

# **POTENCIACIÓN DEL CONTEXTO SOCIAL ESCOLAR QUE PROMUEVE LA CONVIVENCIA, LA INCLUSIÓN, LA CIUDADANÍA, Y EL APRENDIZAJE.**

Francisco-Juan García Bacete, Ghislaine Marande Perrin, Ofelia Torres Carrillo, Andrea Rubio Barreda, M<sup>a</sup> Luisa Sanchíz Ruíz, Ingrid Greta Mora Navarro, Inés Milián Rojas, Amparo Ramón Tortajada, Ana Martín Granell, Cristina Gomis Bru.

Universitat Jaume I

[fgarcia@uji.es](mailto:fgarcia@uji.es)

## **RESUMEN**

El artículo trata sobre la implementación de un programa multinivel, multicomponente y multiagente. Se aplicó a 4 colegios de Castellón en las aulas de 1º de primaria (curso 2010-2011). Se basa en 3 grandes componentes (normas de convivencia y estrategias permanentes, aprendizaje cooperativo y desarrollo socioemocional) a partir de los cuales se capacitó a los profesores durante 6 sesiones de formación (30 horas). Ellos mismos fueron los que implementaron el programa adaptándolo al currículo, por lo que se pudo observar mejoras considerables, por una parte, aprendieron a ser más conscientes en la forma de dirigirse al alumnado; y por otra, en las relaciones interpersonales con su clase y entre los propios alumnos.

**PALABRAS CLAVE:** Educación inclusiva. Clima de aula. Rechazo entre iguales. Aprendizaje cooperativo. Desarrollo socioemocional. Normas. Estrategias permanentes. Formación de profesores.

Nota: La realización de esta comunicación ha sido posible gracias a las ayudas de investigación concedidas al primer autor como Investigador principal del Grupo GREI por el Ministerio de Ciencia e Innovación (Proyecto: Rechazo entre Iguales y Dinámica Social del Aula: Una Aproximación Multidisciplinar y Multimetodológica; Referencia PSI2008-00541/PSIC), por la Fundación Bancaja/Universitat Jaume I (Proyecto: Estudio Longitudinal del Rechazo entre Iguales en su Contexto Interpersonal: Un programa de intervención con niños y niñas de 7-9 años; Referencia P1-1B2009-33) y por Fundación Dávalos-Fletcher de Castellón (Proyecto: El Rechazo entre Iguales en su Contexto Interpersonal: Una Investigación con niños y niñas de Primer Ciclo de Primaria; convocatoria de 2009).

## 1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad estamos ante un nuevo escenario social y educativo (el fenómeno de los movimientos migratorios, la exigencia de preparar para un futuro cambiante, la redefinición del papel de la familia y del profesorado, la extensión del sistema obligatorio de enseñanza,...) que conlleva un incremento constante de la complejidad del hecho educativo (Torrego, 2005).

Este panorama se viene a complicar por varios aspectos:

a) Como señalan Luengo y Moreno (2006) se observa una pérdida de autoridad o “renuncia activa” a ejercer la autoridad tanto de padres y madres como del propio profesorado y un déficit democrático y de participación en el funcionamiento de la sociedad y de las escuelas. Con todo, los profesores y las familias quieren recuperar esta “autoridad”, pero se sienten solos y con visiones diferentes.

b) La encrucijada en la que se debaten las sociedades y los sistemas educativos entre la exclusión y la inclusión (Arnaiz, 2003), entre la segregación y la integración; entre yo, la competición y el liberalismo; y el nosotros, la cooperación y la identificación con los mismos objetivos. La exclusión social es uno de los problemas más importantes con los se encuentra la sociedad actual, pues las desigualdades y diferencias sociales, culturales y económicas, son cada vez más evidentes, y como veremos el rechazo entre iguales se erige como uno de los factores de riesgo más importantes (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010).

c) El incremento de las conductas disruptivas y de violencia en las escuelas y en sus cercanías y en los barrios y la mayor sensibilidad y preocupación de las escuelas y de la sociedad por dar respuesta a estos problemas (Torrego, 2005).

d) Y aunque gran parte del profesorado no se siente preparado para atender estos retos educativos y tampoco se siente acompañados, existen cada vez más iniciativas de formación del

profesorado y de creación de comunidades educativas, en donde profesorado, familias y comunidad unen sus esfuerzos (García-Bacete y Traver, 2010).

Ante ello caben propuestas que incluyan en el currículum y en la organización escolar el aprendizaje de la convivencia, en un contexto de inclusión y de integración, en el que los profesores se sientan acompañados por las familias y otros profesionales (García-Bacete, 2009). Y aunque no todos compartimos un mismo significado de convivencia y de ciudadanía, el aprendizaje de la cooperación, el respeto mutuo, la tolerancia, la aceptación de la diversidad, etc. son objetivos importantes en sí mismos. Además, la convivencia es una condición necesaria para que tenga lugar el aprendizaje escolar y el desarrollo de la convivencia y de la integración social de todos los alumnos, una forma eficaz de contrarrestar las situaciones de violencia directa e indirecta que muchos niños y adolescentes experimentan y un instrumento para desarrollar la inteligencia emocional en todos los alumnos (Ortega, 2005). Los centros educativos no son ajenos a esta realidad, y por ello, no sólo deben ser conscientes sino también deben ser críticos y despertar iniciativas de cambio hacia escuelas más inclusivas donde la integración no sea una utopía sino una realidad.

Además, como acertadamente nos señala Monjas (2007), el aprendizaje de la convivencia tiene un componente futuro (para relacionarnos mejor fuera del aula y del colegio) y un componente presente (sólo se puede aprender a convivir desde el ejercicio y la práctica de la convivencia).

En opinión de García-Bacete (2009) el currículum de la convivencia debe abarcar dos grandes campos de forma integrada: a) la competencia social y b) el aprendizaje de la competencia ciudadana. Como informa Monjas (2007), la mejora de la competencia social y de las relaciones interpersonales como parte del currículum de las instituciones educativas es una vía educativa y preventiva en un triple sentido: 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, etc. y agresiones en el centro escolar; c) sobre la problemática social asociada a conflictos de violencia, racismos, intolerancia y rechazo hacia determinadas personas en las sociedades desarrolladas. La educación para la ciudadanía debe asegurar el conjunto de saberes (conocimientos políticos como derechos y deberes, juicio crítico y capacidad de deliberar,...), valores (sentimientos de pertenencia a una comunidad, promoción de la responsabilidad social y moral, vínculos afectivos,...) y prácticas

(implicación y participación activa en la comunidad y en la vida pública) que posibiliten la integración y la participación en la vida escolar y pública (Bolívar, 2007).

Por su parte, el concepto de inclusión social y en particular el de educación inclusiva hace referencia al proceso por el cual se ofrece a todos los niños y niñas, sin distinción alguna, la oportunidad de continuar siendo miembros de la clase ordinaria y aprender con sus compañeros. Una aula inclusiva no acoge sólo a aquellos cuyas características y necesidades se adaptan a las características del aula y a los recursos disponibles, sino que es inclusiva precisamente porque acoge a todos los que acuden a ella, independientemente de sus características, capacidades y necesidades, y es ella la que se adapta para atender adecuadamente a todos los estudiantes (Pujolás, 2009).

En este contexto, las relaciones dentro del aula, de los grupos de iguales cobran gran relevancia. De forma que el rechazo entre iguales es una de las dificultades más negativas que existen para el ajuste psicosocial de niños adolescentes. Tal como señala Bierman, (2004), el rechazo priva a los niños y niñas que lo padecen de la satisfacción de una de las necesidades sociales básicas, la pertenencia y afiliación, la experiencia de ser aceptados. El rechazo entre iguales supone por tanto, la privación o dificultad a un gran número de escolares, el acceso a las oportunidades de aprendizaje y de diversión en el aula, tanto en frecuencia o en calidad (García-Bacete, 2007). Dada su alta prevalencia, su alta estabilidad y resistencia al cambio y la falta de propuestas de intervención eficaces hace que el rechazo por sí solo o en compañía de otras dificultades forma parte de los factores de alto riesgo y que conlleva consecuencias negativas graves a corto plazo, medio y largo plazo (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010). La relevancia del fenómeno viene avalada por una amplia y larga producción investigadora en otros países (Asher y Coie, 1990; Bierman, 2004; Leary, 2001).

Por todo lo mencionado el grupo interuniversitario de estudio de rechazo entre iguales ha desarrollado una propuesta de intervención multinivel, multicomponente y multiagente (García-Bacete, Jiménez, Muñoz, Martín-Antón, Monjas, Sureda, Ferrà, Sanchíz y Grupo GREI, 2010a) que tiene como objetivo sensibilizar a los centros escolares de la importancia del clima y contexto social en el aula, mejorar las relaciones en la misma, tanto de profesor-alumno como entre los propios alumnos, incrementar la aceptación entre iguales, y formar y acompañar a los

centros escolares y al profesorado. Así, se logra una comunidad más y mejor integrada en el proceso educativo y más comprometida hacia una sociedad más crítica.

Dadas las características del proceso interpersonal del rechazo, así como la necesidad de crear un alumnado con mayores y mejores habilidades sociales y menor riesgo psicosocial, más eficiente en la resolución de conflictos, más reflexivo y crítico, la intervención necesariamente ha de ser extensiva, intensiva y global dentro del centro educativo, combinar trabajo en el aula con todos los alumnos y alumnas sin distinciones de capacidad y limitaciones, así como trabajo específico con alumnos rechazados y sus familias, al mismo tiempo que ha de ser necesariamente ecológica y lo máximo eficiente (García-Bacete et al., 2010a).

El programa está formado por tres grandes componentes: a) regulación de la convivencia, normas y estrategias permanentes, b) aprendizaje cooperativo, y c) desarrollo socioemocional. Dichos componentes tienen la intención de poder intervenir en el clima del aula, mejorar la relación entre los profesores y los alumnos y entre alumnos, favorecer la adquisición de nuevos conocimientos de alumnos y profesores, y promover la integración social de los alumnos rechazados.

Las normas de convivencia del grupo GREI (Mojas, Sureda, Ferrà, Martín-Antón, García-Bacete, Sanchíz, Muñoz, Jiménez y Grupo GREI, 2010; García-Bacete et. al. (2010b), regulan el funcionamiento del aula y de los alumnos entre sí, estableciendo qué conductas son aceptables y cuáles no, sirviendo también como referencia para la aceptación y la exclusión. Se trata de incidir de forma explícita en esa regulación mediante la redacción, difusión, implantación, y seguimiento. Además promueven relaciones positivas y rechazan comportamientos de exclusión social en el que fomenta un alumnado de menor riesgo psicosocial, y más eficiente en la resolución de conflictos y con mayores y mejores habilidades sociales. Éstas son adecuadas en número para la edad y son comprensibles para todos, y se ejercen permanentemente durante todo el programa de intervención.

El aprendizaje cooperativo forma parte de la estructura fundamental de la integración. Según Pujolàs (2009), el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de escolares

(entre tres y cinco) para aprovechar al máximo la interacción entre ellos, y con el fin de que cada uno aprenda al límite de sus capacidades, y aprenda, además a trabajar en equipo. El aprendizaje cooperativo es una forma de estructurar la actividad dentro de una clase, que condiciona y determina los distintos recursos didácticos que podemos utilizar en ella. Una vez establecido, se utiliza habitualmente, y condiciona todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Se debe entender que no todos los grupos que trabajan conjuntamente son grupos cooperativos; en ocasiones, los grupos no son eficientes, no aprovechan bien el tiempo, o no son productivos. Según Gavilán y Alario (2010) no todos los grupos son cooperativos, pues para ello se necesitan una serie de condiciones.

Por otra parte, la técnica de aprendizaje cooperativo trata de incorporar el aprendizaje de los contenidos escolares del currículo al propio programa, entendiéndolo como un paso previo y esencial para la realización de la actividad cooperativa. Así las estrategias cooperativas, son muy fáciles de llevar a cabo, y requieren una escasa planificación, y se adaptan fácilmente a los contenidos escolares que tenga previsto el profesor. El grupo GREI (Sanchíz, Martín-Antón, García-Bacete, Monjas, Sureda, Ferrà, Muñoz, Jiménez y GREI, 2010; García-Bacete et al., 2010a, 2010b) ha elaborado una propuesta de formación de grupos y de elaboración y aplicación de tareas cooperativas, sobre la base de las estructuras más simples: folio giratorio, lápices al centro, el número, números iguales, lectura compartida, etc.

Monjas (2009, pp.44), indica que cuando nos referimos a competencias sociales, se alude a “la capacidad, a la práctica, a la soltura, a la experiencia, al desempeño... para las relaciones interpersonales. Y para ser emocionalmente competente hay que poseer y aplicar conductas socialmente eficaces para la relación, que son las habilidades sociales”. De acuerdo con la propuesta diseñada por esta autora, el grupo GREI (Monjas, et. al., 2010) ha elaborado un programa de desarrollo socioemocional en el aula, que se apoya en lecturas infantiles en las que se aborda explícitamente los contenidos propios del desarrollo socioemocional. Este programa ha elaborado contenidos curriculares organizados en tres bloques secuenciales, promoción de la conducta prosocialidad (ayuda, cooperación, solidaridad, consuelo,...) derechos y deberes asertivos y gestión emocional (comprensión, expresión y regulación de las emociones).

## 2. OBJETIVOS

Los objetivos son:

- 1) Sensibilizar a los centros escolares de la importancia del contexto social.
- 2) Mejorar las relaciones sociales en el aula (profesor-alumnado, profesor- alumno, entre alumnos).
- 3) Desarrollar y aplicar un programa multinivel, multicomponente y multiagente.
- 4) Incrementar la aceptación de los iguales.
- 5) Acompañar a los centros escolares y al profesor en esta tarea.

## 3. METODOLOGÍA

### PARTICIPANTES

Han participado 9 clases de 1º de Primaria de 4 colegios de la provincia de Castellón y Benicásim, con un total de 216 niños y 9 maestros.

Tabla 1. Características y distribución de la muestra (n=216)

Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Sexo		
Hombres	113	52.3%
Mujeres	103	47.7
CEIP Bisbe Climent (n=46)		
1º A (PEV)	23	10.6
1º B (PEV)	23	10.6
CEIP Isabel Ferrer (n=46)		
1º A (PEV)	21	9.7
1º B (PIP)	25	11.6
CEIP Lluís Revest (n=51)		

1º A (PEV)	26	12.0
1º B (PIP)	25	11.6
CEIP Santa Águeda (n=73)		
1º A (PEV)	25	11.6
1º B (PIP)	25	11.6
1º C (PEV)	23	10.6

---

#### 4. PROCEDIMIENTO

El programa se dividió en 2 fases; la primera fase fue destinada a la formación del profesorado para que ellos, con la capacitación adecuada, trabajen directamente en sus aulas; y la segunda fase fue destinada a la implementación del programa de la mejora del clima social dentro del aula.

##### a) Fase 1: Formación del profesorado (Enero 2011):

Se realizaron 6 sesiones de formación, impartidas por personal de la Universidad Jaume I (Grupo GREI), dirigidos por el profesor García-Bacete. Las sesiones se realizaron en el C.E.I.P. Isabel Ferrer. Cada sesión tuvo una duración de 2 horas a 2 horas y media.

La *primera sesión* estuvo dirigida a presentar el diseño general, los principios o ideas clave y la metodología; así mismo se habló del panorama general de las dinámicas sociales en el aula, las redes de afiliación entre iguales, y se concienció sobre la importancia del profesor en el establecimiento de las dinámicas dentro del aula así como en la afiliación del alumnado (García-Bacete, Monjas, Sureda, Muñoz, Jiménez, Sanchíz, Martín-Antón, Ferrà y Grupo GREI, 2010c).

En la *segunda sesión* se habló del Programa Socioemocional, de su panorama general sobre los componentes del programa de intervención, su estructura, bloques temáticos y la forma en la

que éstos se desarrollarían. Así mismo se habló de la temporalidad y características de las distintas actividades, puesto que hay actividades de carácter, otras actividades que son de carácter optativo, de aprendizaje cooperativo, de carácter permanente las cuales se utilizan durante todo el transcurso de la intervención, (Monjas et. al., 2010).

En la *tercera sesión* se habló de los agrupamientos y el Aprendizaje Cooperativo, de sus principios, estrategias y práctica. Se habló de las propuestas de distribución temporal de las estrategias cooperativas y se realizó una práctica grupal para hacer la formación de grupos cooperativos entre los participantes. (Sanchíz et al., 2010).

Durante la *cuarta sesión* se habló de la Relación profesor-alumnado así como de las Normas de Clase, enfocándonos específicamente en el rol del profesor, sus funciones, *parenting-teaching*, modelos referentes, el profesor como guía ayudante del alumno, y el modelo interpersonal del comportamiento docente de Wubbels (1993) con dimensiones de proximidad y control. Además, se realizó un debate sobre las funciones del docente: “educar -enseñar a ser una persona” las tareas compartidas con los padres, y buscar la cooperación entre la familia y la escuela, (García-Bacete et al., 2010d).

En la *quinta sesión* se introdujo el Cuaderno de Pistas y Notas del Profesor con indicaciones para rellenar las hojas de signos/indicadores–conductas/expresiones que el docente podría evitar y de aquellas alternativas positivas de refuerzo a esas conductas, (GREI, 2010a).

Finalmente en la *sexta sesión*: se habló de las Dinámicas sociales, la Reputación social y los procesos relacionales de los alumnos. También se abordó el tema de la discriminación positiva, y se hicieron ejercicios con los profesores para hablar bien de los niños en situaciones de riesgo social, rechazo, etc., (García-Bacete, Sureda, Sanchíz, Muñoz, Monjas, Martín-Antón, Jiménez, Ferrà y Grupo GREI, 2010e).

b) Fase 2: Puesta en marcha del Programa y seguimiento (Febrero-Mayo 2011):

Durante esta fase los profesores aplicaron en las aulas de primero de primaria las estrategias adquiridas durante la formación. Los componentes que se trabajaron fueron el contenido, normas y estrategias permanentes, aprendizaje cooperativo, y desarrollo socioemocional.

La aplicación de las tareas se planificó por periodos semanales. Los maestros-as de cada colegio se coordinaron para la programación y preparación de las actividades y trabajo de las actividades en sus aulas.

Para realizar el seguimiento, el equipo de formadores se desplazó a cada colegio para reuniones quincenales con cada maestro-a y tratar los siguientes puntos:

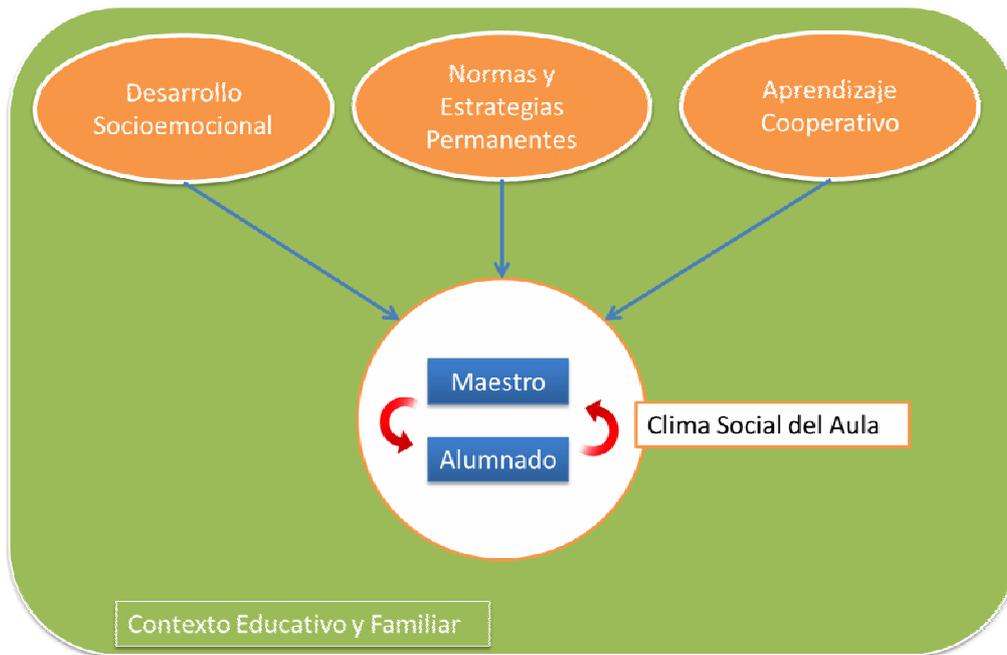
- Valorar lo realizado en la quincena (puntos fuertes y débiles de cada actividad, problemas, dificultades, sugerencias, aportación y complementación con alguna otra actividad).
- Programación de la siguiente quincena en función del cronograma general entregado durante la formación (GREI, 2010b).
- Registro de comentarios y cambios observados, en especial en el alumnado en posición de riesgo, rechazo, etc.

Mientras tanto, los miembros del equipo se reunieron quincenalmente, intercalándose con las reuniones quincenales en los colegios, en sesión plenaria para valorar la aplicación del programa y hacer propuestas de mejora.

## **5. CONTENIDOS**

El programa de la mejora del clima social en el aula, está conformado por tres grandes componentes: a) normas y estrategias permanentes, b) aprendizaje cooperativo, y c) desarrollo socioemocional. De esta forma se pretende trabajar íntegramente con todos los componentes e integrantes del aula.

A continuación se presenta un esquema de los componentes:



### 5.1. Normas y estrategias permanentes:

Las nuevas normas de convivencia promueven relaciones positivas entre los niños y las niñas y rechazando comportamientos de exclusión; son pocas y comprensibles para todos, y se ejercen permanentemente durante todo el programa de intervención. Cuando alguna de las normas no se cumplen, es imprescindible que el maestro intervenga y recuerde la nueva norma de clase. Para reforzar el recuerdo de las normas se entregó a cada profesor un poster de tamaño A3 con cada una de las normas: “Me meto en tus zapatos”, “No se puede decir no puedo jugar”, “Respeto y trato bien a los demás”, “A los que pegan, insultan o no dejan jugar les decimos: NO ME GUSTA”, “Cuando me enfado: ME PARO, PIENSO y ACTUO”.

Aunado a las normas como estrategias permanentes, se implementan otras dos estrategias que se utilizan a la largo de la aplicación del programa: “Pareja de Ayudadores”, dirigida a la creación de redes de apoyo y amistad ente los niños-as de manera que éstos tengan amigos y/o buenos compañeros en su grupo o aula de referencia; y “La técnica de la tortuga” que ayuda a los niños a desarrollar el manejo de las emociones de manera que cuando esté molesto , cada niño-a se “esconde entre el “caparazón” de sus brazos y se resguarda hasta que se haya calmado y pueda “salir” a manejar de mejor manera la situación.

## **5.2. Aprendizaje cooperativo:**

Trata de incorporar el aprendizaje de los contenidos escolares al programa. Se pide al profesor que realice dos sesiones cooperativas por semana. Sus principales elementos son:

- a. Metodología, se trata de que los profesores adviertan que cada Estructura de Meta (competición, individualismo, cooperación) requiere de una Estructura de Actividad, en nuestro caso el aprendizaje cooperativo y sus principios (participación igualitaria, interacción simultánea, interdependencia positiva y responsabilidad individual y corresponsabilidad colectiva); y la Formación Alumnos Ayudantes (SOE), dado que es esencial para la composición de los grupos.
- b. Formación de los Grupos, es un paso previo y esencial para la realización de la actividad cooperativa propiamente dicha, y conlleva resolver cuestiones como tamaño, composición, ubicación, y gestión de los cambios.
- c. Estrategias cooperativas, son muy fáciles de llevar a cabo, requieren escasa planificación y se adaptan fácilmente a los contenidos escolares que tenga previsto el profesor. Y lo que es más importante ponen al alumno en situación de poner en práctica los principios del aprendizaje cooperativo. No obstante, requieren que el profesor esté atento y a que no se violen dichos principios. Las estrategias que hemos seleccionado son: “Folio giratorio”, “lápices al centro”, “lectura compartida”, “el número”, y “números iguales”. La metodología que se ha adoptado, es práctica repetida de estrategias conocidas e incorporación progresiva de otras nuevas. Y además, una nueva práctica de las ya conocidas, hasta incorporar un máximo de 5-6 estrategias que se establecerán en un calendario de implantación.

## **5.3. El desarrollo socioemocional:**

Se divide en tres bloques: Prosocialidad, Asertividad y Gestión Emocional; éstos permiten la adquisición progresiva de los objetivos. Para cumplir dichos objetivos y poder profundizar en los temas planteados, las sesiones se llevan en el horario normal de clase, implementándose durante tres semanas en las que se realizan una lista de diferentes actividades:

- Trabajo con dos libros de literatura infantil, con temas relacionados al bloque temático que corresponde.
- 6 sesiones estructuradas y dramatización (2 por semana).
- 3 actividades de lápiz y papel (optativas, mínimo 3)

- 1 actividad para casa (como mínimo)
- Otras optativas.

El *primer bloque* se titula *Conducta Prosocial*, los objetivos están dirigidos a que el alumnado muestre conductas prosociales en sus relaciones con las y los demás; y trabajar en grupos contribuyendo y cooperando para el logro de objetivos. Se trabaja en clase, a través de las sesiones estructuradas, temas como el “Compartir”, “Exclusión o Inclusión” y la “Ayuda”.

En el *segundo bloque* se trabaja con la *Asertividad*, el objetivo primordial es que el alumnado sepan relacionarse con los demás, mostrando conductas asertivas. Para ello, primero se enseña a identificar y diferenciar las principales características de los tres estilos de relación interpersonal: agresivo, asertivo y tímido; y posteriormente se practica el estilo de relación asertivo utilizando conductas verbales y no verbales asertivas.

Finalmente en el *tercer bloque* se aborda la *Gestión Emocional*, la intención de este bloque es identificar emociones positivas y negativas en uno/a mismo/a y en otros/as, controlar las emociones para favorecer una buena resolución de los problemas.

En cada bloque temático contiene programado al menos una *actividad para realizar en casa* con los padres y que los alumnos traen al centro una vez realizada. Las actividades están en consonancia con el contenido de la sesión y pretenden, por un lado, reforzar la actividad realizada en clase, y por otro, crear espacios de diálogo entre padres e hijos en el que podrán interactuar, compartir opiniones y conocerse mejor. Asimismo, para fortalecer el lazo escuela-familia, dando a la familia a conocer y a participar en el qué hacer de sus hijos en clase.

Por otro lado, se realizan actividades tres *actividades de lápiz y papel* por semana, dichas actividades se realizan de manera individual y en donde se propicia la reflexión de situaciones sociales desiguales, relato de literatura infantil leída en clase con sus propias palabras, la cual refuerza por un lado la lecto-escritura y por otro promueve el pensamiento empático y crítico. Entre algunas otras de las actividades que se realizaron se encuentra colorear y recortar

personajes, juegos de sopa de letras, descubrir nuestras emociones, cosas que nos dan miedo, etc.

## 6. CONCLUSIONES

Diversas investigaciones han puesto en evidencia que la intervención psicopedagógica dirigida a cambiar o mejorar el clima social del aula y las relaciones interpersonales son un elemento importante para el desarrollo de los valores y las habilidades sociales del alumnado (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2004; Monjas, 1993, 2009; Ortega y del Rey, 2003, 2004; Trianes, 2000); pero han resultado insuficientes para generar cambios en la aceptación de los iguales.

No obstante, cuanto a la intervención del grupo GREI (García-Bacete et al., 2010b), implementado por profesores de 4 colegios de la provincia de Castellón, se han visto cumplidos los objetivos marcados. Pues son los maestros, como expertos quienes han aplicado la intervención del programa; y son ellos mismos los protagonistas que han percibido cambios positivos en su propia aula, por ejemplo, en las estrategias de solución de conflictos entre alumnos, en sus habilidades sociales, en su conducta prosocial, etc.

Después de la implementación de estrategias permanentes como pueden ser las normas (primer gran componente), en la norma: “No se puede decir no puedo jugar”, o “Respeto y trato bien a los demás”, los niños interiorizaron tales normas de forma exitosa. Esto se sabe a través de la observación directa de los propios maestros, en que eran los propios niños los que las recordaban entre ellos e incluso si un niño no la cumplía y otro se la había recordado, por ejemplo la de “No se puede decir no puedo jugar”, ellos mismos pedían ayuda directa al adulto. Una maestra del C.E.I.P. Isabel Ferrer de Castellón, decía “ “es impresionante, cada día me vienen a decir si cumplen la norma o no de –no se puede decir que no se puede jugar- y me reclamaban que les ayude a que la cumplan como todos... Y yo les digo, solucionarlos vosotros... ¿Qué podríais hacer para llegar a un acuerdo de cómo jugar?...”).

Se observa que los niños han aumentado y mejorado su aceptación de los iguales en sus relaciones sociales, han mejorado sus estrategias en solución de problemas, como por ejemplo

problemas sobre conflictos cotidianos en el juego. El testimonio de otra maestra del C.E.I.P. Lluís Revest de Castellón, era “es que ahora ya todos juegan juntos”.

Por otra parte, a través de las reuniones de seguimiento semanales con los profesores, se ha observado que gracias a la intervención, se hicieron más conscientes de la retroalimentación positiva y negativa hacia los alumnos con mayor y menor riesgo psicosocial, sobre todo los alumnos rechazados. Adicionalmente, aprendieron mayores y mejores habilidades sociales en el refuerzo social en el ámbito educativo, así como estrategias en el proceso de enseñanza aprendizaje más inclusivas, más cooperativas y en definitiva más eficientes en la prevención de niños con riesgo psicosocial, como por ejemplo el rechazo entre iguales. Así, una maestra del C.E.I.P. Bisbe Climent de Castellón, decía “El programa me ha enseñado muchísimo a nivel personal porque hemos aprendido a ser conscientes de cómo enseñamos a nuestros alumnos, y sobre todo me ha servido para aprender a controlarme en los momentos más difíciles de la enseñanza”.

Los datos preliminares de los que se disponen es que el número de alumnos rechazados es inferior después de la aplicación del programa, en mayor proporción de la que se había dado en el caso del grupo control. En definitiva, gracias a la colaboración y participación de los profesores, éstos fueron más conscientes de la forma de dirigirse al alumnado y adquirieron novedosas técnicas de enseñanza-aprendizaje para fomentar el pensamiento crítico, y el trabajo en equipo. Además, las relaciones interpersonales del profesorado con su clase y entre los alumnos mejoraron notablemente, el cual se observa con la integración a la hora de juego de niños rechazados o en riesgo de serlo. No obstante, somos cautos en cuanto a la amplitud y a la estabilidad de los cambios. Es por este motivo que el diseño se extiende a lo largo de toda la educación primaria.

## **7. BLIOGRAFÍA**

ARNAIZ, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones ALJIBE

ASHER Y COIE (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

BIERMAN, K. (2004). *Peer rejection. Developmental, processes and intervention strategies*. New Cork: The Guilford Press

BOLIVAR, A. (2007). Escuela y formación para la ciudadanía. *Bordón*, 59(2-3), 353-373.

CORTINA A., ESCÁMEZ J., GARCÍA. R., LLOPIS J.A., Y SIURANA J.C. (1998). *Educación en la Justicia*. Valencia: Generalitat Valenciana.

CARPENA, A. (2003). Educación Socioemocional en la Etapa de primaria. Madrid: Ediciones octaedro.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003). *Educación Intercultural y Aprendizaje Cooperativo*. Madrid: Editorial Pirámide.

DÍAZ-AGUADO, M. J. MARTÍNEZ, R.; MARTÍN, G. (2004) *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. VOL.1*. Madrid: Instituto de la Juventud.

GARCÍA-BACETE, F. J. (2006). La identificación de los alumnos rechazados. Comparación de métodos sociométricos de nominaciones bidimensionales. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (4), 437-451.

GARCÍA-BACETE, F. J. (2007). La identificación de los alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60 (1-2), 25-46.

GARCÍA-BACETE, F. J. (2009). Formación inicial del profesorado y de los psicopedagogos en educación de la convivencia. *Revista Educar*, 43, 43-60

GARCÍA-BACETE, F. J., FERRÀ, P., JIMENEZ, I., MARTÍN-ANTÓN, L.J., MOJAS, I., MUÑOZ, V., SANCHÍZ, M. L., SUREDA, I. Y GREI (2010d): Formación de profesores Sesión 4: Relación profesor-alumnado. En GARCÍA-BACETE, F.J., MONJAS, I., SUREDA, I. MUÑOZ, V., JIMÉNEZ, I., SANCHÍZ, M L., MARTÍN-ANTÓN, L. J., FERRÀ, P. Y GRUPO GREI (2010b). *Intervención para mejorar el contexto social del aula y la aceptación de los alumnos y alumnas rechazados*. Trabajo en fase experimental. No publicado.

GARCÍA-BACETE, F.J., JIMÉNEZ, I., MUÑOZ, V., MARTÍN-ANTÓN, L.J., MONJAS, I., SUREDA, I., FERRÀ, P., SANCHÍZ, M. L. Y GRUPO GREI (2010a): *Proyecto 2010*. Trabajo en fase experimental. No publicado.

GARCÍA-BACETE, F.J., MONJAS, I., SUREDA, I. MUÑOZ, V., JIMÉNEZ, I., SANCHÍZ, M L., MARTÍN-ANTÓN, L. J., FERRÀ, P. Y GRUPO GREI (2010b): *Intervención para mejorar el contexto social del aula y la aceptación de los alumnos y alumnas rechazados*. Trabajo en fase experimental. No publicado.

GARCÍA-BACETE, F.J., MONJAS, I., SUREDA, I. MUÑOZ, V., JIMÉNEZ, I., SANCHÍZ, M L., MARTÍN-ANTÓN, L. J., FERRÀ, P. Y GRUPO GREI (2010c). Formación de profesores Sesión 1: Programa de Intervención. GARCÍA-BACETE, F.J., MONJAS, I., SUREDA, I. MUÑOZ, V., JIMÉNEZ, I., SANCHÍZ, M L., MARTÍN-ANTÓN, L. J., FERRÀ, P. Y GRUPO GREI (2010b). *Intervención para mejorar el contexto social del aula y la aceptación de los alumnos y alumnas rechazados*. Trabajo en fase experimental. No publicado.

GARCÍA-BACETE, F. J., SUREDA, I., MONJAS I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*. Vol. 26, nº 1, (pp.123-136).

GARCÍA-BACETE, F. J., SUREDA, I., SANCHÍZ, M. L., MUÑOZ, V., MONJAS, I., MARTÍN-ANTÓN, L. J., JIMÉNEZ, I. FERRÀ, P. Y GRUPO GREI (2010e): Formación de profesores Sesión 6: Dinámicas sociales, la Reputación social y relaciones entre iguales. GARCÍA-BACETE, F.J., MONJAS, I., SUREDA, I. MUÑOZ, V., JIMÉNEZ, I., SANCHÍZ, M L., MARTÍN-ANTÓN, L. J., FERRÀ, P. Y GRUPO GREI (2010b). *Intervención para mejorar el contexto social del aula y la aceptación de los alumnos y alumnas rechazados*. Trabajo en fase experimental. No publicado.

GARCÍA-BACETE, F. J. Y TRAVER, J. A. (2010). Familias, centros educativos y comunidad. En F.J. GARCÍA-BACETE, A. V. VAQUER Y C. GOMIS (Coords.), *Intervención y Mediación Familiar* (pp. 205-250). Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. Colección Universitas.

GAVILÁN, P. Y ALARIO, R. (2010). *Aprendizaje cooperativo. Una metodología con futuro. Principios y aplicaciones*. Madrid: Editorial CCS.

GREI (2010a): *Cuaderno de Pistas y Notas del Profesor*. Trabajo en fase experimental. No publicado. Trabajo en fase experimental. No publicado.

GREI (2010b): *Cronograma general de Intervención*. Trabajo en fase experimental. No publicado.

LEARY, M.R. (2001). *Interpersonal Rejection*. Oxford: Oxford University Press

LUENGO, F. Y MORENO, J. M. (2006). Modelo de convivencia democrática y comunitaria. *Escuela*, Octubre 2006.

PORTER, G.L., Y RICHLER D. (1991). *Changing Canadian Schools. Perspectives on Disability and Inclusion*. Canadá. The Roecher Institute.

MONJAS I. (1993) "*Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar / María Inés Monjas Casares*" Valladolid: María Inés Monjas Casares, ([1ª ed.]

MONJAS, I. (2009). *Cómo promover la convivencia: Programa de asertividad y habilidades sociales*. Madrid: CEPE.

MONJAS, I., SUREDA, I., FERRÀ, P., MARTÍN-ANTÓN, L. J., GARCÍA-BACETE, F. J., SANCHÍZ, M. L., MUÑOZ, V., JIMENEZ, I. Y GREI, (2010). Formación de profesores Sesión 2: Programa Socioemocional. GARCÍA-BACETE, F.J., MONJAS, I., SUREDA, I. MUÑOZ, V., JIMÉNEZ, I., SANCHÍZ, M L., MARTÍN-ANTÓN, L. J., FERRÀ, P. Y GRUPO GREI (2010b). *Intervención para mejorar el contexto social del aula y la aceptación de los alumnos y alumnas rechazados*. Trabajo en fase experimental. No publicado.

ORTEGA, R. (2005). La convivencia: Un modelo de prevención de la violencia. Conferencia presentada al Congreso *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 15, 6, 17 de Abril de 2005. <http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/ORTEGA.pdf>

ORTEGA R. Y DEL REY, R. (2003). *Violencia escolar. Estrategias de Prevención*. Barcelona. Graó.

ORTEGA, R Y DEL REY, R. (2004). *Construir la Convivencia*. Barcelona. EDEBE.

PUJOLÁS, P. (2009). *El Aprendizaje cooperativo: 9 ideas clave*. Barcelona: Graó.

SANCHÍZ, M. L., MARTÍN-ANTÓN, L. J., GARCÍA-BACETE, F. J., MONJAS, I., SUREDA, I., FERRÀ, P., MUÑOZ, V., JIMENEZ, I. Y GREI, (2010): Formación de

profesores Sesión 3: Agrupamientos y el Aprendizaje Cooperativo. GARCÍA-BACETE, F.J., MONJAS, I., SUREDA, I. MUÑOZ, V., JIMÉNEZ, I., SANCHÍZ, M L., MARTÍN-ANTÓN, L. J., FERRÀ, P. Y GRUPO GREI (2010b). *Intervención para mejorar el contexto social del aula y la aceptación de los alumnos y alumnas rechazados*. Trabajo en fase experimental. No publicado.

TORREGO, J. C. (2005). La formación del profesorado ante los retos de la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. Comunicación presentada al Congreso *La convivencia en las aulas, problemas y soluciones*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 15, 6, 17 de Abril de 2005. <http://www.convivencia.mec.es/sgc/con2005/TORREGO.pdf>

TRIANES, M.V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.

WUBBELS, T., LEVY J. (1993). The model for Interpersonal Teacher Behavior. *Do you know what you look like? Interpersonal Relationships in Education*. London and New York. Ed. Routledge Falmer.