



# 9

## ■ 1. INTRODUCCIÓN

La investigación psicoeducativa es un área pujante que va cobrando relevancia dentro del amplio campo de la Psicología de la Educación. Sus aportaciones son cada vez más valiosas ya que: a) por una parte, su investigación y puntos de vista están cada vez más centrados en la resolución de los problemas y necesidades docentes, en los ambientes cotidianos del currículo y de la vida escolar, ofreciendo ayuda y asesoramiento; b) por otra parte, la flexibilización del currículo, con la introducción de los contenidos transversales, ha abierto áreas de trabajo en el quehacer docente, que se refieren a la formación humana e integral del alumnado. Así, se han publicado en los últimos años materiales de intervención sobre las habilidades sociales que subyacen en la convivencia amistosa y cooperadora (Monjas, 1996, Trianes, 1996, Trianes y Fernández-Figarrés, 2001), sobre el Autoconcepto infantil y adolescente (Dela fuente, 1999), la educación para la tolerancia en las relaciones interpersonales (Díaz- Aguado, 1994 y 1999), o la educación en valores relativos a los derechos humanos y a la convivencia (Buxarrais, Martínez, Puig y Trilla, 1995; Martínez, 1996). Todos ellos responden a la necesidad de ayuda y asesoramiento en la educación escolar diaria en aspectos que se refieren a la formación personal y al desarrollo integral del alumnado de Primaria y Secundaria Obligatoria.

En aulas de educación primaria, una de las necesidades significativas es la integración de alumnos y alumnas diferentes, bien por pertenecer a otras etnias o culturas distintas, bien por ostentar características físicas, intelectuales y psicológicas diversas, que se resumen, a veces, en la situación de seguir una ACI que le coloca en un ritmo diferente al de sus compañeros y compañeras. El rechazo o aislamiento de estos y estas puede afectar les en una disminución de su Autoconcepto, percepción de soledad, y, a veces, incremento de la conducta agresiva o de llamada de atención. La investigación describe las disminuciones en Autoconcepto que sufren alumnos y alumnas con minusvalías y retraso mental ligero (Silou y Harter, 1985; García, 1997), así como también el alumnado con dificultades de aprendizaje (Resnick y Harter, 1989) y quienes son simplemente rechazados aun sin mostrar retrasos ni deficiencias (Patterson, Kupersmidt y Griesler, 1990).

Es en estos primeros grados de la Educación Primaria donde se puede educar para mejorar la convivencia, haciéndola más tolerante, más participativa, más cooperadora. Ser competente socialmente proporciona beneficios al alumnado. La competencia social está relacionada con el buen funcionamiento psicológico en general, y se refiere a iniciar, mantener y promover amistades y buenas relaciones de compañerismo, a recibir consecuencias positivas en las

interacciones que se abordan, a participar en juegos y tareas de grupo siendo respetado por los demás y pudiendo hacer aportaciones bien recibidas por los otros miembros. El éxito en las relaciones sociales impacta en el Autoconcepto de modo que el alumnado competente se siente bien y seguro de sí mismo en sus relaciones con sus compañeros y compañeras dentro y fuera de la clase (Asher y Parke, 1989; Hymel y Franke, 1985). Este bienestar debe ser objetivo buscado para el alumnado que esté poco integrado a causa de sus diferencias, ya que se persigue, desde la educación escolar, que viva la experiencia de ser aceptado y miembro del grupo clase, por los beneficios que ello puede reportarle en su Autoconcepto y en su ajuste y adaptación a la escuela.

Este proyecto de investigación psicoeducativa ha tenido como objetivo la mejora de las relaciones sociales dentro de dos aulas de educación primaria, para, en primer lugar, promover el desarrollo sociocognitivo de todos los alumnos y alumnas, enseñándoles a ponerse en lugar de otra persona, saber cooperar, escuchar y atender al compañero o compañera, y otras habilidades y valores de la convivencia; en segundo lugar, para integrar a cinco alumnos y alumnas que presentaban ACI y estaban afectados por diferentes grados de retraso y minusvalía, y estaban marginados de la marcha de la clase, sufriendo rechazo y aislamiento por parte de los demás. El proyecto atendía dos ámbitos de la convocatoria: a) atención a la diversidad, en cuanto que busca la adaptación e integración de alumnado marginado y rechazado, y b) educación en valores, en cuanto que educa en habilidades, actitudes y valores de una convivencia enriquecedora.

## ■ 2. DESARROLLO DEL PROYECTO

El proyecto se ha desarrollado según lo previsto, durante los cursos 1999-00 y 2000-01. El diseño ha continuado aplicándose en el curso 2001-02, por decisión del centro y de las maestras. Este curso, ese centro ha presentado otro proyecto a la convocatoria de Investigación Educativa del IAEEyFP, que versa sobre la mejora de la convivencia en varias aulas del centro, dando así continuidad al trabajo comenzado.

Respecto al programa de actividades que se desarrollaron en clase, estas fueron acordadas por las maestras junto con el equipo de investigación. Se decidió adoptar una organización cooperativa de la clase, como medio de promover la interacción y el respeto mutuo, y además, se aplicaron algunas actividades y juegos seleccionados, en su mayoría, del Programa de educación social y afectiva en el aula de primaria (Trianes, 1996). Para apoyar a las maestras, dos licenciadas en psicología, Dña Lidia Infante y Dña Ana M<sup>a</sup> Sánchez, estuvieron viniendo dos veces por semana a las dos aulas, llevando a cabo asesoramiento y apoyo en la evaluación, así como en el desarrollo de las actividades en clase. El equipo nos hemos reunido una vez al mes, si bien las dos asesoras, las maestras y M<sup>a</sup> Victoria Trianes han tenido entre sí un contacto más frecuente.

La muestra esta formada por niños y niñas de edad escolar, que tienen de 10 a 11 años, y están en quinto en el segundo año del proyecto (curso 2000-01). Pertenecen a tres colegios públicos de Educación Primaria de una misma barriada de Málaga capital. Los centros escolares se caracterizan, principalmente, por la problemática de absentismo escolar, peleas entre el alumnado, falta de motivación por el aprendizaje por parte de las familias, que

- 
- 

están aquejadas de problemas de tipo económico y por desestructuración familiar.

Los centros educativos participantes en la investigación han sido:

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

Para la investigación, los participantes se han dividido en dos condiciones, experimental y control. La condición experimental está formada por dos clases del C.P. Altolaguirre (5ºA y 5ºB). En ellas se ha desarrollado la intervención y a sus resultados en estas dos clases vamos a referir la presente memoria en este capítulo.

### ■ 3. RESULTADOS

Habida cuenta de que los resultados de los análisis estadísticos están publicados en otro lugar, en este resumen nos vamos a referir a resultados más cualitativos, aportados por las maestras, así como a resultados más específicos en los alumnos y alumnas de ACI, para quienes se ha buscado una mayor integración y adaptación a la clase.

Las profesoras se refieren al comportamiento de estos alumnos y estas alumnas en el tercer curso en que se continuó el programa de actividades, es decir, el curso 2001-02. Ambas están de acuerdo que la aplicación del programa de actividades junto con la organización cooperativa de la clase ha sido una intervención que ha provocado cambios positivos, que se han ido percibiendo mayores a lo largo de los dos cursos que duró el proyecto; pero, sobre todo, se manifiestan en el tercer año, estando ya los alumnos y alumnas en sexto de Educación Primaria. Las profesoras, advierten diferencias ostensibles en el comportamiento de esta clase, comparándola con otras clases a las que imparten docencia. Han comentado con otros tutores y otras tutoras (una de las profesoras, Dña. Estrella Aragón, es directora del Centro; y la otra, Dña. Angeles Iglesias, es del equipo directivo también) estas diferencias, reconociendo otros profesores y otras profesoras que era mucho más fácil dar clase a este grupo. En general, las opiniones enfatizan que, en esta clase, el alumnado sabe escuchar, se pone en el punto de vista de los otros, aborda los conflictos interpersonales desde una perspectiva amplia, resuelve los conflictos de manera habilidosa, hay menos conflictos, razona más y mejor. En cuanto al trabajo en grupos cooperativos, sabe cooperar, se ayuda, muestra afectos de compañerismo.

Otro área en la que los profesores y las profesoras encuentran cambios es en la del Autoconcepto. Encuentran a los alumnos y las alumnas más seguros de sí mismos, con mayor madurez, más reflexivos sobre sus objetivos personales, sabedores de que existen formas de actuar adecuadas e inadecuadas, más conscientes de su efecto sobre los y las demás. A ello ha contribuido, sin duda, el cambio hacia la preadolescencia, pero, en el contexto facilitador de unas buenas relaciones interpersonales en la clase, sin duda el cambio evolutivo ha sido en positivo, hacia una mayor madurez personal, aunque estamos hablando de edades preadolescentes.

Nos referiremos ahora a los alumnos y las alumnas que tenían ACI por RML, excepto uno que tenía problemas físicos importantes. Nos vamos a centrar en una alumna y un alumno para comentar los avances percibidos por las profesoras.

Primer caso, alumna con diagnóstico de RML, no hablaba, presentaba mutismo electivo, no interactuaba ni se comunicaba, estaba aislada de sus compañeros. En las escasas ocasiones en que ella intentaba comunicarse no recibía ninguna atención por parte del grupo, que, sin malicia, la marginaba. Al implantar una organización de grupo cooperativo en la clase, ella comenzó a interactuar y, al mismo tiempo, sus compañeros y compañeras fueron interesándose por ella. En un proceso lento, a lo largo de los dos años que han sido realizadas las actividades del programa, ella ha ido progresando en su interacción con los y las demás, al mismo tiempo que el resto del alumnado ha dado una respuesta positiva, que ha ayudado a que ella se vaya sintiendo escuchada y considerada un miembro más del grupo. El curso pasado, posterior a la terminación del programa, las profesoras informan de que, si bien la alumna no ha alcanzado la media en cuanto a rendimiento en las materias, sí se ha integrado totalmente, y se relaciona como cualquier otro alumno u otra alumna de la clase. A veces lo han comentado en la clase y el resto del alumnado concluye que es posible cambiar cuando se reciben ayudas de todo el grupo.

El segundo caso, con problemas físicos y retraso acusado, era un alumno muy rechazado por el grupo clase, muy inadaptado, acostumbrado a que se le agrediera, él actuaba casi siempre agresivamente, a manera defensiva, antes de que los otros le molestaran o se metieran con él. Su conducta agresiva venía desde Infantil, estaba muy arraigada como hábito, respondía agresivamente a cualquier tipo de interacción.

Al comenzar a trabajar los grupos, todos y todas fueron cambiando en su actitud hacia este alumno, y él, por su parte, comenzó a sentirse escuchado, aceptado, miembro del grupo. Comenzó a ser más participativo, a interactuar de manera no agresiva. Quería ser uno más en las exposiciones ante la clase. Aunque en el recreo aún se producían peleas por su causa, en clase, cambió su comportamiento. El curso pasado cambió de centro por cambio en el domicilio de sus progenitores. La directora preguntó en el nuevo centro, se le informa de que su comportamiento es bastante adaptado.

#### ■ 4. CONCLUSIONES

En el total de los cuatro alumnos y alumnas que había con ACI en ambas clases que han desarrollado el programa, las profesoras analizan que se han visto cambios en un aumento de su aceptación por parte del grupo, y una mayor integración de ellos y ellas en las interacciones y actividades de la clase. Dichas profesoras constatan que el aprendizaje en grupos cooperativos y las actividades que se han hecho dentro del programa aplicado han tenido los mayores resultados en cuanto a la integración del alumnado marginado. Estos alumnos y estas alumnas sentían el rechazo del grupo y éste ha aprendido a aceptar a cada uno y a cada una por lo que es, a escuchar, a no aislar a nadie, comprendiendo que la ayuda que se preste a un compañero o una compañera que tiene dificultades es muy valiosa, pues puede ayudarles a él a mejorar y, al grupo, a ser todos y todas más felices, sin conflictos ni peleas, cooperando y ayudándose.

- 
- 

En general, todo el alumnado se ha beneficiado del programa llevado a cabo, pues ha aprendido a reflexionar sobre su conducta, a ayudarse y cooperar, a considerar a todos miembros del grupo, a escucharse y aceptarse mutuamente. Los logros se han mantenido e incrementado pues el curso siguiente a la terminación del programa los distintos tutores han manifestado percibir ese grupo clase más cohesionado, más maduros, se puede hablar con ellos, razonar, se apoyan unos a otros. Las profesoras han percibido los cambios en su alumnado, y se han sentido muy satisfechas y motivadas a seguir trabajando con distintos recursos para conseguir estos objetivos de desarrollo integral de sus alumnos y alumnas. Concluimos, pues, la necesidad de aplicar en el aula recursos existentes, dirigidos a una formación personal e integral de nuestro alumnado, pues toda innovación que se plantea el profesorado para conseguir objetivos de mejora de la convivencia y mejora personal de su alumnado le proporciona satisfacción y le ayuda a su desarrollo profesional.

### ■ REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

Buxarrais, M.R., Martínez, M., Puig, J.M. y Trilla, J. (1995). *La educación moral en primaria y secundaria*. Madrid: Edelvives MEC.

De la Fuente, J. (1999). *Educación para la construcción personal*. Bilbao: Descleé de Brower.

Díaz-Aguado, M.J. (1994). *Todos iguales, todos diferentes*, vol. I a V. Madrid: ONCE.

Díaz-Aguado, M.J. (1999). *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

García, J. (1997). *Competencia social en el retraso mental: diferencias debidas al grado de deficiencia, la edad y el género*. Tesis Doctoral Universidad de Málaga.

Hymel, S. y Franke, S. (1985). "Children's Peer Relations. Assessing Self-Perceptions". En B. Scherider, K. Rubin y J. Ledingham (Eds.), *Peer Relationship and Social Skills in Childhood: Issues in Assessment and Training*. New York: Springer-Verlag.

Martínez, M. (1996). "Una propuesta pedagógica para educar en valores". *Revista Pensamiento Educativo*, 18. 185-209.

Monjas, M.I. (1996). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas de edad escolar*. Madrid: CEPE.

Patterson, Ch.J., Kupersmidt, J.B. y Griesler, P.C. (1990). "Children's Perceptions of Self and of Relationships with Others as a Function of Sociometric status". *Child Development*, 61, 1335-1349.

Renick, M.J. y Harter, S. (1989). "Impact of Social Comparisons on the Developing Self Perceptions of Learning Disabled Students". *Journal of Educational Psychology*, 81, 631-638.

Silou, E.L. y Harter, S. (1985). "Assessment of Perceived Competence, Motivational Orientation and Anxiety in Segregated and Mainstreamed Educable Mentally Retarded Children". *Journal of Educational Psychology*, 77, 217-230.

Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social: Un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.

Trianes, M.V. y Fernández- Figarés, C. (2001). *Enseñar a ser personas y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Brower.