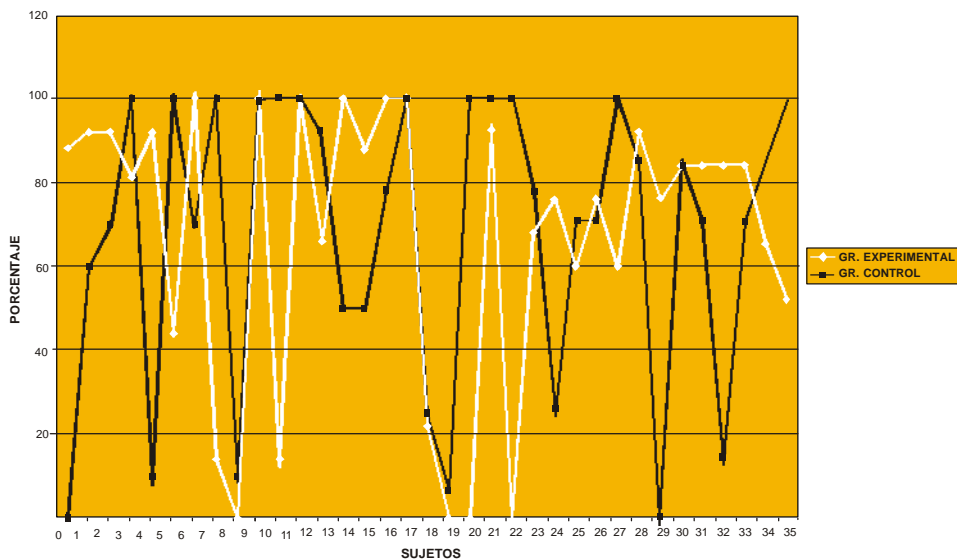


Figura 3: No se pelea

6.4. RESULTADOS DE LA OBSERVACIÓN NATURAL.

En la tabla siguiente se exponen los porcentajes obtenidos en las categorías observadas comparando el grupo experimental con el grupo control.

CUADRO 3		
	%Del Grupo Experimental	%Del Grupo Control
Participación en la tarea	30,77%	25,64%
Atención dispersa	5,77%	16,08%
Pasividad	5,77%	15,70%
Llamar al profesor	1%	5%
Cond. Disruptiva	5%	12,24%
Cond. Agresiva	0%	3%
Cond. Prosociales	11%	2,45%

Cuadro 3. Porcentaje de categorías en el grupo experimental y control.

Se constatan porcentajes más altos en categorías positivas como "participación en la tarea" y "conductas prosociales" en el grupo experimental. Al mismo tiempo aparecen porcentajes más bajos en categorías negativas como "atención

dispersa," "pasividad"y "comportamientos disruptivos." Por último, se observa que el grupo experimental presenta cero conductas agresivas frente a un 3% en el grupo control.

Estos resultados se pueden ver con mayor claridad en la Figura 4 a continuación.

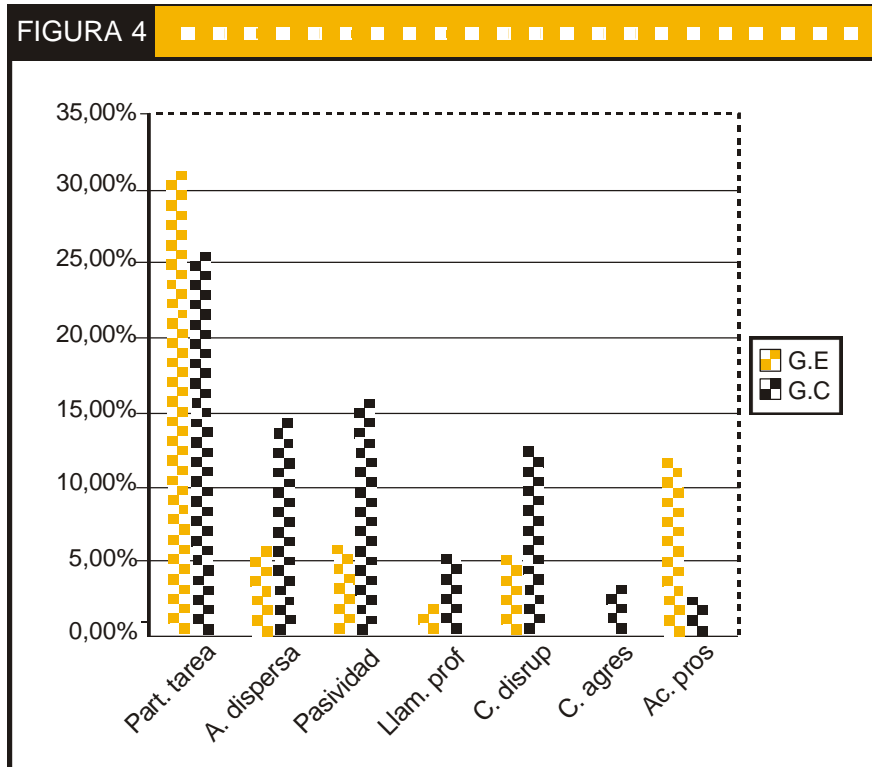


Figura 4. Porcentajes obtenidos en las categorías globales por ambos grupos experimental y control.

En las subcategorías (cuadro 4) pueden verse resultados más específicos:

- a) porcentajes más altos en "participación en la tarea," (23% vs 21%) "participación centrada en el compañero," (5.5% vs 4%) así como en "ofrecer colaboración" (5% vs 1%) y "colaboración recíproca" (2.5% vs 0).
- b) porcentajes más bajos en conductas negativas: "conducta postural pasiva" (0.3% vs 5.5%), "alzar la voz en lugar de levantar la mano" (0.3% vs 3.5%), "levantarse en clase" (1% vs 3.5%), "molestar a otro" (0.3% vs 2.75%), "ser molestado" (0 vs 1%), "menospreciar a un compañero" (0.3% vs 2.3%). La agresividad como estrategia no es empleada en el grupo experimental mientras que si aparece en el control.

-
-

CATEGORÍAS		GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
		%Total	%Parcial	%Total	%Parcial
Participación en la tarea	Centrada en el trabajo	30,77%	30,77%	25,64%	21,56%
	Centrada en el profesor		0,017%		
	Centrada en el compañero		5,39%		3,84%
Pasividad	Pasivo, no fórmula elección	5,77%	4,45%	15,70%	8,23%
	C. Inhibida		1,13%		1,13%
	C. Postural pas.		0,37%		5,63%
Llamar al profesor o profesora	Levantar la mano	1,42%	1,04%	5,08%	1,36%
	Alzar la voz		0,37%		3,65%
Comportamiento disruptivo	Levantarse	4,92%	0,94%	12,24%	3,54%
	Molestar a >		0,37%		2,75%
	Molest. Recip. < >		2,74%		2,75%
	Ser molest. <				1,05%
	Menospr. a >		0,37%		2,31%
	Menospr. < >		0,37%		0,37%
Comportamiento agresivo	Fuerza física	0%		3,10%	1,62%
	Agres. Dada >				1,02%
	Agres. Recip. < >				0,37%
	Agres. recib. <				0,37%
	Impul. al profe.				
Actitudes prosociales	Dar razon. >	11,45%	2,36%	2,45%	
	Razon. recip. >		1,98%		
	Recibir razon.		0,28%		
	Dar colab. >		4,82+0,28%		1,20%
	Colab. Recip. < >		2,55%		
	Recib. colab. <				1,25%

Cuadro 4. Porcentajes de categorías y subcategorías en el grupo experimental y control (se ha eliminado la categoría "atención dispersa" por no presentar subcategorías).

7

La variable independiente de este trabajo han sido las actividades de intervención que se han llevado a cabo durante estos dos cursos académicos en ambas aulas experimentales, encaminadas al logro de los objetivos que nos proponíamos, de cambio en el alumnado. Han sido extraídas de cuentos, juegos y materiales del Programa de Educación Social y Afectiva en primaria (Trianes, 1996). Se presenta, en el anexo 3 un resumen de las mismas, que se refieren a las actividades mantenidas en el primer curso de esta experiencia (1999-00) que estaban dirigidas al logro de los objetivos de este primer año del proyecto. Para explicar la relación de las actividades del programa que se exponen en el anexo 3 con los objetivos perseguidos, se presenta a continuación, una correspondencia de los grupos de actividades con dichos objetivos, que, si bien no cubre a todas las actividades que aparecen en dicho anexo, sirve para ver las directrices de correspondencia de los grupos de actividades con los objetivos:

1. Despertar el interés inicial, por el trabajo en grupo y las actividades que les íbamos a proponer. Este objetivo se trabajaba con actividades preparatorias de carácter lúdico.
2. Introducción al trabajo en grupo, aceptando valores de cooperación e importancia del trabajo en grupo, así como de aceptación de diferencias interpersonales. Se trabajó con la Actividad nº1, que es la base de todas las demás, porque se establecen pautas de comportamiento, normas y formas de trabajar a lo largo del curso. Y con las Actividades nº2, nº3 y nº4, que pretenden educar en valores humanos.
3. Mejorar la autoestima y autoconcepto, en general bajo, en este alumnado. se trabajó con las Actividades nº3 y nº11, y similares.
4. Incrementar habilidades de lectura comprensiva, composición y dictado. Actividades nº5, nº6 y nº7.
5. Mejorar las relaciones interpersonales, disminuyendo peleas y fomentando amistades. Actividades nº8 y nº9, y también la nº 19.
6. Integración del alumnado con NEE en la interacción del alumnado. Actividades nº 10 y nº 16.

Respecto a la intervención en el segundo curso, también se emplearon actividades del programa de Educación Social y Afectiva relativas a los objetivos perseguidos, además de otras actividades instruccionales diseñadas por las profesoras en el curso de cada día.

8

Tradicionalmente, la evaluación de una intervención se centra en la valoración de las significaciones estadísticas de los resultados, frecuentemente de tipo psicométrico, olvidando con frecuencia evaluar la significación social. Para no caer en el mismo error, se propone el siguiente esquema de discusión (Fernández Ballester, 1995):

1. Determinar el logro de los objetivos del programa, es decir, si se han conseguido los objetivos previamente establecidos y en qué medida el logro de los objetivos es una consecuencia o efecto del programa.
2. Analizar la relación coste-beneficio (efectividad) de la intervención.
3. Analizar la intervención desde sus consumidores potenciales.

1. Determinar el logro de los objetivos del programa, es decir, si se han conseguido los objetivos previamente establecidos y en qué medida lograr los objetivos es una consecuencia o efecto del programa.

Para analizar mejor los resultados que se refieren al logro de los objetivos de la intervención, se va a ir comentando cada objetivo, refiriéndonos a los resultados significativos obtenidos en los análisis anteriores.

a) *Fomentar y desarrollar las habilidades de diálogo, participación, discusión y confrontación verbal. Aprendiendo primero los prerequisites de levantar la mano, esperar el turno, respetar a la persona que hablar, escuchar.*

En el Cuestionario de problemas Hipotéticos se observa una mayor tasa de empleo de la respuesta basada en el empleo de razonamiento y explicaciones hacia el otro, en los conflictos interpersonales, y una menor de la respuesta de apelar al profesor, en el grupo experimental. Este grupo piensa que utilizará para resolver el problema habilidades de diálogo, discusión y de confrontación verbal. Estas conductas son altamente complejas, ya que supone la adquisición de habilidades tales como la toma de perspectiva, sensibilidad interpersonal, empatía, conocimiento de conductas adecuadas, de valores sociales, etc., estrategias que ya de por sí son elaboradas.

También observamos, en los resultados de la observación que los alumnos de la clase experimental mayores tasas de conducta de participación en la tarea

centrada en la interacción con los compañeros. Y menores tasas de comportamiento disruptivo, inatento o agresivo. Deducimos que han aprendido y practicado el trabajo cooperativo en las tareas de clase.

Podemos suponer que las estrategias aprendidas pueden tener su base en las experiencias que el trabajo en grupo les ha aportado (una mejora en las relaciones interpersonales basadas en la negociación, el diálogo y el intercambio) diferenciándose significativamente del grupo control, que no ha trabajado estas actividades. Otros estudios encuentran también que los contextos de trabajo cooperativo estimulan soluciones hábiles y no agresivas de los conflictos interpersonales, ya que el contexto cooperativo facilita las soluciones negociadas antes que las agresivas (Johnson y Jonson, 1989; Stevahn, Johnson, Johnson y Real, 1996). Otros resultados conocidos del aprendizaje cooperativo se refieren a promover entornos de aprendizaje más basados en la interacción entre compañeros, que consiguen más participación y menos conductas distractoras de la tarea, tal como hemos obtenido en esta experiencia.

Otro resultado obtenido mediante la observación se refiere a la relación con el profesor, ya que el grupo intervenido presenta mayores porcentajes en la categoría de levantar la mano para llamar al profesor o profesora, frente al grupo control, que lo hace alzando la voz. Esta estrategia es una muestra de un comportamiento más socializado en la relación con el profesor y adultos docentes.

b) *Aumentar el conocimiento sobre las experiencias, sentimientos y opiniones, entre los miembros de una misma clase.*

La evaluación del logro de este objetivo lo contextualizamos en la diferencia significativa obtenida en la pregunta cinco de la entrevista sobre el clima de clase que era "Explica que haces si un compañero de clase está triste." Los alumnos del grupo experimental eligen la estrategia "ofrecerle ser su amigo" mientras que los del grupo control prefieren "decírselo a la profesora." Se puede concluir que el acercamiento amistoso al compañero es fruto del aprendizaje promovido por la intervención, ya que espontáneamente es probable que a estas edades se utilice más el apelar a la profesora, como muestra el grupo control. Además esta estrategia ha sido trabajada directamente en las actividades. La conducta de acercamiento hacia los iguales en esta situación puede ser entendida como una mayor preocupación por sentimientos y emociones de los otros niños.

c) *Favorecer la aceptación de las diferencias individuales, de los valores y aspectos positivos de los demás y propios, y por último, promover el comportamiento de ayuda*

Este objetivo se evalúa a través de las respuestas a la situación seis del Cuestionario de Problemas Hipotéticos, que plantea qué hacer si un compañero de clase empieza a sangrar por la nariz. Encontramos una tasa que es el doble en el grupo experimental para el comportamiento de ayuda. También vemos

-
-

este resultado en la mayor tasa de comportamientos diferenciados de ayuda que aparece en el grupo experimental durante la observación natural. En los alumnos que trabajan en grupos cooperativos suele darse con frecuencia la aparición de comportamientos de ayuda como una consecuencia natural de trabajar buscando objetivos compartidos, ya que estimula el que los que terminan antes o saben más, ayuden a los más rezagados o inhábiles.

También puede estimarse el logro de este objetivo, en los resultados del sociométrico, donde se muestra una línea de nominaciones que se acerca más hacia los valores medios que hacia los extremos. Otros trabajos (Epstein, 1983) encuentran que las mediciones sociométricas en las escuelas de alta participación (trabajo cooperativo y de estilo democrático) mostraban muchos más estudiantes elegidos como mejores amigos y amigas, y que muy pocos quedaban fuera, lo que presumiblemente era el resultado de un mayor contacto entre ellos durante las actividades escolares. A menor grado de puntuaciones extremas, la situación obtenida puede también evaluarse como fruto de movimientos de integración del alumnado y en especial de aquellos que presentaban necesidades educativas especiales. El trabajo cooperativo ha sido también relacionado, en otros trabajos, con la integración de alumnos con algún tipo de deficiencia (Gartin, Murdick y Digby, 1992), la integración de minorías étnicas (Smith, Boulton y Cowie, 1993) y el respeto y atención a la diversidad cultural (Williams, 1993). En el seno de grupos cooperativos se incrementan procesos de aceptación mutua, porque, bajo la condición de cooperación, el alumnado se siente más aceptado y apoyado por sus propios compañeros y compañeras. Esto favorece, sin lugar a dudas, la atracción interpersonal entre los estudiantes, aspecto que ha vivido el grupo experimental diferenciándose del grupo control.

d) Adquisición y desarrollo de valores en relación con el trabajo en grupo.

El logro de este objetivo se puede evaluar en los resultados a las preguntas de la entrevista sobre el Clima de la Clase de si es mejor trabajar sólo o en grupo y posteriormente ¿por qué te gusta trabajar en grupo? A la primera, contestan los alumnos del grupo experimental que prácticamente todos prefieren trabajar en grupo. Y manifiestan que es porque en grupo se ayudan unos a otros. Esta razón tiene gran unanimidad en este grupo. Vinculan así, directamente, la experiencia de trabajo en grupo con la promoción de conductas de ayuda que comentamos en el apartado anterior. Podemos suponer que esta asociación revela la creación de valores sobre el trabajo en grupo.

e) Implicación del alumnado en la autogestión en la disciplina de la clase

El logro de este objetivo lo estimamos por la diferencia significativa obtenida en relación a la cuestión de la entrevista sobre si les parece difícil cumplir las normas de clase. En el grupo experimental les parece más difícil cumplir las normas, lo que puede deberse a la toma de conciencia y mayor compromiso del alumnado en la gestión de la disciplina de la clase, dictando las normas pero también el control de su cumplimiento y definiendo las consecuencias del incumplimiento de las mismas.

La participación de los alumnos y alumnas en la elaboración y control de las normas de la clase es un procedimiento maestro definido por la investigación basada en el marco piagetiano. Se considera que una educación que quiera ser constructivista, persigue promover el razonamiento social y moral, estimulando el trabajo en autogobierno, de los alumnos, y discusiones sobre cuestiones sociales y morales (DeVries y Zan, 1996). El autogobierno puede practicarse, preferentemente, en el establecimiento de normas de la clase y la toma de decisiones acerca de su control. Según estos autores citados arriba, este procedimiento puede perseguir tres objetivos principales:

- A. Promover conciencia de la necesidad de las normas y la justicia, para la vida en grupo o comunidad.
- B. Promover sentimientos de participación, y acuerdo acerca de procedimientos, decisiones y normas de la clase, y
- C. Promover sentimientos de responsabilidad compartida sobre lo que sucede en la clase y sobre la marcha del grupo unidos para conseguir objetivos comunes.

Puesto que sabemos todo lo que se ha trabajado este tema en las actividades de clase podemos pensar que el alumnado se encuentra en un proceso de reestructuración cognitiva con respecto a la importancia del cumplimiento de las normas, lo cual es positivo, ya que el proceso de elaboración de las normas representa en sí mismo una fuente de implicación, sensibilización y revisión de formas de hacer (Fernández, 1998).

f) *Instaurar un clima de confianza y bienestar emocional.*

Aunque había en la entrevista sobre el clima de clase algunas preguntas dirigidas a evaluar este objetivo no se han obtenido diferencias significativas entre los grupos. Podemos entender que, indirectamente, los datos de la observación arrojan información sobre el logro de un clima de confianza y bienestar puesto que el grupo experimental reduce sus comportamientos disruptivos, pasivos y agresivos e incrementa los comportamientos centrados en la tarea y prosociales. Estos cambios con toda seguridad redundaron en una percepción más positiva del trabajo en clase y del hecho de venir a clase, en todos los alumnos, incluidos los que tenían más dificultad.

También puede extraerse alguna información relativa al logro de este objetivo en los resultados del sociométrico, ya que, aunque no se encuentran diferencias significativas sí se observa en la forma gráfica de las respuestas menos sujetos extremos en ambos polos, por lo que se puede concluir que existe un movimiento incipiente en el que se empiezan a igualar las puntuaciones entre los miembros de la clase. Esto puede atribuirse al aumento de las interacciones entre los iguales a través del trabajo cooperativo, lo cual redundaría en un aumento de la variedad de las experiencias que favorecen el conocimiento interpersonal, incluso con compañeros y compañeras con los que, en circunstancias normales, no mantienen ningún tipo de contacto (Díaz Aguado, 1994, 1997).

Este objetivo de mejorar el clima de la clase, aunque se ha concretado en este

-
-

apartado, es un objetivo global del trabajo de intervención. Se puede concluir, a la vista de los distintos resultados, que se ha conseguido mejorar la percepción que tienen los alumnos de la convivencia de la clase, así como existen índices de convivencia que han mejorado perceptiblemente en el grupo experimental.

2. Analizar la relación coste-beneficio de la intervención.

Los beneficios en la educación, casi siempre son más a largo plazo que a corto plazo, por ello es posible que haya que darle bastante importancia a aquellas intervenciones que se realizan en ambientes desfavorecidos como el propio de los centros que han participado en este trabajo, ya que, el propósito último es dotar al individuo de herramientas valiosas que van a ayudarlo a integrarse en ésta sociedad como son el dialogo, la negociación, el respeto hacia los demás, la aceptación de las diferencias individuales, etc. Favorecer la integración supone el alejamiento de peligros de exclusión y marginación social, y también de delincuencia, cuyo riesgo es mayor en estos ambientes desfavorecidos que en otros con mayores recursos. Favorecer la integración es al mismo tiempo, asegurar las posibilidades de una vida digna y feliz en los individuos pero también contribuir a una sociedad con menos problemas sociales y de violencia reactiva.

Otro ámbito en el que hay que mirar los beneficios de la intervención es en relación a la satisfacción de las profesoras que han participado, las cuales son conscientes y reconocen cambios positivos y beneficios en sus alumnos y alumnas, que atribuyen a la intervención mantenida, en el convencimiento de que sin ella no se hubieran logrado esos cambios positivos que perciben en los alumnos. Actualmente mantenemos contactos para continuar un trabajo de este tipo ampliándolo a todo el colegio, en el próximo curso 2002-03.

3. Analizar la intervención desde sus consumidores potenciales.

En una primera lectura la implantación del programa puede parecer que va a producir una sobrecarga de la jornada laboral de los docentes implicados, aunque en realidad la intervención se convierte en un instrumento que facilita la convivencia, y sus resultados compensan al profesorado en cuanto al esfuerzo que hayan tenido que hacer, pues una clase que evoluciona hacia un clima positivo con interacciones cooperadoras y solución negociada de los conflictos, descarga al profesorado de trabajo posterior que supondría el mantener la disciplina además de que hace más agradable su tarea docente cotidiana. Su mediación en muchos conflictos puede disminuir ya que el alumnado ha aprendido a solucionar por sí mismos los conflictos, y a aceptar la ayuda de sus iguales, a colaborar para obtener logros comunes y a aceptar las capacidades propias y las de los demás. También han aprendido a percibir el ambiente tranquilo de la clase como un beneficio para todos y una meta que hay que perseguir. Como apoyo a esto que se argumenta puede observarse que el alumnado de los grupos controles tienen un mayor porcentaje de respuestas que acuden a la autoridad, mientras que el grupo experimental suele resolver los problemas entre los iguales.

Estas son algunas de las cuestiones comentadas en las sesiones de trabajo de

las profesoras, el equipo de investigación y, a veces, con asistencia de la asesora nombrada por el CEP.

Puede decirse en suma que este trabajo ha tenido resultados positivos que se asocian al trabajo cooperativo y las actividades mantenidas en los grupos intervenidos. Estos han mostrado un aumento progresivo de control sobre los impulsos agresivos para lograr los propósitos interpersonales, un aumento de la asertividad positiva y disminución de respuesta agresiva, mayor empleo de estrategias elaboradas de solución de problemas interpersonales, mayor tasa de conductas cooperativas y menor tasa de conducta no relacionada con la tarea. Y mayores tasas de comportamientos prosociales y de ayuda. Otros estudios sobre el trabajo cooperativo muestran también beneficios y cambios positivos en el mismo sentido que los encontrados en este trabajo.

9



ALESANDER, C.N. y CAMPBELL, E.Q. (1964): Peer influences on adolescent aspiration and attainments. *American Sociological Review*, 29, 568-575.

ASHER, R., ODEN, S.L. y GOTTMAN, J.M. (1977). Children's friendships in school settings. En L.G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education* (Vol. 1; pp. 33-61). Norwood, NJ: Ablex.

ASHER, S.R. y PARKER, J.G. (1989). Significance of peer relationship problems in childhood. En B.H. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R.P. Weissberg (Eds.), *Social Competence in developmental perspective* (pp. 5-23). Dordrecht: Kluwer.

ASHER, S.R. y RENSHAW, P.D. (1981). Children without friends: social knowledge and social skill training. En S.R. Asher y J.M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 273-298). Nueva York: Cambridge University Press.

ASHER, S.R. y ROSE, A. J. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers. En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 196- 224). New York: Basic Books.

BATTISTICH, V., SOLOMON, D., WATSON, M. y SCHAPS, E. (1994, Marzo). Students and teachers in caring classroom and school communities. Presentado en D. Solomon (Chair), *Schools as communities: Recent investigations. Symposium conducted at the meeting of the American Educational Research Association*. Nueva Orleans.

BLATT, M. y KOHLBERG, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.

BOGGIANO, A.K.; KLINGER, C.A. y MAIN, D.S. (1986). Enhancing interest in peer interaction. A developmental analysis. *Child Development*, 57, 852-861.

BRYK, A. y DRISCOLL, M. (1988). *The high school as community: Contextual influences, and consequences for students and teachers*. Center for educational Research. University of Wisconsin, Madison: Wisconsin

CASSIDY, J. y ASHER, S.R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350-365.

COIE, J.D., DODGE, K.A. y COPPOTELLI, M. (1982). Dimensions and tips of social status. A cross-age perspective. *Developmental psychology*, 18, 557-570.

Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumno y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27-28, 119-138.

CURWIN, R. y MENDLER, A. (1988): *Discipline with dignity*. ASCD. Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria. Virginia.

CUVERO, R. y MORENO, M.C. (1990). Relaciones sociales. Familia, escuela, compañero, años escolar. En J. Palacios, A. Marchesi y C.Coll (comps.). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. I. *Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza.

DÍAZ AGUADO, M.J. (1991). La evaluación de las relaciones sociales de los niños. En R.A. Clemente, C. Barajas, S. Codes, M.D. Díaz, M.J. Fuentes, M. A. Goicoechea, A.M. González y M.J. Linero. *Desarrollo Socioemocional. Perspectivas Evolutivas y Preventivas*. Valencia: Promolibro.

DÍAZ AGUADO, M.J. (1994). *Programa para favorecer el desarrollo de la tolerancia en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencias.

DÍAZ AGUADO, M.J. (1997): *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. INJUVE-MEC (Cajas Azules).

DODGE, K.A. (1986). A social information processing model of social competence in children. En M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposium in Child Psychology* (Vol. 18, pp. 77-125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

DODGE, K.A., BATES, J.E. y PETTIT, G.S. (1990). Mechanism in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.

DODGE, K.A., PETTIT, G.S., MCCLASKEY, C.L. y BROWN, M.M. (1986). Social competence in Children. *Monographs of the society for research in child development*, 51, serial 213.

DOMÍNGUEZ, G. (1996). Los valores en la educación infantil. Madrid: La Muralla. Edwards y Mercer (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós-MEC

EPSTEIN, J.L. (1983): School environment and student friendships: issues, implications, and interventions, en J.L. Epstein y N. Karweit (Eds.), *op. Cit.*, pp. 235-253.

FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

FRANKE, S. y HYMEL, S. (1984, Mayo). Social anxiety in children: The development of self-report measures. Paper at the third biennial meeting of the University of Waterloo *Conference on Child Development*. Waterloo, Ontario, Canadá.

GOTTMAN, J; GONSO, J. y RASMUSSEN, B. (1975): Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development*, 46, 709-718

-
-

GURALNICK, M.J. (1997). Peer social networks of young boys with developmental delays. *American Journal of Mental Retardation*, 101, 595-612.

HARTER, S. y PIKE, R., (1981): The Pictorial Scale of Perceived *Competence and Acceptance for Young Children*. Denver, CO: Universidad de Denver.

HERTZ-LAZAROWITZ, R. (1985). Internal dynamic of cooperative learning. En R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, R. Hertz-Lazarowitz, N. Webb y R. Schmuck (Eds), *Learning to cooperate, cooperating to learn*. Nueva York: Plenum.

HYMEL, S., y FRANKE, S. (1985). Children's peer relations: Assessing self-perceptions. En B.H. Schneider, K.H. Rubin y J.E. Lendigham (Eds.), *Children's peer relationships: Issues in assessment and intervention* (pp. 75-92). Nueva York: Springer-Verlag.

JIMÉNEZ HERNANDEZ M. (1995). Competencia social en la infancia: delimitación conceptual y componentes. *Apuntes de Psicología*, 45, 41-68.

JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1990). *Cooperation and competition: Theory and research*. Hillsdale, NJ: LEA.

JOHNSON, D.W. y JOHNSON R.T. (1983): The socialization and achievement crisis: Are cooperative learning experiences the solution? En L. Bickman (Ed.), *Applied social Psychology. Annual 4*. Beverly Hills, C.A.:Sage.

JOHNSON, D.W.; MARUYANA, G.; JOHNSON R.T.; NELSON, D. y SKON, L. (1981): Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62

KRATHWOHL D.R., BLOOM, B.S. y MASIA, B.B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook II: Affective domain*. Nueva York: Logman.

KUPERSMIDT, J.B. y PATTERSON, C. (1991). Childhood peer rejection, aggression, withdrawal and perceived competence as predictors of self-reported behavior problems in preadolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 427-449.

LADD, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers en the classroom: predictors of children's early school adjustment?. *Child Development*, 61, 1081-1100.

LEMARE, L.J. y RUBIN, K.L. (1987): Perspective taking and peer interaction: structural and developmental analysis. *Child Development*, 58, 306-315.

MARTÍNEZ, R. (1983). Métodos de investigación en Psicología evolutiva. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (comps.). *Psicología evolutiva, Vol I: Teoría y Métodos*. Madrid: Alianza Editorial.

MOOS, R. (1979). *Evaluating educational environments: Methods, procedures, findings, and policy implications*. San Francisco: Jossey Bass.

MUÑOZ, A.; TRIANES, M.V. y JIMÉNEZ, M. (1994). Una propuesta de educación de la competencia para las relaciones interpersonales a través del nuevo curriculum educativo. *Infancia y Sociedad*, 24, 49-78.

MUÑOZ, A.; TRIANES, M.V. y JIMÉNEZ, M. (1996). Promoción del desarrollo afectivo y social: una línea de intervención psicoeducativa. *Apuntes de Psicología*, 47, 81-97.

NELSON, K. (1988): *El descubrimiento del sentido. La adquisición del conocimiento compartido*. Madrid: Alianza Editorial.

OLLENDICK, T.G., FRANCIS, G., y BAUM, G. (1991). Sociometric status: Its stability and validity among neglected, rejected and popular children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(3), 525-534.

ORTEGA, P. y OTROS (1996): Valores y educación. Editorial Ariel. Barcelona.
Palacios, J.; Marchesi, A.; Coll, C (1993). *Psicología evolutiva, Vol I: Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.

PARKER, J.G. y ASHER, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.

PARKHURST, J.T. y ASHER, S.R. (1992). Peer rejection in middle school: subgroup differences in behavior, loneliness and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28 (2), 231-241.

PATTERSON, C.J., KUPERSMIDT, J.B. y GRIESLER, P.C. (1990). Children's perceptions of self and of relations with others as a function of sociometric status. *Child Development*, 61, 1335-1349.

PERE AMORÓS y PELLO AYERBE (2000). *Intervención educativa en inadaptación social*. Madrid: Síntesis Educación.

RUBIN, K.H., & ASENDORPF, J.B. (1993). Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood: conceptual and definitional issues. En K.H. Rubin & J.B. Asendorpf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in childhood* (pp. 3-17). Hillsdale, NJ: LEA.

RUTTER, M y OTROS (1979): *Fifteen Thousand Hours*. Harvard University Press. Massachusetts.

SANTOS, M. A. (1990). Estructura de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista Española de Pedagogía*, 185, Enero-Abril.

SELMAN, R., BEARDSLEE, W., SCHULTZ, L., KRUPA, M. y PODOREFSKY, D. (1986). Assessing adolescent interpersonal negotiations strategies: Toward the integration of structural and functional models. *Developmental Psychology*, 23(4), 450-459.

SERRANO, J.M. (1996). El aprendizaje cooperativo. En Beltrán y Genovard

-
-

(Eds). *Psicología de la Instrucción I: variables y procesos implicados*. Madrid: Síntesis.

SLAVIN, R. (1983). *Cooperative learning*. Nueva York: Logman.

SLAVIN, R. (1992). When and Why does cooperative learning increase achievement? Theoretical and empirical perspectives. En R. Hertz-Lazarowitz y N. Miller (1992), *Interaction cooperative groups* (pp. 145-173). Cambridge, MA: University Press.

SPIVACK, G., & SHURE, M. (1974): *Social Adjustment of Young Children. A Cognitive Approach to Solving Real Life Problems*. San Francisco: Jossey Bass.

STALLINGS, J. y KASKKOWITZ, D. (1974): *Follow-Through classroom observation evaluation*. Stanford, CA.: Stanford Research Institute.

TAGIURI, R. (1968). The concept of organizational climate. En R. Tagiuri y G.H. Litwin (Eds.). *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate school of Business Administration.

TRIANES TORRES, M.V. (1994). *Programa de educación social y afectiva*. Málaga. Consejería de Educación y Ciencia, Delegación Provincial.

TRIANES TORRES, M.V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en la escuela*. Málaga: Aljibe.

TRIANES, DE LA MORENA y SÁNCHEZ, A. (1996). Fiabilidad, componentes principales y convergencia entre diferentes medidas sociométricas y diferentes agentes evaluadores. *Boletín de Psicología*, 51, 1-31.

TRIANES, M.V. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.

TRIANES, M.V. y MUÑOZ, A. (1997). Prevención de violencia en la escuela: una línea de intervención. *Revista de Educación*, 313, 121-142.

TRIANES, M.V., ABASCAL, J. INFANTE, L. y SÁNCHEZ DE LAS MATAS, A. (1999, Septiembre). Una entrevista para evaluar el clima de la clase en educación primaria: Análisis del instrumento. ? *III Congreso Internacional de Psicología y Educación*, Santiago de Compostela: Facultad de Educación U. Complutense.

TRIANES, M.V., MUÑOZ, A., y JIMÉNEZ, M. (1998). Problemas hipotéticos y status sociométrico: Un análisis situacional de las estrategias. *Escritos de Psicología*, 2, 13-26.

TRIANES, M.V.; MUÑOZ, A. y JIMÉNEZ, M. (1996). "Importancia de la situación en la solución a problemas interpersonales hipotético según la edad". *Infancia y Aprendizaje* 75, pp 107-123.

TRIANES, M.V.; MUÑOZ, A.; DE LA MORENA, M.L. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.

URBAIN, E.S., y KENDALL, P.C. (1980). Review of social-cognitive problem-solving interventions with children. *Psychological Bulletin*, 88, 109-143.

ZHAN, G.L., KAGAN, S. y WIDEMAN, K.F. (1986). Cooperative learning and classroom climate. *Journal of School Psychology*, 24, 351-362.



10: Anexos



-
-

ANEXO 01	Sistema de categorías de la observación natural.
----------	--------------------------------------------------

Categoría 1 ▶ Participación en la tarea. Comportamiento centrado en la tarea. Esta conducta se caracteriza por la atención prestada y ejecución de la misma

- 1.1. **Centrado en la tarea:** el alumnado está concentrado en su trabajo, mirando exclusivamente hacia su actividad y realizandola con interés.
- 1.2. **Centrado en el profesorado:** el alumnado está mirando hacia el profesor o profesora exclusivamente con interés, escuchando con atención la explicación sobre la actividad correspondiente.
- 1.3. **Centrado en el compañero o compañera:** el alumnado observa detenidamente y con interés el trabajo que realiza su compañero de grupo, referente a la actividad, bien para aprender lo que no sabe realizar por sí solo, bien esperando turno para ir completando el ejercicio.

Categoría 2 ▶ Atención dispersa. Conductas de ausencia en la tarea, son focos de atención fuera de la actividad.

Categoría 3 ▶ Pasividad. Comportamiento de desinterés ante la tarea.

- 3.1. **El niño o niña no formula elección.** Se queda para el último en la actividad a realizar y con la tarea que no quiere nadie. Si se elige realizar algo en concreto y un compañero o compañera elige lo mismo, cambia para elegir lo que no tiene nadie.
- 3.2. **Conducta inhibida:** se retrae en realizar alguna acción que quiere ejecutar, bien por timidez, bien por inseguridad o rechazo de sus compañeros o compañeras.
- 3.3. **Conducta postural pasiva:** cuerpo echado encima de la mesa, gestos e tristeza, cabeza hacia abajo con las manos puestas encima, cabizbajo, mirada perdida.

Categoría 4 ▶ Llamar al profesor. Conductas de petición de ayuda para solucionar un conflicto, duda o problema.

- 4.1. **Levantar la mano**
- 4.2. **Alzar la voz**

Categoría 5 ▶ Comportamiento disruptivo. Conductas molestas a nivel verbal o conductas sin intención de agredir.

5.1. Levantarse del asiento sin pedir permiso para hablar con otro compañero o compañera de grupo o para realizar acciones innecesarias (mirar por la ventana, dirigirse hacia algun lugar determinado de la clase, pasear...)

5.2. Hablar con los compañeros o compañeras de grupo de temas ajenos a la tarea, interrumpiendo y atrasando la actividad.

Categoría 6 ▶ Comportamiento agresivo. Conductas con intención de hacer daño.

6.1. Se emplea la fuerza física hacia el compañero

6.2. Se trata de imponer propias convicciones a la fuerza al compañero, pero sin agredir físicamente, soo de forma verbal y gestual. Se pretende imponer una elección sin razonar, provocando al compañero o compañera con gestos y palabras adecuadas.

6.3. Impulsividad hacia el profesorado: se manifiesta ante situaciones que el alumnado cree injustas en relación a sus compañeros y compañeras.

Categoría 7 ▶ Actitudes prosociales: conductas de ayuda y colaboración

7.1. Razonamiento: se intenta de forma verbal ayudar al compañero, argumentando las formas alternativas para solucionar los diferentes problemas.

7.2. Colaboración: apoyo y complicidad, pedir por favor, pedir algo prestado... Se potencia el interés por su compañero o compañera y ayuda en las tareas, asi como se pide ayuda a nivel material.

-
-

ANEXO 02	Entrevista del clima de la clase

Alumno / Alumna:.....

Curso:.....

Te voy a preguntar como se llevan los niños y niñas de tu clase, o sea como es la relación de los compañeros de tu clase entre ellos y contigo, que problemas ves tú, qué aspectos te gustaría mejorar, y cosas así. Contéstame con sinceridad y no temas que tu opinión se la contemos a nadie, pues nos interesa el grupo de la clase no los niños concretos.

1 ¿Hay peleas dentro de tu clase? NADA UN POCO MUCHO

2 ¿Hay niños o niñas que se sienten mal dentro de tu clase porque se meten con ellos y ellas o no les dejan jugar? NO HAY ALGUNOS MUCHOS
 ¿Conoces tú algunos?

3 ¿Hay niños o niñas que molestan a los demás en tu clase?
 NO HAY ALGUNO MUCHOS
 ¿Conoces tú algunos o algunas?

4 Si un compañero o compañera de clase está triste, ¿tú harías algo? SI NO
 ¿Qué harías?

- Decírselo a la señorita
- Ayudarle
- Jugar con él
- Preguntarle que le pasa
- Animarlo
- Ofrecer ser su amigo

5 Si un compañero o compañera no te deja jugar, ¿qué haces tú?

- Conformarme
- Me voy a hacer otra cosa
- Me peleo con él/ella
- Se lo digo a la señorita

6 ¿Te parece difícil que los niños se porten bien en clase? SI NO

7 ¿Te parece difícil cumplir las normas? SI NO

8 ¿Crees que es mejor trabajar en grupo o trabajar solo?

Solo, ¿Por qué?

- Portarse mejor
- Se aprende más
- No me distraen
- No me molestan
- No me interrumpen

Grupo, ¿Por qué?

- Te aburres menos
- Piensas mejor
- Te pueden ayudar
- Si no sabes algo lo aprendes
- Más relaciones con compañero

-
-

ANEXO 03	Cuestionario de problemas hipotéticos
----------	---------------------------------------

- ▶ **Situación una:** Estás haciendo un trabajo de clase y necesitas un libro de la sala de lecturas del colegio para terminarlo. Lo necesitas ahora mismo para poder terminarlo. Vas a por él y ves que ya lo ha cogido otro niño o niña de tu clase. ¿Tú que harías?
- ▶ **Situación dos:** Un domingo quieres quedarte a jugar con un amigo tuyo, pero tus padres quieren llevarte a pasar el día a casa de tus abuelos. ¿Tú qué harías?
- ▶ **Situación tres:** Tu profesor o profesora ha salido y ha dejado a un compañero o compañera de apuntador. Tú crees que te has portado muy bien pero que tu compañero o compañera te ha apuntado. ¿Qué harías?
- ▶ **Situación cuatro:** Un niño o niña de tu clase forma una pandilla para meterse contigo y no te dejan tranquilo. ¿Tú qué harías?
- ▶ **Situación cinco:** Tienes que entregar un dibujo antes de salir, y todavía te falta colorarlo. Cuando tienes tus colores preparados, viene un compañero o compañera de clase y te los pide. ¿Tú que harías?
- ▶ **Situación seis:** Estáis jugando un mate en el recreo. A un compañero o compañera de tu clase le pegan con el balón en la cara, se cae y empieza a sangrar por la nariz. ¿Tú qué harías?

ACTIVIDAD 1

Título: TRABAJAR EN GRUPO

Objetivo: en esta actividad se pretende que el alumnado interiorice diferentes conceptos como son el aprendizaje cooperativo, la ayuda y la interdependencia a partir de discusiones, puestas en común y diálogo. Del mismo modo la profesora o el profesor intervendrá para dilucidar los sentimientos y emociones intergrupales.

Desarrollo:

La actividad se desarrolla en tres bloques:

A. ¿Qué es trabajar en grupo?

B. Formar grupos cooperativos con nombre propio.

C. Confección de murales. Formación e identidad de grupo

Se presenta al grupo una puesta en común de lo que es el aprendizaje cooperativo, escribiendo en la pizarra conceptos claves sobre el mismo. En diferentes sesiones se realiza una lluvia de ideas sobre este tema, se prosigue a la confección de murales y a la formación de identidad de grupo.

Se forman distintos grupos y se distribuyen los cargos dentro de los mismos:

■ Portavoz, secretario/a, encargado/a del material y encargado/a del grupo.

Los alumnos y alumnas elaboran un mural con el contenido que cada grupo haya asimilado. El mural debe quedarse en la clase, cerca de la pizarra, para que los niños y niñas lo tengan presente.

Para los alumnos y alumnas que presentan un bajo nivel curricular se les tiene que dar grandes responsabilidades tutorizadas, las funciones que deben desempeñar en el grupo son:

- Para el niño/a sin problemas conductuales en clase pero con baja autoestima e introvertido le otorgamos el cargo de portavoz.
- Para el niño/a que empiece a mostrarse más participativo y extrovertido con sus compañeros dentro de sus retrasos educativos, se le dará la responsabilidad de encargado/a del grupo.
- Para el niño/a que presente un alto nivel de conductas disruptivas con un nivel bajo de aceptación por parte del grupo clase, se le dará también el cargo de encargado/a del grupo.

Se eligen por votación los portavoces de la clase que deben ser un niño y una niña, que serán los encargados de presentar a los grupos en las exposiciones a modo de presentadores televisivos.

Se elabora el mural con el nombre del grupo y quien o quienes ejercen los distintos cargos del grupo. El mural se presentará al resto de la clase por parte del portavoz y con el apoyo presencial de los miembros del grupo.

Una vez presentados todos los grupos, cada uno tendrá que decidir dónde quiere que se ponga su mural, y todos tendrán que ayudarse para colocarlos. Para que la identidad de grupo se afiance se toman fotos de cada grupo y se colocan en un mural con el nombre de cada uno de ellos debajo.

En éste se apuntarán todas las sesiones de aprendizaje cooperativo y sus trabajos, a modo de registro sin potenciar la competición entre los grupos.

Recursos necesarios: cartulina, lápices y rotuladores de colores.

-
-

ACTIVIDAD 2

Título: CUENTOS TERAPÉUTICOS

Objetivo: Que profesorado y demás profesionales entiendan mejor los problemas de relaciones interpersonales y convivencia y orienten de forma adecuada a sus alumnos y alumnas hacia normas de conducta satisfactorias.

Desarrollo: Son cuentos (textos adaptados del libro " Cuentos que ayudan a los niños" de Gerlinde Ortner) con contenido pedagógico y psicológico.

Consiste en inculcar al alumnado a través de textos leídos por ellos mismos en grupo cooperativo, diferentes valores que se van a ir fomentando a medida que va avanzando la lectura. Los valores que se quieren potenciar aparecen en el texto en negrita de modo que el niño y la niña los pueda visualizar mejor. Estas palabras señaladas hacen referencia a valoraciones positivas que se van discutiendo a lo largo de la sesión.

Muchas veces, los niños y las niñas recurren a pautas de comportamiento anómalas para llamar la atención, reclamar cariño o defender su individualidad. Estimular al niño o a la niña para que siga normas de conducta satisfactorias requiere tener en cuenta sus capacidades en cada etapa de su crecimiento y sus necesidades psíquicas, así cómo hacer gala de una buena dosis de comprensión para enseñarle a superar sus miedos empleando un lenguaje que entienda. Este es uno de los objetivos principales por los que hemos decidido emplear este tipo de actividad , que reproducen en clave de fantasía situaciones problemáticas reales, como la mentira o la agresividad.

Estos textos contribuyen a que el alumnado se apropie de soluciones que adoptan los personajes de ficción para resolver sus propios conflictos.

Los textos tratados hasta ahora han sido:

- "La Chispa". Nala , la niña remolona.:

En este cuento se pretenden potenciar valores como la paciencia, la amistad, el juego cooperativo, y la eficacia.

Se intenta que el niño se identifique con el personaje y se de cuenta dónde llegan sus limitaciones y cómo puede solventarlas.

Se fomenta la expresión oral, el uso de palabras nuevas , uso del diccionario y la expresión escrita.

- "La historia de las ardillas ", para que el niño sea un buen compañero:

El objetivo de este texto es enseñar qué es ser un buen compañero : considerar y respetar a la pareja por sus aptitudes y cualidades y también compartir el trabajo de modo equitativo.

Se discuten temas como las referentes a la pereza, la poltronería, el despotismo, la timidez, la dependencia en contraste con la tolerancia para con los demás y las reglas de convivencia así como el respeto mutuo.

Se fomenta al igual que en el anterior la expresión verbal, la expresión escrita y el uso y asimilación de palabras nuevas.

Recursos necesarios: textos adaptados, y un bolígrafo

ACTIVIDAD 3

Título: CUALIDADES POSITIVAS

Objetivo: Potenciar la identificación de cualidades positivas entre los compañeros.

Desarrollo: Esta actividad consiste en decidir en grupo, qué cualidades va a dar cada uno de los compañeros de clase a los demás sin que se repita.

Todos los alumnos serán calificados tantas veces como grupos hay en la clase. La función del grupo es buscar aspectos positivos de todos los compañeros y ponerse de acuerdo, potenciando el hecho de complementar la escritura con representaciones gráficas, colorido y en definitiva una buena presentación.

Los resultados se expondrán en la pizarra y al final cada uno expresará cómo se ha sentido.

Recursos necesarios: El formato que se utiliza para trabajar es una cartulina .

ACTIVIDAD 4

Título: ACEPTACIÓN DE DIFERENCIAS, ALI EL NIÑO MUSULMÁN

Objetivo: Que el alumnado entiendan que lo que caracteriza al ser humano es la individualidad y que las diferencias son las que nos hacen únicos e irrepitibles. Despertar la aceptación del valor de la tolerancia hacia las diferencias.

Desarrollo: Esta actividad está tomada de Trianes (1996). Se lee un texto en grupo referente a diferencias interindividuales, en este caso se discuten las diferencias entre razas, las diferentes culturas y modos de pensar así como las diferencias físicas..

Se les ofrece a cada grupo el texto escrito con un dibujo escenificándolo y una serie de preguntas adaptadas a su vocabulario y referidas a sentimientos, valores, actitudes y comportamientos:

" Hay un niño que ha llegado nuevo este curso, se llama Ali y es musulmán, ha caído bien a casi todos los niños , es buen compañero y buen estudiante, es guapo y fuerte. Hoy han ido a una excursión y se ha hecho una paella de carne de cerdo. Cuando todos la iban a saborear; Ali se ha puesto rojo y no la ha querido probar. Como todos le preguntaban que si no le gustaba, ha tenido que explicar que en su casa no comen cerdo porque practican la religión musulmana. De pronto, algunos niños lo han visto como " un bicho raro " y han sentido como si no perteneciera a su mismo grupo".

Las preguntas referidas al tema son:

- ¿Cómo se siente Ali?
- ¿Por qué se siente como un bicho raro?
- ¿Por qué los compañeros/as de Ali lo miran raro?
- ¿Crees que después de la excursión siguieron mirando raro a Ali?
- ¿Qué se podría hacer para evitar que Ali se sintiera raro?
- ¿Conoces algo parecido?

Recursos necesarios: fichas grupales con el mismo texto y preguntas referidas al tema.

-
-

ACTIVIDAD 5

Título: PRUEBAS DE EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA

Objetivo: favorecer el desarrollo de la lengua en la comunicación intergrupal.

Desarrollo: Las pruebas de expresión lingüística consisten en:

■ **Lectura:**

■ **Conocimiento previo:**

Hablar sobre temas interesantes para ellos (animales, fiestas....)Buscar palabras desconocidas en el diccionario. Comentar su significado.

■ **Lectura:**

Cada miembro del grupo inicialmente lee a solas el texto. Luego se eligen dos o tres niños de cada grupo para leer en voz alta. Se corrige al que se equivoca dejándole primero que piense cómo hacerlo.

■ **Comprensión lectora:**

Cada grupo piensa preguntas que hacer al otro grupo. Por estar comenzando el cuento se les puede ayudar a formular preguntas.

■ **Escritura:**

Confección de un texto :

■ **Pensar qué se va a decir en el texto**

■ **Decidir qué ideas escribir (escribirlas separadamente primero)**

■ **Componer el texto: orden de las ideas y relaciones entre ellas.**

■ **Revisión**

Estas pautas se van aplicando reflexionando entre todos. La revisión, una vez que la haya hecho el grupo, pueden revisarse los textos de unos grupos a otros.

■ **Reflexión y Control:**

Al final de la actividad, se les pide que contesten verbalmente a las siguientes preguntas:

- ¿ Qué es lo que más te ha gustado de la actividad?
- ¿Cómo hemos trabajado en grupo? ¿Por qué?
- Di una cosa buena que hayas hecho tu en el trabajo en grupo
- Di una cosa que te haya salido regular y cómo la podrías mejorar la próxima vez.

Recursos necesarios: textos con temas motivadores para el alumnado.

ACTIVIDAD 6

Título: INTERIORIZAR CONTENIDOS DE LENGUA

Objetivos: Que el alumnado desarrolle los contenidos de lengua propios del curso (signos de puntuación, exclamación, puntuación, diálogos, ortografía, elementos de la comunicación verbal...) enfatizando estos elementos en textos elaborados y apropiados para ello. Los objetivos secundarios consisten en poner en práctica las conductas de ayuda, dependencia grupal y aumento de la autoestima.

Desarrollo:

- ▶ La profesora explica lo que se pretende trabajar en el texto
- ▶ Se divide el texto en tantas partes como miembros haya en el grupo
- ▶ Primero se les ofrece 10 minutos de trabajo individual, cada alumno y alumna trabaja la parte del texto que le corresponde. El niño que haya terminado se verá obligado a ayudar a aquel compañero que tenga dificultades. Pasados los diez minutos el grupo realiza una pequeña tutoría en la que se pone en común el trabajo realizado.

Posibles dificultades:

- Un miembro del grupo no ha trabajado por:
 - Tener dificultades: el grupo tiene que encargarse de enseñarle para ello puede pedir ayuda, a la profesora, si se ve impotente.
 - Por no querer trabajar: el grupo tiene que hacerle ver que es importante el trabajo de cada uno de los miembros mediante una charla, en la que es importante que esté presente la profesora para que no se produzcan conductas agresivas.

Terminado el trabajo, se pasa a hacer un documento del grupo.

- El secretario, redacta todo lo que ha trabajado el grupo con la ayuda del mismo.
- El encargado del grupo le da a la profesora el material para que lo corrija (sólo se les dará o una valoración positiva de "bien" ,"muy bien" o una valoración de superación "seguir trabajando el texto que aún no lo habéis conseguido")
- Una vez terminado, el encargado del material guardará el documento en el archivador o carpeta del grupo.
- La profesora felicitará primero al grupo de trabajo "Muy bien el grupo.....porque:
 - se han ayudado muy bien,
 - no ha habido casi ningún conflicto entre ellos,
 - han sabido escucharse unos a otros,
 - a pesar de lo difícil, han llegado a un acuerdo,

Una vez realizada la felicitación del grupo se pasa a felicitar a los miembros por su trabajo:

- me ha gustado mucho, la ayuda que tal niño ha prestado a....
- felicito a.....por haber explicado tan bien a.....

Los niños y niñas que no participen serán ignorados en las valoraciones y sólo se les dirá que han perjudicado a su grupo pues su trabajo es imprescindible en el aprendizaje cooperativo.

Recursos necesarios: textos individuales y bolígrafo.

-
-

ACTIVIDAD 7

Título: APRENDER A ESCRIBIR CARTAS

Objetivo: Se pretende que el niño aprenda a escribir una carta en sentido estricto y el conocimiento interpersonal a través de la comunicación escrita.

Desarrollo: Se incentiva al alumnado hablándole sobre dos personajes ficticios (Busi y Nala), los cuales viven en la Selva.

- Se le ofrecen textos referentes al tema para comentar y se realizan puestas en común en pequeño grupo.
- Discusión de conceptos referentes a la Selva: animales, clima, alimentos, modo de vida.....
- Descripción de los personajes: Busi y Nala
- Se le entrega una carta inicial escrita por Busi y Nala , en la cual describen cómo son y realizan una serie de preguntas a los alumnos de Málaga para que se animen a escribir su primera carta.
- Explicar el procedimiento a la hora de escribir una carta: dirección, remite y contenido.

Recursos necesarios: Aportación de láminas, fotografías, libros referentes a la Selva, sobres y sellos.

ACTIVIDAD 8

Título: AFICIONES. " LO QUE NOS GUSTA HACER"

Objetivo: Que los alumnos se conozcan , e intentar despertar el interés por los demás compañeros y compañeras.

Desarrollo: En grupos cooperativos se reparten cartulinas para que cada uno escriba el nombre del mismo y todas las aficiones que les gusten.

Inicialmente se ha explicado qué es una afición, y se han puesto ejemplos , así como se ha procedido a una lluvia de ideas para contrastar las diferencias entre ellos.

Una vez que han dialogado , han decidido y se han puesto de acuerdo proceden a escribir cada grupo cooperativo las aficiones que más les gustan y el responsable de cada grupo con el apoyo del mismo, la expone ante el grupo-clase.

Esta actividad también puede explorar información referida al autoconcepto o a emociones, pidiendo a los niños y niñas que expresen dos características personales que les definan en general o en situaciones concretas; o dos sentimientos característicos asociados a alguna situación concreta de la clase.

Recursos necesarios: cartulinas y rotuladores.

ACTIVIDAD 9

Título: FERNANDO ESTÁ MOLESTANDO

Objetivo: Tomar conciencia de los sentimientos y necesidades de los alumnos considerados problemáticos.

Desarrollo: Esta actividad está tomada de Trianes (1996). Se trata de inducir un debate acerca de la problemática de la clase. La siguiente historia nos sirve de marco:

" Mirad el niño del dibujo, es Fernando, es fuerte y alto y comprende bien los temas de clase y no tiene dificultades especiales para estudiar, pero no le gusta y, en vez de eso, se distrae haciendo cosas que a algunos niños le molestan. Juega bien al fútbol y sería capaz de hacer buen papel en clase, pero molesta tanto que algunos niños de la clase desearían que él no estuviera. Ahora ha habido un gran alboroto en clase y se le ha echado la culpa a él, amenazándolo de expulsión. Algunos niños le defienden diciendo que no ha tenido toda la culpa, pero otros no piensan hacer nada para ayudarlo." (Aquí deben ponerse en el punto de vista del niño y argumentar diversas razones).

- ¿Quiénes pensáis que debe ayudarse a Fernando en ese caso? ¿Cuáles son vuestras razones?
- ¿Quiénes pensáis que no merece ayuda? ¿Cuáles son vuestras razones?, o bien, ¿por qué creéis que algunos niños no querían ayudarlo?
- ¿Cómo se sentirá Fernando en un caso y otro?
- ¿Cómo puede resolverse este problema? (Estimular que se den muchas ideas, aun si más análisis).

Recursos necesarios: textos grupales, lápiz y goma.

Reflexión: Puede ser peligroso provocar la identificación de los alumnos problemáticos directamente, así que se puede preguntar indirectamente:

¿ Conocéis alguna situación parecida en la vida real? ¿ Quiénes son los protagonistas?
¿Cómo se sienten?

En esta actividad , al contrastar las atribuciones de los demás con las del propio niño, sobre cómo se siente, puede ayudar a los demás a comprender que pueden estar equivocados, suponiendo causas de la conducta del niño, no ciertas. Y se pueden enfatizar los sentimientos del niño.

Título: LA NIÑA AMBLÍOPE

Objetivo: Tomar conciencia de los sentimientos y necesidades de otros niños diferentes a ellos

Desarrollo: Esta actividad está tomada de Trianes (1996). El profesor dirigirá un debate sobre la pertenencia a grupos y mostrándoles un dibujo se les cuenta la siguiente historia: " Esta niña es Isa, es amblíope, (o discapacitada visual) por eso lleva esas gafas tan gruesas. Pero, a pesar de eso, es una buena estudiante, leyendo en libros con la letra más gruesa es considerada por la clase una alumna que va bien, y además una buena compañera. Es simpática y juega al balonmano aunque a veces no ve bien la pelota, pero juega con fuerza y es valiente. Ahora se organiza un torneo escolar. Isa quiere jugar al balonmano pero teme que algunos compañeros no estén de acuerdo"

Una vez comprendida la historia se les pasa una ficha con las siguientes preguntas:

- ¿Quiénes creéis que Isa debería jugar? ¿Cuáles son vuestras razones? (pedir que se expliquen uno a uno, considerando las capacidades y los sentimientos internos).
- ¿Quiénes consideráis que no debería jugar? ¿Cuáles son vuestras razones? Si no hay respuesta, preguntar: ¿ Por qué pensáis que algunos niños no querían que Isa jugase?
- ¿Cómo pueden resolverlo?
- ¿Cómo se sentirá Isa en un caso y en otro?
- ¿Algunos de vosotros se ha quedado fuera de alguna actividad de grupo en la que deseaba participar? ¿Cómo os sentisteis?

Recursos necesarios: textos grupales, lápiz y goma.

Reflexión: Se intenta animar a los alumnos y alumnas a que cuenten su experiencia, comenzando el profesor por contar una suya si es preciso. Este debate ayudará a desarrollar empatía tomando consciencia de sentimientos y necesidades de personas con dificultades especiales. Es conveniente rehuir que se señale a un alumno-problema y que se centre la atención en él.

ACTIVIDAD 11

Título: COMO SOY

Objetivo:

- Fomento de las distintas actitudes positivas y normas concretas, en el ámbito de la clase.
- Potenciar el interconocimiento de los alumnos entre sí, destacando la forma de ser en clase.
- Propiciar formas alternativas de actuación, y asimilar normas concretas.

Desarrollo:

Se inicia un debate sobre las diferentes normas que hay que cumplir en el Colegio.

- Dinámica del juego:

- En pequeño grupo:

Se reparte una tarjeta a cada uno de los grupos, éste elige una persona para representar la tarjeta una vez comentada en pequeño grupo. Los demás tienen que adivinarlo.

- En gran grupo:

Al niño elegido se le pegará la tarjeta en la espalda, los demás grupos tendrán que ayudarlo haciendo la mímica correspondiente con su tarjeta, para que los demás adivinen que norma es. La norma fundamental es: está prohibido hablar. (solo valen gestos).

Al finalizar con la representación de las tarjetas se comentarán los resultados y se buscarán alternativas para propiciar las normas positivas y disminuir las negativas.

Recursos necesarios: tarjetas de cartulina con fotos y frases referentes a las normas de actuación en clase. Comprende 17 tarjetas: 12 referentes a normas personalizadas en forma positiva (ayuda a mis compañeros, guardo silencio en clase...) y 5 referentes a normas personalizadas en forma negativa (me río de los demás, soy desordenado...)

-
-

ACTIVIDAD 12

Título: CREAR UNA HISTORIA

Objetivo: Hacer reflexionar al grupo sobre la importancia de la comunicación en las tareas que se hacen en grupo.

Desarrollo: Juego de dinámica muy sencillo. Se trata de continuar una historia iniciada por el monitor, de manera correlativa. Lo ideal es que haya más de un monitor, de manera que los dos primeros turnos (el comienzo de la historia) puedan ser realizados por ellos y de esta manera la dinámica del juego queda más clara y se rompe el hielo de la primera intervención. El orden de intervenciones tiene que ser lo más claro posible. Por ejemplo, si estamos sentados en círculo, se puede seguir por el siguiente a la derecha (o a la izquierda). De esta manera todos sabemos a quien le toca seguir con la historia y la dinámica es más fluida.

Se puede preparar algún inicio de la historia que sea sugerente, aunque no es imprescindible. De lo que se trata es de dar pie al siguiente de la manera más libre posible, dejando el relato lo más abierto posible. En cuanto al tema hay que procurar que sea lo más cercano al mundo de los niños: ambientarla en el colegio, una excursión, un grupo de amigos, etc.

Hay que evitar las intervenciones excesivamente cortas porque el relato puede perder interés si se fragmenta en exceso. La profesora, para evitar las intervenciones demasiado cortas haciendo a quienes las realicen preguntas del tipo: ¿ y qué pasó luego?, ¿cómo hizo eso?, etcétera. No obstante, hay que procurar no interferir en la dinámica del juego en exceso: sólo al comienzo y siempre y cuando se produzcan aportaciones demasiado cortas.

La duración es variable en función del interés y la implicación que se consiga en los niños y niñas. Una vez completada una ronda, puede continuarse si la historia da más de sí, o iniciar otra o cambiar de juego, a criterio del profesor o profesora. Lo ideal no obstante, es dar al menos más de una ronda (al menos dos intervenciones por niño o niña).

Una variante de este mismo juego, consiste en proponer la misma dinámica pero en grupos pequeños y permitiendo la comunicación entre sus miembros: construir una historia a partir de aportaciones fragmentarias pero introduciendo la discusión sobre las distintas líneas de la trama que puedan seguirse. Si se realizan de manera consecutiva estas dos formas de construir una historia, podemos concluir introduciendo la discusión sobre qué forma de " trabajo" les ha parecido más interesante, divertida, creativa, etcétera. Señalar que proponer de inicio esta segunda dinámica del juego puede ser muy complicado y sólo nos garantiza una adecuada participación con niños acostumbrados al trabajo en equipo.

Recursos necesarios: grupo clase , cooperación y motivación.

ACTIVIDAD 13

Título: LLUVIA DE IDEAS

Objetivo: Poner en común el conjunto de ideas o conocimientos que cada uno de los participantes tiene sobre un tema y colectivamente llegar a una síntesis, conclusiones o acuerdos comunes.

Desarrollo: La profesora debe hacer una pregunta clara, donde exprese el objetivo que se persigue. La pregunta debe permitir que los participantes puedan responder a partir de su realidad, de su experiencia.

Luego, cada alumno o alumna, debe decir una idea a la vez sobre lo que piensa acerca del tema.

Sólo se le pide al compañero o compañera que aclare lo que dice en caso de que no se le haya comprendido.

La cantidad de ideas que cada participante exprese puede ser determinado de antemano por el profesorado o psicólogos de apoyo o puede no tener límites.

Todos los alumnos deben decir por lo menos una idea. Mientras los alumnos y alumnas van expresando sus ideas, el profesor o profesora va anotándolas en la pizarra o en un papel. Otra forma es que varios compañeros las vamos apuntando en un cuaderno, papel, etc...

La anotación de la lluvia de ideas puede hacerse tal como van surgiendo, en desorden, si el objetivo es conocer la opinión que el grupo tiene de un tema específico; una vez terminado este paso se discute para escoger aquellas ideas que resuman la opinión de la mayoría del grupo, o se elaboran en grupo las conclusiones, realizándose un proceso de eliminación o recorte de ideas. Si el objetivo es analizar los diferentes aspectos de un problema, o hacer el diagnóstico de una situación es importante ir anotando las ideas con cierto orden.

Recursos necesarios: cuaderno de anotación, lápiz y goma.

-
-

ACTIVIDAD 14

Título: CUENTO DRAMATIZADO

Objetivo: Ofrecer elementos de análisis sobre un tema y representarlos en grupo.

Desarrollo:

- Sobre cualquier tema general, se prepara un cuento, o una historia.
- Se escoge una cantidad de participantes según el número de personajes de la historia, para que la representen en forma de mímica, mientras el profesor o profesora o uno de los alumnos o alumnas va leyendo el texto.
- Una vez que se ha ensayado, se presenta al conjunto del alumnado.
- Siguiendo los mismos pasos que las otras técnicas con actuación, se realiza la discusión.

Recursos necesarios: sobre todo recursos personales como la imaginación y la creatividad.

Reflexiones:

- Los temas más generales como, por ejemplo: "La pobreza", " El machismo", " La religión", " La organización de la sociedad", etc. Se prestan para realizar una historia que permita profundizar en el desarrollo histórico.
- Es necesario dominar bien el tema para la redacción de la historia y ubicar los momentos históricos más importantes.
- Recoger anécdotas o cuentos que tengan toda una enseñanza o "moraleja".

ACTIVIDAD 15

Título: LAS LANCHAS

Objetivo: Motivar al alumnado y propiciar el conocimiento entre el alumnado nuevo.

Desarrollo:

Todos los participantes se ponen de pie. El profesor o profesora entonces, cuenta la siguiente historia:

" Estamos navegando en un enorme buque, pero vino una tormenta que está hundiendo el barco. Para salvarse, hay que subirse en unas lanchas salvavidas. Pero en cada lancha solo pueden entrar (se dice un número)...personas."

El grupo tiene entonces que formar círculos en los que esté el número exacto de personas que pueden entrar en cada lancha. Si tienen más personas o menos, se declara hundida la lancha y esos participantes se tienen que sentar.

Inmediatamente, se cambia el número de personas que pueden entrar en cada lancha, se va eliminando a los " ahogados" y así se prosigue hasta que quede un pequeño grupo que serán los sobrevivientes del naufragio.

Reflexiones:

Debe darse unos cinco segundos para que se formen las lanchas, antes de declarar los hundidos.

Como en toda dinámica de animación, deben darse las órdenes rápidamente para hacer ágil y sorpresiva.

Título: LOS DISCAPACITADOS

Objetivo:

Tomar conciencia de la necesidad de integrar las distintas capacidades individuales para lograr un buen trabajo de equipo y desarrollar la capacidad de comunicación a través de diferentes códigos.

Desarrollo:

Tres personas con incapacidades físicas supuestas, deben realizar un trabajo determinado. Se eligen tres personas para realizar un trabajo determinado. Se les hace pasar al frente, a uno se le vendan los ojos, a otro se le atan las manos y al tercero se le cubre la boca. Se les indica que el sentido que tiene cubierto es el que no deben utilizar para realizar la tarea. Al que tiene la boca cubierta, y no puede hablar se le dan las instrucciones en una ficha. El debe indicarla a través de un código gestual al compañero que tiene las manos atadas. Este a su vez, debe interpretar el mensaje y transmitirlo al que tiene los ojos vendados utilizando cualquier código, menos el de las manos que por eso las tiene atadas. Y el ciego debe ejecutar la tarea. Al ciego se le coloca frente a una mesa donde tiene los materiales y las herramientas dispuestas para el trabajo. Se inicia la ejecución del trabajo con la lectura de la consigna por parte del mudo. La ficha dice lo siguiente: " Ud. Debe con sus compañeros, construir la figura siguiente. No debe decir que se trata de una figura humana. Debe indicar cada paso de su construcción a la persona que tiene las manos atadas, para que ella a su vez lo indique al ciego que es quien debe construirla. Puede utilizar cualquier código, menos la palabra. De la precisión de su mensaje, dependerá el logro del trabajo. Las tablas de 40 cm, cortadas por la mitad, son para realizar la cabeza. Las tablas de 80 cm., cortadas por la mitad, son para realizar el cuerpo y los brazos, y los de 60 cm., para las piernas. Recuerde que no puede hablar ni escribir". Los demás alumnos se colocan alrededor para observar el desarrollo del trabajo, como observadores, y no deben intervenir de ninguna manera. Terminada la técnica se recogen las impresiones de todos los participantes y se generaliza un comentario. Se puede preguntar: ¿ Cómo se ha sentido? ¿Les ha costado expresarse utilizando un sentido menos?....

Recursos necesarios: El material consiste en: tres tablas de 80 cm. Dos tablas de 60 cm Dos tablas de 40 cm. Clavos, martillo y serrucho.

Reflexión: El objetivo de esta técnica es descubrir a través de la experiencia, lo imprescindible que es cada uno para el trabajo en equipo. El equipo exige esfuerzo y responsabilidades personales, exige aportar lo que cada uno sabe de la mejor manera posible. Nadie puede hacerlo por otro. Si no se realiza con el esfuerzo de todos, el resultado no puede lograrse. El equipo requiere un querer comunicarse que va más allá del lenguaje oral. Requiere gestos, actitudes de confianza en el otro, que se traducen en un clima en el cual se solicita y se ofrece ayuda.

La técnica permite tomar conciencia de lo que significa ser parte de un equipo. En el equipo no hay mejores ni peores. Hay distintas habilidades que juntas posibilitan la realización de una tarea. Cada uno aporta su propia capacidad , pero para esto es necesario descubrir que se necesita al otro. Y solo se reconoce la necesidad del otro a partir del momento en que se descubre la propia carencia. En alguna medida, todos somos ciegos, o mudos, o mancos, pero la mayoría de las veces tratamos de disimularlo. Disimular es esconder, es no aceptar la carencia y por lo tanto ser incapaz de pedir ayuda. Si esto ocurre no es posible el equipo, porque implica la desestimación de los demás.

ACTIVIDAD 17

Título: LOS REFRANES

Objetivo: Cooperación y ayuda

Desarrollo:

Esta dinámica se usa en combinación con la presentación por parejas. Se reparten las tarjetas entre los asistentes y se les pide que busquen a la persona que tiene la otra parte del refrán; de esta manera, se van formando las parejas que intercambiarán la información a utilizar en la presentación.

Recursos necesarios: Tarjetas en las que previamente se han escrito fragmentos de refranes populares; es decir que cada refrán se escribe en dos tarjetas, el comienzo en una de ellas y su complemento en otra.

Reflexiones: Se puede tratar de buscar refranes poco comunes para darlos a conocer.

ACTIVIDAD 18

Título: LA GENTE PIDE

Objetivo: Analizar la importancia de la colaboración dentro de un grupo u organización. El papel del dirigente o líder de una organización.

Desarrollo:

- Se forman dos o más grupos. Cada grupo nombra a su dirigente.
- El que coordina va a pedir una serie de objetos que tengan los participantes o se encuentren en la clase donde están reunidos. Quien coordina debe señalar un lugar fijo donde se coloquen los objetos de cada grupo.
- El dirigente y el grupo deben conseguir lo que se pide; el dirigente es el que debe entregar el objeto solicitado al coordinador.
- El coordinador recibe sólo el objeto del grupo que llegue primero, los otros no.
- El grupo que logra entregar más cosas es el que gana.
- Se decide qué grupo fue el ganador y en plenario se colectiviza cómo trabajó cada grupo y cómo se comportó su dirigente.

Reflexión:

Se hace una reflexión sobre la colaboración y la coordinación en el trabajo colectivo. Permite analizar el papel del dirigente, su función e importancia.

Título: LOS CUADRADOS

Objetivo: Descubrir la importancia de la colaboración en una tarea común.

Desarrollo: Los alumnos reunidos en grupos de 5 deben armar en silencio, cuadrados iguales, a partir de figuras geométricas entregadas en un sobre.

Se forman grupos de 5 personas, no pueden ser ni más ni menos. Se sientan alrededor de mesas o bancos agrupados de forma tal que puedan mirarse las caras. Se reparte a cada grupo un sobre grande que contiene cinco sobres pequeños (uno para cada participante) con figuras geométricas realizadas en cartulina (ver confección del mismo). Se determinan 2 observadores o más en cada mesa de trabajo para que registren las conductas, reacciones o modos de actuar de los 5 integrantes del grupo. Se dan las instrucciones a todos los grupos conjuntamente: " A cada grupo se le ha entregado un sobre grande que contiene cinco sobres pequeños con figuras geométricas de cartulina. Con este material cada miembro del grupo debe realizar un cuadrado de igual tamaño en 10 minutos. No se puede hablar, no se puede pedir ninguna pieza, no se puede hacer señas al compañero indicando la pieza que se necesita, tampoco puede quitársela al compañero. Sólo se permite ofrecer las piezas. Por lo tanto deben armarse los cuadrados con las piezas propias o con las ofrecidas por los demás. Repito, los cinco cuadrados deben ser iguales. Tienen 10 minutos para realizar el trabajo".

Leída la consigna se da la orden de comienzo de la tarea y se toma el tiempo. Concluido el tiempo previsto se analiza la actividad realizada. A cada participante se le pregunta qué ha sentido, si le ha gustado la tarea, si realmente pudo intervenir en la confección del cuadrado, si le costó ofrecer las piezas, si se sintió coaccionado o incómodo y todas las preguntas que al coordinador le parezcan necesarias según los objetivos. Una vez que cada uno de los integrantes del grupo se ha manifestado se solicita a los observadores que expresen las apreciaciones registradas sobre la conducta de los 5 miembros del grupo. Con todo este material el coordinador debe hacer una reflexión final que es la que refuerza el logro de los objetivos previstos.

Reflexión: Esta actividad permite a los alumnos descubrir la importancia de la cooperación , de la ayuda, en cuanto genera vivencialmente la necesidad de contar con el otro. Ninguno de los miembros puede concluir su tarea si alguno de sus compañeros no le proporciona las piezas que necesita; todos necesitan de todos y más aun, lograr el objetivo implica para cada uno de los integrantes postergar su propia necesidad en función de la de sus compañeros. Se trata de abrirse al otro para ayudarlo. Se pone en evidencia de modo muy gráfico lo que significa la cooperación. Sólo se coopera cuando se asume una actitud de ayuda, de ofrecer colaboración, de estar atento para darse cuenta de qué necesita el otro. Pero también significa saber respetar al otro en su tiempo, no invadirlo ni imponerle el propio ritmo. Permite también reflexionar sobre los distintos roles o actitudes de donación que han aparecido en el grupo.

Genera también reflexiones acerca de cómo el factor tiempo introduce la competición. O se colabora tratando de completar la tarea entre todos o se compite decidiendo por los demás para terminar más rápido y asegurarse que el propio grupo resulte el primero.

ACTIVIDAD 20

Título: EL JUEGO DE LAS ESTATUAS

Objetivo: Este juego requiere manejar a los demás con delicadeza y cooperación pero sin hablar; ejercita las habilidades y proporciona una diversión sana.

Desarrollo: Dos jugadores trabajan juntos; uno es el escultor, mientras que el otro representa un bloque de arcilla o de mármol.

- El escultor manipula la arcilla para formar una estatua (sin hablar).
- Los demás miembros del grupo tienen que adivinar qué es lo que ha hecho el escultor.
- Variante: se intercambian los papeles.

Recursos necesarios: personales.

ACTIVIDAD 21

Título: REGISTRO DE CUMPLIMIENTO DE NORMAS

Objetivo : la asimilación de normas.

Desarrollo: Esta actividad está tomada de Trianes (1996). Se delimitan una serie e normas comparándolas con las de cualquier Institución o Centro:

- Ser ordenado
- Ser limpio
- Ser comprensivo
- Ser tolerante
- Ayudar y cooperar con los compañeros.
- Ser buen compañero
- Atender en clase
- Guardar silencio en clase
- Respetar a los compañeros
- Estar sentado
- Respetar a la profesora
- Respetar turno de palabra
- Respetar los cargos establecidos en cada grupo
- Respetar los horarios
- Mostrar normas de cortesía (gracias, por favor,...) cada vez que la profesora o algún compañero preste algún material o le ayude.
- Trabajar en clase.

Se trata de controlar el cumplimiento e incumplimiento de las normas debido a la necesidad de control en la sociedad.

Seguidamente se les formulan una serie de preguntas:

- ¿ Cómo puede el grupo sancionar que no se cumpla la norma?
- ¿ Qué recompensas podemos pensar para el cumplimiento de las normas?
- Hacer una lista de actividades agradables.

Una vez identificadas las normas se elaborará un registro de cumplimiento de normas para cada grupo. Se encargará de anotar el encargado del grupo. Al final de la sesión, se cuentan todas las actividades positivas en conjunto de cada grupo y se ponen con pegatinas en el mural.

Al finalizar cada sesión , a cada grupo se le da una hoja de pegatinas de cada color y se va contabilizando el número de conductas positivas.

Se contabiliza que grupo tiene más conductas positivas, por un lado para que ellos mismos se den cuenta de lo que consiguen y por otro para ir viendo su progreso de forma más evidente. Quién tenga más conductas positivas, tras previo pacto acordado con la clase, se le premiará con el refuerzo acordado democráticamente (cada una o dos sesiones).

Recursos necesarios: cartulinas, lápices de colores y colaboración.