



**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

La identidad del alumnado en la práctica docente diaria actual en un Colegio Rural Agrupado

Trabajo fin de grado presentado por: Carolina Lacort Navarro
Titulación: Grado de Maestro de Educación Primaria
Línea de investigación: Propuesta de intervención
Directora: Dra. Raquel Pérez López

Huesca
18 de julio de 2014
Firmado por: Carolina Lacort Navarro

CATEGORÍA TESAURO:
1.1.8. Métodos pedagógicos

Resumen

La convivencia en un Colegio Rural Agrupado genera unas dinámicas específicas derivadas de las características de estos centros, y del entorno que les rodea. La convivencia en los mismos puede verse enriquecida por las dinámicas que se generan al integrar a alumnos que cursan niveles educativos distintos en una misma aula o en otros casos, esta agrupación puede generar lo contrario. Estas últimas situaciones son las que se abordan en este proyecto.

Las circunstancias especiales que concurren en los Colegios Rurales Agrupados marcan los objetivos de esta propuesta. Por un lado se pretende fomentar la convivencia y cooperación de los alumnos mejorando, además, su rendimiento académico, y por otro lado se intenta prevenir situaciones de conflicto entre ellos y facilitarles las herramientas para su resolución. Por eso adquiere relevancia el análisis de algunos de los procesos más importantes que intervienen en la formación y permanencia de los grupos, de modo que se revisarán conceptos como el self, el autoconcepto, la autoestima, el proceso de categorización o la cohesión grupal.

El proyecto concluye con una propuesta de intervención en la que se tratará de alcanzar los objetivos citados en materia de trabajo cooperativo entre los alumnos y prevención o resolución de conflictos.

Palabras Clave: habilidades sociales, cohesión grupal, identidad personal, identidad grupal, cooperación.

Índice

RESUMEN	2
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES	4
INTRODUCCIÓN	5
Objetivos del Trabajo Fin de Grado	5
Motivación del Trabajo Fin de Grado.....	6
CAPITULO 1. LA IMPORTANCIA DE LA COHESIÓN.....	8
1.1. Introducción	8
1.2. El Self	9
1.3. La categorización.....	10
1.4. Las representaciones sociales y la cultura	12
1.5. Interacción y cohesión social.....	15
1.6. Fases en la creación de un grupo y roles.....	16
1.7. Clasificación de los grupos.....	18
1.8. Conclusiones del capítulo	19
CAPITULO 2. LA ESCUELA RURAL	20
2.1. Introducción.....	20
2.2. La actual escuela rural: los Centros Educativos Rurales (C.R.A.s)	21
2.3. Objetivos de los Colegios Rurales Agrupados.....	22
2.4. Características de los Centros Rurales Agrupados	22
CAPITULO 3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	24
3.1. Introducción.....	24
3.2. Objetivos.....	25
3.2.1. Objetivos generales	25
3.2.2. Objetivos específicos.....	25
3.3. El papel del profesorado en la intervención.	26
3.4. Metodología de trabajo	26
3.5. Recursos.....	27
3.6. Temporalización	27
3.7. Secuencia de actividades	27
3.7.1. Actividades permanentes.....	28

3.7.2. Actividades puntuales:	31
3.8. Evaluación	35
CAPITULO 4. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN	36
4.1. Conclusiones	36
4.2. Limitaciones	37
4.3. Líneas futuras de investigación	38
LISTA DE REFERENCIAS	40
BIBLIOGRAFÍA.....	42
APÉNDICES	44
APÉNDICE I. RELACIÓN COLEGIOS PÚBLICOS/C.R.A.S EN ESPAÑA .	44
APÉNDICE II. MATERIALES PARA LAS ACTIVIDADES	45

Índice de ilustraciones

<i>Figura 1.</i> Los diferentes sentidos de la cultura. Extraído de Giménez (1997)	15
<i>Figura 2.</i> Clasificación de los grupos por distintos criterios. Extraída De La Mora (2011)	18

Introducción

La vida cotidiana está marcada por los grupos en los que cada uno se mueve. Existen grupos de trabajo, círculos de amigos y familia, grupos en el gimnasio, en la universidad, en el último curso de formación en el que uno se ha embarcado... La vida en sociedad es inherente a la naturaleza del ser humano y es por eso mismo que hay que apostar en la escuela por facilitar y trabajar las herramientas necesarias para que el alumnado sea capaz de afrontar las diversas situaciones que se encontrará en su vida diaria, tanto de pequeño como de adulto, es decir, es necesario socializar a los niños, y la escuela es una de las principales agencias de socialización.

Desde este punto de vista de la escuela como agencia de socialización y no únicamente como un lugar donde se adquieren conocimientos, existe la responsabilidad de educar niños que puedan desenvolverse con facilidad en la sociedad, o que al menos tengan las herramientas para poder conseguirlo. Hoy en día, a través de los medios de comunicación es más habitual conocer casos de acoso escolar y de conflictividad en las aulas, por lo que es necesario trabajar con los alumnos valores y procedimientos para prevenir y resolver estos conflictos y facilitar su integración en grupos en los que habitualmente se desenvuelvan.

Objetivos del Trabajo Fin de Grado

Los objetivos principales consisten, por un lado, en el análisis de las variables que influyen en el funcionamiento de los grupos para conseguir crear un clima de cooperación que permita la interacción de todos los alumnos entre sí y la prevención y resolución de conflictos; por otro lado, en la creación de una identidad de grupo en un aula multinivel que supere las diferencias que impone compartir aula a alumnos que cursan distintos niveles, con objetivos educativos diferentes. La meta es conseguir que los alumnos sientan que forman parte del mismo objetivo general, aunque se encuentren en distintas fases, y que estén motivados para ser solidarios en la adquisición de conocimientos.

Por otra parte, hay que considerar una serie de objetivos específicos que van a marcar la pauta para la consecución de los objetivos generales:

- Analizar los factores y procesos que influyen en la creación de un grupo, sus características y los tipos de grupos existentes
- Mejorar la relación entre los miembros del grupo a través de dinámicas no específicas.
- Fomentar el trabajo cooperativo a través del “aprendizaje entre iguales”.

- Desarrollo de habilidades sociales y de autoconocimiento a través de dinámicas de grupo como medio para conseguir un grupo cohesionado con un fuerte sentimiento de identidad grupal.

Motivación del Trabajo Fin de Grado

El objetivo de este trabajo de estudiar la dinámica de los grupos para llevar a cabo una intervención en el aula viene motivado por la experiencia laboral vivida durante el curso académico 2013/14. Durante este curso el trabajo se desarrolló en un colegio adscrito a un Colegio Rural Agrupado (C.R.A.), en la provincia de Huesca (Aragón), que se extiende en un radio de veinte kilómetros de la capital. El C.R.A. tiene una zona de influencia bastante amplia en extensión aunque no tanto en población. Cinco localidades de las que lo componen mantienen su propio colegio. La cabecera está situada en una localidad en expansión, muy próxima a la capital; en los últimos años esta localidad ha visto aumentada su población por familias que residían en Huesca capital y que continúan trabajando en la misma, por lo que podría considerarse la localidad como una “ciudad dormitorio”. Eso explica el hecho de que el colegio no retenga a todo su alumnado potencial, ya que los padres al continuar trabajando en la capital prefieren desplazar a los niños a un centro urbano. Los padres no son conscientes de las ventajas que a sus hijos podría reportarles estudiar en una escuela rural. Estas mismas circunstancias suceden en varias de las localidades que componen el C.R.A.

Mi trabajo en el centro comenzó, con el curso ya iniciado, en una de las localidades pertenecientes al centro, la más próxima a la capital, en la que se reproduce el mismo fenómeno ya descrito para la cabecera del C.R.A., es decir, parte del alumnado de la localidad se desplaza diariamente con sus padres a la capital para cursar sus estudios en un centro urbano.

Otro aspecto, ya mencionado, a tener en cuenta es la ubicación del colegio próximo a la capital que afecta a las dinámicas del aula ya que los alumnos no tienen vivencias relativas a lo que se podría pensar que es la vida en un pueblo, sino que se encuentran a medio camino entre la vida rural y urbana. Los alumnos acuden al colegio en el pueblo pero desarrollan gran parte de las actividades extraescolares y de ocio en la ciudad, por lo que la interacción entre ellos fuera del contexto escolar es muy escasa y en algunos casos nula. Observando esta casuística se puede intuir que el grupo no está muy unido y que en él se no se dan relaciones interpersonales sanas, ya apenas se relacionan ni saben cómo hacerlo correctamente.

En cursos anteriores, he trabajado en colegios ubicados en entornos realmente rurales. En ellos no se producían estas dinámicas entre los alumnos, por lo que creo que la situación

geográfica de la escuela influye en las relaciones interpersonales. Al permanecer los alumnos durante toda la semana en el pueblo se relacionaban entre sí dentro y fuera de la escuela. Dentro de la escuela se respiraba un clima de tranquilidad, cooperación, amistad, solidaridad y compañerismo que no he apreciado en la escuela en la que baso la intervención.

Para conseguir establecer lazos duraderos en el grupo en cuestión habría que incrementar la interacción entre sus miembros, fomentando que todos tengan un objetivo común y trabajen de forma cooperativa realizando actividades grupales; en definitiva que tengan más contacto.

En la práctica, es complicado realizar trabajos que relacionen a todos los alumnos en grupos tan heterogéneos. El presente curso escolar ya se intentó sincronizar los temas de todos los niveles con la intención de que todos los alumnos estudiaran al mismo tiempo la misma materia. No obstante, la diversidad del alumnado existente obligó a tener que adaptar los conceptos de las materias a los ritmos de aprendizaje de los distintos niveles, por lo que la opción del trabajo cooperativo entre los alumnos no fue viable. Este descompás en los ritmos de aprendizaje tampoco favorece llevar a cabo actividades grupales ya que no todos los alumnos están o han trabajado el mismo tema. Y los objetivos curriculares marcan mucho los tiempos e impiden, o hacen muy difícil, compatibilizar las actividades que desarrollan los objetivos marcados por el currículo con actividades poco relacionadas con el mismo que fomentarían un clima de aula cooperativo que sería lo apropiado para el caso. Así que la única vía factible para trabajar en la dinámica del grupo sería en momentos puntuales en los que se produjera un conflicto, en los recreos y extrayendo algún tiempo de las asignaturas para trabajar dinámicas concretas para ese objetivo. Habría que renunciar al objetivo de introducir, por ejemplo, dinámicas de trabajo cooperativo para el desarrollo de los contenidos de las distintas áreas que además pueden ser beneficiosas para la convivencia y cohesión grupal.

El motivo para la elección del tema de este proyecto tiene su origen en la experiencia personal en este tipo de escuelas rurales y todo el conocimiento sobre ellas. Así, he sido testigo de cómo se regulan los centros, su funcionamiento, etc., y ello me ha llevado a considerar que, de forma casi exclusiva, se piensa en un tipo de centros con aulas llenas de alumnos bastante homogéneos, por lo menos en lo que se refiere al nivel de estudios que cursan. Sin embargo, con la práctica laboral, uno toma conciencia del valor de la escuela rural en cuanto a las posibilidades de las interacciones sociales, la especial dedicación de los docentes que en ella trabajan pero con una gestión que no favorece estos beneficios.

CAPITULO 1.

La importancia de la cohesión

El ser humano es un ser social. Para conseguir sus metas, para ser más efectivo en la consecución de las mismas, necesita cooperar con otros seres humanos, por eso tiende a agruparse. Un grupo será más eficiente cuanto más cohesionado se encuentre.

¿En qué consiste la cohesión? Festinger (1950, citado por Picazo, Zorzona y Peiró, 2014) la definió como el campo total de fuerzas que actúan sobre los miembros para permanecer en el grupo, aunque, señalan los autores que en la actualidad ha evolucionado la conceptualización del término pasando de un constructo unitario a uno multidimensional y dinámico que ha de ser estudiado de modo grupal. Es en este sentido en el que se abordará en este trabajo el concepto de cohesión, y para ello, siguiendo a estos mismos autores se optará por la definición del término que realizaron Carron, Bradwley y Widmeyer (1998) como: “un proceso dinámico que se refleja en la tendencia del grupo a mantenerse y permanecer unido en la búsqueda de sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de los miembros”. (p. 213)

Una vez delimitada la acepción de cohesión con la que se va a trabajar en este proyecto conviene analizar los principales procesos mentales que intervienen en la formación de los grupos, para posteriormente analizar cómo conseguir una cohesión grupal fuerte, orientada a la tarea, es decir a la consecución de metas u objetivos, pero también a la consecución del bienestar del grupo, y por tanto de sus miembros.

1.1. Introducción

La cohesión como concepto tiene más relación con las intenciones que se detallan en el nuevo Currículo para la Educación Primaria que regirá en Aragón para que próximo curso que con el que ha regido hasta el actual curso 2013/14.

En el preámbulo de la normativa que regirá para el curso 2014/15, ya se observa un cambio interesante en la orientación que se le quiere dar a la educación en el nivel de Educación Primaria. Se hace referencia en multitud de ocasiones al término cohesión, lo que conlleva interpretar la educación de una manera menos individualista, más acorde con lo que es el funcionamiento de un grupo cohesionado, donde los alumnos pueden encontrar numerosos alicientes y apoyos mutuos al trabajar con ellos de modo cooperativo y no tan competitivo como se venía haciendo.

En primer lugar, se considera oportuno concretar los procesos mentales que intervienen en la formación de los grupos, partiendo desde lo más individual, el self, el yo individual, hasta llegar a la creación de los grupos y su mantenimiento. El objetivo es

conseguir, por un lado que el rendimiento escolar sea mayor trabajando aspectos como la autoestima y la cooperación entre compañeros, y por otro lado facilitar a los alumnos instrumentos con los que prevenir o solucionar los conflictos que surjan entre ellos.

Esta enseñanza basada en valores, relacionados o no con el grupo, como la autoestima, la cooperación, etc. contribuirán a obtener mejores resultados académicos, pero también a conseguir alumnos más motivados, más solidarios, con menos prejuicios. Todos estos valores los conservarán durante su vida de adultos y podrán contribuir a crear un mundo más justo.

1.2. El Self

La aproximación a la definición de self se llevará a cabo desde los presupuestos de la teoría de la identidad social. Según Hogg y Vaughan (2010)

Los teóricos de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979) han argumentado que hay dos clases generales de identidad que definen diferentes tipos de yo:

- Identidad social, que define el yo en términos de grupos de membresía o de pertenencia.
- Identidad personal, que define el yo en términos de relaciones y rasgos personales idiosincrásicos.

Otros autores han hecho una distinción más detallada y específica de los distintos tipos del yo, como por ejemplo Brewer y Gardner (1996) que distinguen tres formas de yo:

1) el yo *individual* (definido por los rasgos personales que lo diferencian de todos los demás), 2) el yo *relacional* (definido por relaciones diádicas que asimilan el yo a otras personas significativas), y 3) el yo *colectivo* (definido por el grupo de pertenencia que diferencia el “nosotros” del “ellos”). (p. 123)

Así, se puede señalar que la identidad individual, el autoconcepto de sí mismo se va formando a lo largo de la vida de cada uno a través de la interacción con otras personas, primero en ámbitos reducidos como la familia y posteriormente en ámbitos más amplios. El autoconcepto es una colección de sentimientos y creencias sobre uno mismo; no es algo estático, sino que va variando en función de nuestras relaciones y experiencias.

Del mismo modo que cada persona tiene una identidad individual, posee una o varias identidades asociadas a sus grupos de pertenencia. De hecho este sentimiento de identidad, de compartir atributos iguales o similares a otras personas es lo que permite la creación de los grupos; es decir, cada grupo tendrá los atributos o cualidades de los miembros que lo forman.

Para Aguado y Porta (1991), la identidad social puede comprenderse básicamente como una construcción social. Las prácticas y el significado colectivo de la interacción dentro de los grupos que adquieren los individuos definen al ser humano. El concepto de identidad social agrupa diversas experiencias relativas a la reproducción o conservación, a la diferenciación y a la identificación. Existen mecanismos sociales que permiten la permanencia de un grupo (reproducción), los procesos colectivos que recrean la distinción (de clase, de etnia, de grupo, etc.) y las prácticas culturales que permiten la identificación.

Para tener identidad como grupo es necesario compartir en mayor o menor medida una serie de creencias y de normas por las que se rige el mismo. Hay que compartir el complejo simbólico-cultural y las representaciones sociales.

Las representaciones sociales junto con la categorización son los procesos que ayudan en la creación de una identidad propia.

1.3. La categorización

La naturaleza del ser humano le impulsa a vivir en sociedad necesitando de otros seres humanos para llevar a cabo de manera más efectiva las tareas que le permiten su supervivencia. Así, como ser social que es, el ser humano tiene la necesidad de pertenecer a un grupo, y esa misma necesidad hace que tienda a agruparse para el desarrollo de las diversas tareas que debe llevar a cabo.

Atendiendo al concepto de grupo se puede hacer referencia a la definición ofrecida por Messina (s.f.), quien entiende el grupo como:

Conjunto de personas que, unidas por un objetivo común, pueden interactuar entre sí, aceptando ciertas normas y compartiendo emociones pero sobre todo, participando de un sentimiento común: el “nosotros” grupal, espíritu de equipo que los mantiene unidos al menos durante el tiempo que permanece la locomoción hacia el objetivo propuesto (p. 2).

No obstante, antes de la formación de un grupo, tiene lugar un proceso de categorización que se considera necesario explicar. Este proceso tiene como objetivo simplificar la realidad; se utilizan categorías a la hora de percibir tanto las cosas como a las personas. Así la categorización se convierte en un proceso mediante el cual se percibe lo esencial de los objetos, esto es los rasgos que lo caracterizan. Gracias a este proceso, con un simple vistazo, se distingue un árbol, independientemente de que dicho árbol sea de hoja perenne o caduca, de que produzca peras, manzanas, etc. Lo mismo ocurre cuando se perciben seres humanos.

Desde otro punto de vista, Morales (2011) define la categorización social como un proceso perceptivo básico que domina y controla la forma en que se percibe a los otros.

Serviría para hacer más rápida y económica la percepción de los demás, consiguiendo que no sea necesario conocer personalmente a alguien para saber (o suponer) cómo es y cómo hay que comportarse con esa persona. Es decir, no se percibe a la persona A, a la que no se conoce, como una persona única e irrepetible, sino más bien como una persona que responde a las características de una determinada categoría. De esta forma, se puede regular la interacción con ella sin necesidad de conocerla personalmente. De esta manera, la categorización social se convierte en la base del grupo.

Profundizando un poco más en el significado del proceso de categorización, Tajfel (1979, citado por Catalano, 2010) usó el concepto de categoría social desde el punto de vista de la información que se recibe del medio en el que uno se desenvuelve. En este caso, la categorización consistiría en un proceso por el que se organizaría la información que se recibe del medio, ignorando ciertas similitudes que tienen los objetos en caso de que no guarden equivalencia con las propias acciones, creencias, actitudes o sentimientos. Este proceso de categorización sería esencial para explicar tanto las relaciones intra e intergrupales, ya que acentúa las diferencias intergrupales, y al mismo tiempo lleva a una asimilación de las diferencias intergrupales.

Por tanto, con la categorización se introduce tanto el concepto del grupo propio como de los otros grupos, y se puede observar cómo en todo este proceso son determinantes tanto las acciones propias como las creencias, actitudes, intenciones o sentimientos, lo cual lleva a la persona, no únicamente a integrarse o no en un grupo, sino a desarrollar sentimientos positivos hacia el propio grupo, y no tan positivos, e incluso negativos hacia el exogrupo.

Según lo expuesto, el proceso de categorización es un proceso fundamentalmente de simplificación, pero la definición de Aguilera, Gómez, Morollón y De Vicente (2002), señala que la realidad es compleja y para poder aprehenderla mejor se utiliza un proceso cognitivo, la categorización, a la que también le atribuyen la función de simplificar la abundante y compleja información que las personas perciben del medio, pero incluyen además el concepto de que el objetivo de esta simplificación consiste en que el ser humano pueda adaptarse mejor al medio en el que se desenvuelve. Estos autores ejemplifican el proceso como la diversidad de sillas que existen, con o sin respaldo, con o sin brazos, de diferentes materiales, etc. sin embargo, a todas se las engloba dentro de la categoría sillas. De este modo, se simplifica la percepción del mundo, ya que agrupar estímulos ayuda en la comunicación y permite organizar lo que de otra forma sería un caos. Con los estímulos sociales (las personas) ocurre exactamente lo mismo; en este caso, en lugar de categorías se hablaría de grupos sociales.

La simplificación del mundo a través del proceso de la categorización, tanto de objetos como de personas permite al ser humano adaptarse al medio en el que se desenvuelve. Esta

adaptabilidad, mayor que en el resto de los seres, ha permitido al ser humano perpetuarse en contextos muy diferentes.

Pero éste proceso de categorización no se aplica únicamente a los otros; de la misma forma en que se percibe a los demás dentro de una categoría, uno mismo se percibe como perteneciente a una o varias categorías. Por tanto los seres humanos se reconocen como pertenecientes a diversos grupos, y además cada uno tiene un autoconcepto de sí mismo.

El autoconcepto es el ideal de cómo es o desea llegar a ser cada ser humano; y a ese ideal se llega a través de estereotipos sociales que son el resultado del proceso de categorización por el que se simplifica la realidad de acuerdo con nuestras actitudes, creencias.... Pero hay un proceso más amplio que la categorización y los estereotipos, las representaciones sociales. Tanto el proceso de representaciones sociales como el de estereotipos y autoconcepto se encuentra modelado por la cultura en la que el individuo se encuentra inserto.

1.4. Las representaciones sociales y la cultura

Las representaciones sociales tienen su antecedente en las representaciones colectivas de Emile Durkheim, para el cual estas representaciones eran algo colectivo; no surgen del individuo tomado aisladamente sino de la colectividad y vienen impuestas por las generaciones anteriores.

Giménez (1997) habla de las representaciones sociales en los siguientes términos:

La tesis de que la pertenencia a un grupo o a una comunidad implica compartir el complejo simbólico-cultural que funciona como emblema de los mismos, nos permite reconceptualizar dicho complejo en términos de “representaciones sociales”. Entonces diremos que pertenecer a un grupo o a una comunidad implica compartir –al menos parcialmente- el núcleo de representaciones sociales que los caracteriza y define (p. 7).

La introducción del concepto de las representaciones sociales, que fue llevada a cabo por Moscovici, lleva a interpretar la conducta, no únicamente de una forma individual, sino considerando que la misma se constituye de una manera colectiva, lo que no excluye la faceta del proceso psicológico individual que lleva a cabo cada ser humano.

La principal diferencia entre el concepto de representación colectiva y el de representación social corresponde con el carácter estático que Durkheim aplicó al primero en contraposición con el carácter dinámico del segundo. Para Moscovici, las representaciones sociales se van formando continuamente con la interacción de los individuos.

Moscovici (1981, citado por Álvaro, 2009) define las representaciones sociales como un:

Conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, en el curso de las comunicaciones interindividuales. Equivalen, en nuestra sociedad, a los mitos y sistemas de creencias de las sociedades tradicionales; puede, incluso, afirmarse que son la versión contemporánea del sentido común (párr. 1).

A partir de esta definición Álvaro (2009) hace notar el carácter simbólico de estas formas de pensar y crear la realidad social ya que no son sólo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social; la finalidad de las mismas es la de transformar lo desconocido en algo familiar. Moscovici (1981, citado por Álvaro, 2009) describe los procesos mediante los que se generan las representaciones sociales de la siguiente forma:

Dos son los procesos a través de los cuales se generan las representaciones sociales. El primero es definido como anclaje y supone un proceso de categorización a través del cual clasificamos y damos un nombre a las cosas y a las personas. Este proceso permite transformar lo desconocido en un sistema de categorías que nos es propio. El segundo proceso es definido como objetivación y consiste en transformar entidades abstractas en algo concreto y material, los productos del pensamiento en realidades físicas, los conceptos en imágenes (párr. 2).

Concluyendo con la reflexión de que “estos mecanismos, a través de los cuales se forman las representaciones sociales, sirven para la definición de los grupos sociales al tiempo que guían su acción” (Álvaro, 2009, párr. 3).

Las representaciones sociales, al igual que la identidad, tienen un vínculo muy estrecho con el concepto de cultura. Esa manera de dotar sentido al mundo que tienen las representaciones sociales, se inscribe no únicamente en cada sujeto individualmente considerado, sino dentro de la cultura propia de la sociedad a la que pertenece.

Una primera aproximación al concepto de cultura se puede obtener de la RAE (2001) que la define, entre otros, como:

1. f. Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico.
2. f. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.

Este conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico.... es decir la cultura, es la que proporciona al ser humano las herramientas para desenvolverse en todas las situaciones que se le presentan a lo largo de su vida. La cultura marca una distancia inconmensurable con el reino animal. Los animales por instinto, su respuesta ante los estímulos del exterior la tienen grabada en el ADN; en el caso de los seres

humanos existe la cultura, algo creado socialmente, arbitrariamente, por él y que se transmite de generación en generación. Un saber acumulado que ha concedido al hombre una ventaja muy importante para la supervivencia de la especie.

Para Ramos (2000) la aparición de la cultura surge por la necesidad del ser humano de controlar la aleatoriedad y el caos existente tanto en la naturaleza como en su grupo social. Para mantener la percepción cognitiva de control que facilita la supervivencia responde con unas construcciones cognitivas creadas y consensuadas en cada grupo social que repiten cada uno de sus miembros. Con esta concepción se rompe con el paradigma conductista y empirista de la psicología, insertándose dentro del paradigma cognitivista y constructivista que postula la importancia de los esquemas mentales sobre las respuestas de las personas en términos simples de estímulo-respuesta. El autor añade que estos esquemas mentales sobre la representación de nuestro mundo cotidiano contienen, además de datos objetivos incluyen también valores, creencias, normas, costumbres y rutinas que forman la subcultura donde el individuo está inmerso y que condicionan sus respuestas.

Por su parte Giménez (1997) señala que las representaciones sociales basadas en la cultura propia del individuo, se definen como construcciones socio-cognitivas propias del pensamiento ingenuo o del sentido común que sirven como marcos de percepción e interpretación de la realidad, lo que origina que los hombres piensen, sientan y vean las cosas desde el punto de vista de su grupo de pertenencia. Según este autor, en todo individuo confluyen tanto los rasgos de personalidad individuales como los de los grupos a que pertenece dándose una relación dialéctica entre ambas identidades, la personal y la colectiva. Por tanto la identidad sería la representación que tienen, tanto los individuos como los grupos, de su posición dentro del espacio social y de la relación con los otros individuos o grupos dentro de su espacio vital.

Giménez (1997) realiza una propuesta (véase figura 1) en la que detalla los diferentes sentidos de la cultura. En dicha propuesta se diferencian dos aspectos de la cultura, el primero como categoría o aspecto analítico de la vida social en contraposición con la naturaleza o la no cultura. El otro aspecto se relaciona con la visión de la cultura como mundos concretos y bien delimitados de creencias y prácticas; se hablaría en este caso de “culturas”, de una cultura en contraposición a otras culturas.

Por otro lado en el sentido de la cultura como categoría o aspecto analítico, Giménez (1997) distingue dos vertientes, la cultura como “comportamientos aprendidos” (v.g. Ralph Linton), y por otro lado la cultura como pautas de sentido o de significado, distinguiendo en esta última división: 1) esferas institucionales productoras de sentido, 2) la esfera de la creatividad simbólica, 3) sistema de símbolos y 4) prácticas simbólicas dispersas y descentradas.

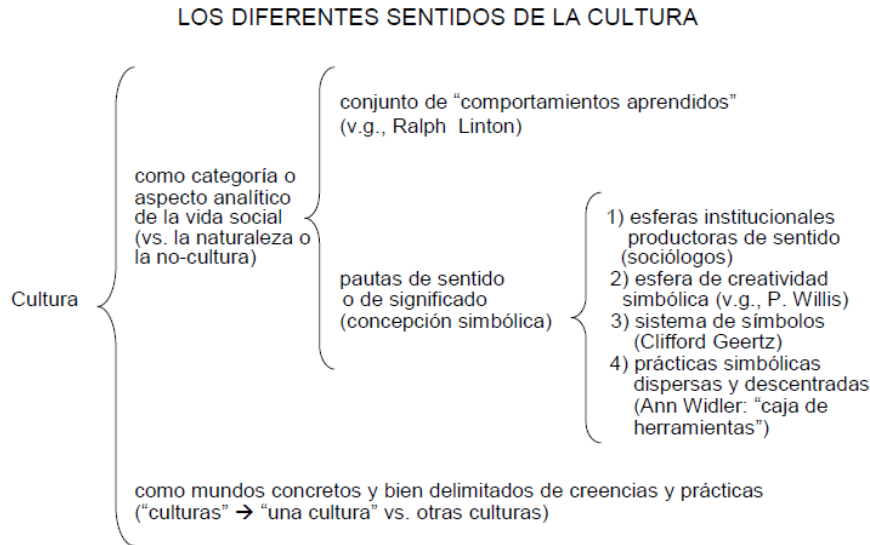


Figura 1. Los diferentes sentidos de la cultura. Extraído de Giménez (1997)

1.5. Interacción y cohesión social

Una vez analizados los principales elementos que dan lugar a la formación de un grupo, como son el sentimiento de pertenencia, el proceso de categorización, la identidad y la cultura, hay que tener en cuenta los procesos que permiten que los grupos humanos se mantengan.

El funcionamiento de los grupos exige que haya interacción entre sus miembros. El nivel de interacción que se produzca variará en función del tipo de grupo del que se forme parte. No es igual sentir que se pertenece a una nación, lo cual apenas exige interacción entre sus miembros, que pertenecer a un grupo que exija un alto nivel de interacción, como puede ser la familia, el colegio, un equipo de fútbol, etc. Y muy relacionado con el concepto de interacción hay que considerar la cohesión grupal, ya mencionada.

Según la definición de Carron, Brawley y Widmeyer (1998, citados por López y Frutos, 2011) la cohesión es: “Un proceso dinámico que se refleja en la tendencia del grupo a mantenerse y permanecer unido en la búsqueda de sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de los miembros” (p. 398).

Pero la definición de la Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya (s.f.) aborda la cohesión grupal desde el proceso de autocategorización de Turner, como una colección de miembros de una misma categoría social; de la definición de la categorización como un proceso cognitivo que permite al individuo ordenar, regular y hacer predecible el mundo en el que vive; de la identidad social como el proceso de categorización y comparación social, y finalmente la cohesión grupal como una propiedad emergente de la pertenencia grupal y de

la identidad social, con lo que la cohesión sería el resultado de la identificación con el propio grupo.

Para mantener a un grupo cohesionado Aguilera y otros (2002) indican que es necesario que se establezca un clima adecuado de confianza y comunicación que proporcionará al grupo la seguridad necesaria para explorar sus percepciones, experimentar y reflexionar sobre conceptos, lo que puede suponer un reto para sus ideas previas. Este clima, según recogen los autores, formaría parte de los valores principales en la creación de un grupo, con lo que se entiende que son básicos también para la estabilidad del grupo como tal. Los valores apuntados son los siguientes:

- Fomentar la participación de todas las personas, creando las condiciones necesarias para que todas las personas tengan la oportunidad de expresarse en el grupo.
- Tener en cuenta las necesidades, las opiniones y los sentimientos de todas las personas... es importante crear el espacio necesario para que cualquier aportación, y no sólo las aportaciones intelectuales, tengan su cabida en el grupo.
- Crear un clima de confianza y aprecio hacia los demás. Es importante aprender a valorar lo positivo de las personas y trabajar desde la confianza para poder actuar grupalmente.
- Participación de todas en la toma de decisiones. El proceso de creación de grupo valora la participación, no sólo a la hora de opinar sino también a la hora de decidir. Y propone mecanismos como el consenso.
- Afrontar los conflictos de forma positiva. Los conflictos nos ayudan a crecer social y grupalmente. Sólo cuando existe un grupo compacto, en el que sus miembros tienen seguridad en ella mismas y el grupo, los conflictos no suponen una amenaza para las personas ni para el grupo sino una oportunidad más para crecer y fortalecerse. Por tanto la creación del grupo se encarga de generar las condiciones psicológicas necesarias para que sus miembros aprendan a detectar los conflictos, los hagan aflorar y los regulen de forma positiva.

1.6. Fases en la creación de un grupo y roles

La creación de un grupo pasa por distintas fases. De acuerdo con lo que establecen Aguilera y otros (2002), las fases son:

- Presentación, que es el inicio de una interacción significativa entre los miembros del grupo.
- Conocimiento, que trata de establecer las bases del conocimiento mutuo, proceso que ha de desarrollarse poco a poco.

- Aprecio por uno mismo y por los demás. El objetivo principal de esta fase consiste en favorecer una relación positiva de cada persona consigo misma (autoestima) y con los demás.
- Confianza. Cualquier relación humana crece en la medida en que se establezca un clima de confianza. Generalmente depende de nuestra autoestima, de la experiencia que se tenga o de lo que se quiera transmitir. Además el clima de confianza es la base en la que se sustenta el trabajo cooperativo y la eficacia en el trabajo.
- Comunicación. Desde antes de la presentación ha comenzado la comunicación, posiblemente con miradas, gestos, movimientos, etc. Esta comunicación comprende tanto la verbal – qué se expresa- como la no verbal –cómo se expresa-. Cuando la comunicación es sincera, existe concordancia entre el mensaje que se transmite no verbalmente y el transmitido mediante la palabra, es decir entre el cómo y el qué. Por el contrario cuando no existe esta concordancia se percibe que algo falla en la comunicación. En estos casos suele ser conveniente fiarse de lo no verbal ya que el lenguaje del cuerpo es más difícil de manipular que el lenguaje verbal.
- Cooperación. Es la forma de trabajo y de relación que se deriva de los valores que se han puesto en práctica a lo largo del proceso grupal. En contra del debate sobre la conveniencia de potenciar la cooperación o la competitividad en el proceso de aprendizaje, estos autores apuestan decididamente por la cooperación por diversos motivos:
 - o A pesar de ser la competitividad un elemento motivador, ésta afecta de forma directa a la autoestima a través de un proceso de generalización que hace que uno se valore y se sienta bien cuando se es ganador y que disminuya la valoración que se tiene de uno mismo y se sienta mal cuando se pierde, cosa que no ocurre con la cooperación.
 - o Aunque la competitividad es lo que predomina en la sociedad, no les preocupa que no exista armonía entre la educación y la sociedad, ya que de esta forma el proceso educativo puede ser un elemento transformador de la realidad.
 - o Otra razón es que lo divertido de la competición no es tanto el juego por sí mismo –como ocurre con la cooperación- si no la recompensa que conlleva ganar.
- Observación. Con esta etapa se cierra la creación del grupo

Así mismo, dentro del grupo los miembros adoptan distintos roles. A este respecto, Aritzeta y Ayestarán (2003) hacen referencia al concepto de posición social que definen como el lugar que ocupa una persona en el entramado de relaciones sociales, diferenciándolo del concepto de estatus que se refiere a las funciones asignadas a la persona que ocupa dicha posición y a la valoración de estas funciones. Así, desde esta perspectiva, definen el rol como la conducta que tiene una persona en función de la posición que ocupa.

Por tanto, concluyen, el concepto de rol hace referencia a una estructura social y a una jerarquía social, por lo que los roles estarían relacionados con las conductas de las personas en función de su pertenencia a los grupos sociales y en función del estatus que tienen dichos grupos en la estructura social.

1.7. Clasificación de los grupos

Existen multitud de clasificaciones de los grupos. Atendiendo a la estructura (grupos formales y grupos informales), al papel que juegan en la socialización de los individuos (primarios y secundarios), etc.

De la Mora (2011) realiza una clasificación, que aunque no es exhaustiva, sirve para ilustrar de manera sencilla los grupos sociales existentes (véase figura 2).

Este autor clasifica los grupos según distintos criterios: por el tamaño, estableciendo tres tipos de grupo, pequeño, mediano y gran grupo; por los orígenes es del grupo, distinguiendo entre grupos voluntarios y no voluntarios; por los objetivos grupales, es decir grupos cuya finalidad son ellos mismos y grupos con objetivos externos; por sus funciones, estarían los grupos familiares, educativos, económicos, etc.; por su composición distingue entre grupos primarios y grupos secundarios; por la forma de organización, obtiene grupos democráticos, autocráticos y caóticos; finalmente, por la estructura, se cuenta con grupos formales e informales.

SEGÚN SU/S	GRUPO
Tamaño	Pequeño, mediano, gran grupo
Orígenes	Voluntario/no voluntario
Objetivos	Con finalidad en sí mismos/ con objetivos externos
Funciones	Familiares, educativos, económicos, etc.
Composición	Primarios y secundarios
Formas de organización	Democráticos, autocráticos y caóticos (laissez faire, laissez passer)
Estructura	Formales e informales

Figura 2. Clasificación de los grupos por distintos criterios. Extraída De La Mora (2011)

1.8. Conclusiones del capítulo

Del estudio de los procesos que intervienen en la creación de la identidad de los grupos, se extraen diversas conclusiones. Por un lado existen procesos de carácter muy general influenciados por la cultura en que están insertos, como pueden ser la categorización y las representaciones sociales sobre los que es muy difícil influir a nivel individual. Por otro lado existen procesos de carácter individual, relacionados con el self, o no tan generales como los primeros, sobre los que es posible intervenir.

Dada la finalidad práctica de este proyecto que consiste en una propuesta de intervención, la atención se fijará sobre estos últimos. La propuesta de intervención intentará influir sobre aspectos como el autoconcepto, la autoestima o a interacción entre los alumnos del aula.

Así mismo se puede concluir que es fundamental incidir tanto en las fases de la creación de los grupos, como en generar las condiciones necesarias a lo largo del tiempo, si se quiere tener un aula cohesionada en la que se valore más el trabajo cooperativo que el competitivo y se fomenten relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo.

CAPITULO 2.

La escuela rural

“Los pasillos entre las aulas son las carreteras entre los pueblos”. (Dicho popular)

2.1. Introducción

El sistema educativo español clasifica los centros educativos en urbanos o rurales, públicos, privados o concertados. Pero a la hora de plasmar estas diferencias en las diferentes disposiciones legales que regulan los centros públicos, se encuentra una carencia de diferenciación entre centros urbanos (o rurales completos) y rurales agrupados. En los primeros, al ser más numerosos, es en los que se centra el núcleo de las actividades y de los que se parte para concretar las acciones educativas. De este modo, apenas se hace referencia a los centros rurales, los cuales tienen una dinámica y una casuística muy diferente a los otros. No es lo mismo tener una clase con veinticinco alumnos del mismo nivel que tener un aula con quince alumnos de los seis niveles educativos que tiene la Educación Primaria. La diferencia es evidente pero a la hora de trabajar, ambos centros se deben adherir a las mismas disposiciones legales. Por lo que los centros rurales deberán asumir metodologías distintas a los centros urbanos que les permitan paliar en gran parte dichas dificultades de adaptación. Esta adaptación depende de la voluntariedad del profesorado y de su implicación cuando debe trabajar en estos contextos para los que no se suele estar preparado ya que no se le facilita esta preparación al estudiar Magisterio. Los planes de estos estudios no hacen hincapié en el funcionamiento y didáctica necesaria en estos centros.

Esta falta de diferenciación por parte de la Administración seguramente sea debida a la poca significación que tienen dichos centros en el conjunto de centros educativos que hay en el territorio español. Las escuelas rurales agrupadas suponen dentro del sistema educativo el 6'41% del total de centros públicos. En la Comunidad Autónoma de Aragón, que es el contexto en el que se encuadra el presente trabajo se encuentra que un 24'92% de las escuelas públicas de educación infantil y primaria son Centros Rurales Agrupados (C.R.A.s). Es en esta comunidad en la que el porcentaje es mayor, seguida de Castilla y León (22'53%), La Rioja (18'33%), Castilla la Mancha (11'89%) y Asturias (11'74%). En el resto de las comunidades autónomas, esta modalidad no tiene demasiada presencia como puede ser en el caso de País Vasco en la que no hay registrado ningún Centro de estas características o en el caso de Madrid con un 1'02% de presencia en toda la comunidad. (Véase tabla con la relación completa por comunidades autónomas en el apéndice I)

La vieja escuela rural, como se la denomina, era una escuela marginal en la que se podían encontrar fácilmente entre 50 y 90 alumnos en un aula, en la que se impartía un currículo centrado en la adquisición de la lectura y el cálculo. La enseñanza era básicamente enciclopédica, impartida incluso por gente que no tenía ningún tipo de formación específica y a la cual no le apasionaba su trabajo. Con el paso del tiempo algunos maestros comenzaron a preocuparse por dotar a sus escuelas rurales de métodos nuevos para asegurar una educación de calidad. Fue con la transición española, con la que se inició un proceso de recuperación y mejora de estas escuelas. También fue primordial la implicación de todos los agentes educativos para este cambio. Los maestros de aquella época querían hacer de la escuela un espacio más abierto, participativo, democrático, vivencial, etc. Se empezaron a compartir recursos y profesorado (itinerante), lo que dio más apertura a estos colegios.

Este proceso, estos cambios, son la base de la actual escuela rural, a la cual dotaron de unas características propias, impregnándola de significado e importancia.

2.2. La actual escuela rural: los Centros Educativos Rurales (C.R.A.s)

El afán del Ministerio de Educación y Ciencia por crear una escuela rural más eficiente y funcional, les llevo a redactar el Real Decreto 2731/1986 de 24 de diciembre en el cual se recoge por primera vez la posibilidad de constituir Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica.

Un Colegio Rural Agrupado (C.R.A.) es a efectos de la Administración un único centro educativo. En la práctica un C.R.A. es un conjunto de colegios rurales próximos que están unidos para compartir recursos (profesorado especialista, materiales, proyectos, etc.) y una única dirección que gestiona el centro y que se encuentra, normalmente, en la localidad de mayor importancia de la comarca o zona (sede administrativa conocida como cabecera). En Andalucía y Cataluña se conoce a estos centros con una diferente denominación Colegio Público Rural (C.P.R.) en Andalucía y Zonas Escolares Rurales (Z.E.R.) en Cataluña, pero el funcionamiento es el mismo.

Dentro de la zona de influencia de un C.R.A. puede haber varias localidades con una única o varias unidades en las que puede encontrarse alumnos de educación infantil y primaria en una única aula o en otros casos el número de alumnos es suficiente para realizar diversas agrupaciones. Estas agrupaciones generan aulas heterogéneas con unas necesidades y dinámicas muy diferentes de las de los centros urbanos.

2.3. Objetivos de los Colegios Rurales Agrupados

La creación de los C.R.A.s persigue una serie de objetivos como por ejemplo (Cuenca, 2011): - evitar el desarraigo del alumnado de su lugar de origen, suprimiendo además los desplazamientos de los alumnos al Centro, - superar el aislamiento de los docentes ya que estos colegios comparten profesorado (itinerante) realizándose reuniones quincenales o semanales de coordinación, - favorecer la socialización del alumnado superando las carencias de interrelación y convivencia de los alumnos organizando jornadas de convivencia con los demás alumnos del C.R.A.

2.4. Características de los Centros Rurales Agrupados

Como se apuntaba anteriormente, la agrupación de los alumnos genera situaciones extraordinarias de aprendizaje. En un aula, con un profesor, pueden coexistir alumnos de 3 años, con alumnos de primero, cuarto y quinto de primaria, por ejemplo. En la mayoría de las ocasiones los alumnos de infantil y primaria estarán en aulas diferentes y en la mejor situación posible, los alumnos de primaria estarán agrupados por ciclos. Todo esto conlleva la asunción de una metodología diferente de la que emplee un profesor en un aula en la que todos sus alumnos son del mismo nivel educativo.

Feu i Gelis (2004) ha elaborado una relación de las características metodológicas y ventajas de la escolarización en C.R.A.s. En su análisis se apunta que:

La escuela rural tiene pocos alumnos, lo que provoca que todos se conozcan, se ayuden y colaboren entre sí. Al ser pequeña y contar con pocos miembros, facilita la participación directa e intensiva de todos los miembros. Además, dentro del aula suele haber alumnos de diferentes edades. Este tipo de agrupamiento favorece la formación de grupos de trabajo heterogéneos y diversos, permitiendo crear grupos de trabajo flexible y motiva a los alumnos para trabajar con compañeros diferentes donde cada uno aporte algo distinto. El proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en esta especie de micro-sociedad se basa en el respeto hacia las diferencias e intereses personales y grupales, en el compañerismo, el desarrollo de conductas éticas, además de favorecer un pensamiento divergente como forma de estructurar el conocimiento y un compromiso hacia las obligaciones contraídas a nivel grupal y personal.

Los maestros pueden impartir una enseñanza individual pero sólo durante un tiempo limitado favoreciendo en consecuencia una pedagogía activa, una metodología colaborativa entre alumnos y la participación activa de estos. Debido a esta limitación los mayores pueden ejercer, en ocasiones, de maestros de los alumnos más pequeños, haciéndoles sentirse responsables, con más autoestima, a la vez que refuerzan conceptos ya aprendidos. A este tipo de metodología cooperativa en la que un alumno ejerce de mediador entre el maestro y otro compañero que necesita ayuda se le conoce como tutoría entre iguales. De

esta forma el alumno mediador desarrolla mecanismos de resolución de tareas y conflictos, además de un mayor conocimiento de sí mismo, una mayor autoestima y aprende habilidades sociales y de convivencia. Este alumno toma conciencia de las múltiples alternativas que existen para aprender.

Este tipo de metodología heterogénea, junto con la confianza en sí mismo (autoestima) y la confianza en sus acciones favorecen la autonomía del niño y esta autonomía genera que sea independiente en su trabajo diario y que tenga su propio ritmo de aprendizaje, siendo el profesor principalmente un guía para su enseñanza.

La escuela rural es una escuela con un sistema de enseñanza particular: la enseñanza circular o concéntrica. Los maestros de la escuela rural, cuando dan clase, generalmente lo hacen para los alumnos de un determinado nivel educativo. Pero en el aula rural hay alumnos de distintas edades/niveles, que pueden escuchar lo que el maestro explica a sus compañeros. De modo que los alumnos mayores, sobre todo los que van más retrasados, pueden repasar lo que ya se les había explicado durante el curso anterior y los alumnos más pequeños, sobre todo los más aventajados, pueden adelantar las materias que se les explicarán en cursos posteriores.

Por otro lado la escuela rural favorece la experimentación educativa. Los maestros de este tipo de escuela se ven obligados a experimentar, a innovar en el aula ya que todo lo que han aprendido en sus estudios de Magisterio está orientado a la escuela urbana y aquí no tiene cabida.

La escuela rural se dota de maestros "integrales" y polivalentes. Estos profesores deben tener una visión global de la educación y de los problemas de la escuela rural. Son polivalentes porque al estar casi solos en el Centro, tienen que hacer de todo un poco (orientadores, pedagogos, tutores...).

Las expuestas características de los Colegios Rurales Agrupados elaboradas por Feu i Gelis (2004) son las que se han tenido en cuenta a la hora de realizar el presente proyecto. Han sido corroboradas a través de la experiencia laboral adquirida en el desempeño de la función docente en distintas escuelas rurales, con distintas características de dimensión, ubicación geográfica...pero con una base común, que son las características citadas.

En el marco teórico se ha puesto de manifiesto la importancia de los procesos que influyen tanto en la creación como en la permanencia a de los grupos. En el caso de la escuela rural se cuenta, como se ha comentado anteriormente, con grupos heterogéneos en los que resulta más complicado crear un grupo cohesionado con identidad propia. Y precisamente este objetivo es el que guía la propuesta de intervención del próximo capítulo.

CAPITULO 3.

Propuesta de intervención

3.1. Introducción

La propuesta de intervención versa sobre un grupo de alumnos de Educación Primaria en una escuela rural en el que se ha detectado falta de cohesión entre los alumnos.

El centro en cuestión se compone de dos unidades, una de infantil con un total de ocho niños y una profesora a tiempo completo y otra unidad de primaria con un total de doce alumnos y dos profesoras a tiempo parcial que no se solapan por lo que cada una de ellas imparte clase con todos los alumnos presentes, excepto cuando cuenta con profesores especialistas que suelen hacerse cargo de parte del alumnado. Los especialistas cubren las asignaturas de inglés, educación física, audición y lenguaje y religión.

Como la intervención se refiere a la etapa de Educación Primaria el presente trabajo se centrará en describir la composición de este alumnado y sus dinámicas.

En el aula conviven los seis niveles de Educación Primaria. La distribución por cursos sería la siguiente: una alumna de 1º, dos alumnos de 2º, dos alumnos de 3º, dos alumnos de 4º, cuatro alumnos de 5º y un alumno de 6º. Uno de los alumnos de tercer curso tiene síndrome de Asperger y es la primera vez que se ha escolarizado en un centro docente (anteriormente su madre lo educaba en su propio domicilio); otra alumna no tiene demasiadas habilidades sociales, y el alumno de sexto se encuentra sólo en su nivel de estudios por lo que adopta una conducta infantil que no se corresponde con su edad cronológica.

El objetivo de la intervención es exponer una serie de técnicas que motiven a los alumnos a situarse en el punto de vista de los compañeros, que aprecien la satisfacción del trabajo cooperativo, que aprendan las técnicas para la resolución pacífica de los conflictos... en definitiva, que aumente la interacción entre los miembros del grupo y al mismo tiempo lograr una cohesión más fuerte del grupo. Para ello se ha tenido en cuenta el marco teórico expuesto anteriormente; al conocer los factores que influyen en la cohesión y formación de una identidad de grupo se puede intervenir planteando dinámicas que de forma específica o general trabajen dichos aspectos fundamentales.

3.2. Objetivos

Para llevar a cabo este trabajo, hay que partir de unos objetivos. Se fijarán objetivos para el profesorado y para los alumnos. Dichos objetivos que son la base de la secuencia de actividades, para la que se tendrá en cuenta una metodología concreta, unas pautas de temporalización y una evaluación en la que se podrá medir el nivel de consecución de los objetivos. Para finalizar este capítulo se ofrecerán algunas conclusiones acerca del proceso.

3.2.1. Objetivos generales

1. Crear una identidad de grupo en un aula multinivel que supere las diferencias que impone compartir aula a alumnos que cursan distintos niveles, con objetivos educativos diferentes.
2. Aumentar la interacción espontánea entre los miembros del grupo.

3.2.2. Objetivos específicos

1. Conocer el funcionamiento de las relaciones personales que se dan entre los alumnos.
2. Ser conscientes de la importancia del lenguaje verbal y corporal en las en la comunicación y cómo afectan a las relaciones.
3. Reflexionar sobre la imagen que se tiene de uno mismo y la imagen que se proyecta consciente o inconscientemente.
4. Fomentar la capacidad de empatizar.
5. Identificar emociones a través de la expresión facial o del tono de voz.
6. Apreciar la diversidad existente como medio de enriquecimiento personal o grupal.
7. Ser críticos con la información que se recibe de los demás y analizar las situaciones que se presenten en base al conocimiento de toda la información, evitando malentendidos. Ser críticos con la información recibida buscando/comprobando la veracidad de esta.
8. Colaborar en el correcto funcionamiento de la convivencia.
9. Ejercitar la escucha activa.
10. Actuar de forma asertiva y desarrollar habilidades de comunicación.
11. Desarrollar actitudes de interés y respeto por los demás.
12. Fomentar la participación, el respeto y la comunicación en el aula.
13. Dialogar como medio para resolver conflictos.

3.3. El papel del profesorado en la intervención.

El papel del profesor será siempre de mediador y/o en algunos casos de director de la actividad.

La actitud de este debe ser activa, prestando atención sobre todo al posible inicio de un conflicto para poder reconducirlo, ya que llevando a cabo estas actividades el alumnado tiene un contacto más intenso y libre que cuando está en una clase de matemáticas u otra asignatura por lo que es más fácil que surjan diferencias.

El profesor debe ser en todo momento un líder democrático que es el rol que propicia que se produzcan mejores relaciones grupales y que propicia un papel más activo por parte del alumno, posibilitando que éste se desarrolle de forma global.

Debe ser comprensivo y crear una atmósfera de confianza para que los alumnos puedan acudir a él en caso de necesidad.

Sería adecuado que el profesor que dirige las actividades informe a los especialistas que entran en el aula a impartir clase de las dinámicas que se están llevando a cabo para que no rompan la rutina y así los alumnos no se sientan desorientados con cambios frecuentes de actuación.

3.4. Metodología de trabajo

La metodología tendrá un carácter práctico, y estará basada en la acción de los propios alumnos con la guía o mediación del profesor responsable del grupo. Los alumnos serán el centro del proceso por lo que deben participar activamente. En las dinámicas habrá momentos de acción seguidos casi siempre de momentos de reflexión que se considerarán tan necesarios como los primeros, ya que a través de la reflexión se pretende generalizar y asentar los aprendizajes. Además, durante la reflexión podrán producirse situaciones que para los alumnos sean importantes, de modo que el trabajo sobre sus intervenciones siempre sea más significativo y duradero.

La mayoría del trabajo a realizar por parte de los alumnos será de forma grupal, ya que lo que se quiere potenciar es la vida en grupo, con las habilidades necesarias para que exista una buena cohesión de grupal y una correcta convivencia.

La atención personalizada será clave para conseguir los objetivos ya que cada individuo afecta al clima del aula y un grupo está formado por individualidades que tienen sus propias necesidades. No obstante, se potenciará en la medida de lo posible el trabajo cooperativo, afectando no sólo a las dinámicas propuestas sino al desarrollo de las áreas de estudio.

La comunicación será la base del trabajo, se debe crear el clima de confianza que permita a los alumnos manifestar inquietudes o necesidades para poder darles solución.

Estas actividades, al salirse de la norma, deberían ser bastante motivadoras para los alumnos, pero en la medida de lo posible se deben adecuar a sus gustos para que tengan mayor relevancia para ellos.

3.5. Recursos

Recursos materiales	Recursos “espaciales”	Recursos personales
Fichas, folios y cartulinas, caja de cartón, cámara de fotos, puzzles, diario, material de educación física: pelotas, cuerdas, aros, etc.	Aula ordinaria y patio de recreo o pabellón	Todos los profesores que imparten clase en dicho grupo.

3.6. Temporalización

La presente intervención está ideada para llevarse a cabo a lo largo del curso escolar.

Como se indica previamente, habrá actividades diarias y otras de carácter puntual que se pueden llevar a cabo en sesiones semanales o quincenales. Dependiendo de las necesidades del grupo y del tiempo disponible.

3.7. Secuencia de actividades

Las actividades a desarrollar se pueden dividir en dos grupos:

- Las actividades rutinarias o permanentes que formarán parte de la dinámica diaria del aula.
- Las actividades puntuales serán aquellas que se realizarán en sesiones concretas partiendo de unas actividades fijadas a principio de curso, que se consideran básicas para la buena relación del grupo. A las actividades ya fijadas al principio se les sumarán las que se consideren necesarias según se vaya desarrollando el programa para adecuarse a las necesidades de los alumnos individualmente y del grupo.

A continuación se detallan las dinámicas a realizar durante el curso. Estas actividades están desglosadas en tres apartados: - agrupamientos, - materiales, - desarrollo y - objetivos.

3.7.1. Actividades permanentes

Normas de clase	
<p>Es importante para dar estabilidad al grupo que haya unas normas básicas de convivencia conocidas y aceptadas por todos. Que ellos mismos las elaboren les obliga a implicarse directa y activamente por lo que es más fácil que posteriormente las cumplan.</p>	
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser críticos con la información que se recibe de los demás y analizar las situaciones que se presenten en base al conocimiento de toda la información, evitando malentendidos. Ser críticos con la información recibida buscando/comprobando la veracidad de esta. • Colaborar en el correcto funcionamiento de la convivencia. • Ejercitar la escucha activa • Desarrollar actitudes de interés y respeto por los demás • Fomentar la participación, el respeto y la comunicación en el aula. • Dialogar como medio para resolver conflictos. 	
Agrupamiento	Desarrollo
Pequeños grupos y grupo clase	<p>Para realizar esta actividad se han de crear grupos pequeños en los que se pensará sobre unas 3 ó 4 normas que consideren necesarias para el buen funcionamiento de la clase.</p> <p>Cuando los grupos hayan terminado con esta parte se pondrá en común y se debatirá acerca de cuáles se consideran más adecuadas.</p>
Materiales	<p>Si el profesor considera que falta alguna norma puede sugerirla al grupo para que la debatan y si lo considera necesario añadirá alguna norma justificando la necesidad de que ésta esté reflejada.</p> <p>Cuando se llegue a un consenso se realizará un mural entre todos en el que se reflejen.</p> <p>Posteriormente, habrá que pensar posibles sanciones para el incumplimiento de las normas ya que los niños tienen la necesidad de que se resuelvan los problemas y se aporte algún tipo de medida para subsanar la situación.</p> <p>Se hará hincapié en que las sanciones deben ser positivas, que les aporten algo, como por ejemplo, crear un cuento para la clase que esté a disposición de todos para los tiempos de lectura.</p>
Cartulinas Folios Rotuladores Pinturas	

Dinamización de los recreos	
<p>El juego es una herramienta muy potente a la hora de trabajar con niños, es motivador y a la vez consigue exaltar las emociones y las conductas. Esta actividad supondrá un reto de organización, integración e interacción. Se busca que el alumno sea capaz de empatizar y de ser más asertivo.</p>	
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser conscientes de la importancia del lenguaje verbal y corporal en las en la comunicación y cómo afectan a las relaciones. • Fomentar la capacidad de empatizar. • Apreciar la diversidad existente como medio de enriquecimiento personal o grupal. • Colaborar en el correcto funcionamiento de la convivencia. • Ejercitar la escucha activa • Actuar de forma asertiva y desarrollar habilidades de comunicación. • Desarrollar actitudes de interés y respeto por los demás • Fomentar la participación, el respeto y la comunicación en el aula. • Dialogar como medio para resolver conflictos. 	
Agrupamiento	Desarrollo
<p>Grupo de 3 alumnos y grupo con el resto de la clase</p>	<p>Cada semana, un día fijo, un grupo de tres alumnos será el encargado de dinamizar el recreo. Para ello deberán pensar en juegos en los que puedan participar todos y serán los encargados de que todo el mundo se integre en la actividad.</p> <p>Al inicio del desarrollo de esta actividad se puede proponer que su duración sea de medio recreo, ya que al principio les resultará complicado llevarla a cabo. Además el profesor debe estar pendiente todo el tiempo del desarrollo de la sesión e intervenir cuando sea necesario. También es importante que al principio ayude al grupo de alumnos con la preparación de la actividad y supervise qué juegos se van a llevar a cabo, durante cuánto tiempo, etc. aconsejándoles, ya que el tutor está habituado a preparar dinámicas y los alumnos no, por lo que carecen de la experiencia de llevar a cabo una tarea así. Posteriormente, se comenta con el grupo la sesión realizada por sus compañeros, trabajando la manera en la que se comunican con los demás y trabajando una actitud asertiva de puesta en común y valoración, no de crítica. Se trabajará la empatía ya que se les indicará que antes de hacer un comentario piensen en cómo les afectaría a ellos/as si lo recibieran.</p>
Materiales	
<p>Material propio de educación física: balones, aros...</p>	

El consejo de sabios	
<p>Cuando un alumno tenga la necesidad de comentar una situación molesta, un conflicto o felicitar a alguien por algo positivo puede escribir en un papel cómo se siente y/o qué ha sucedido y depositarlo en un buzón de cartón.</p>	
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el funcionamiento de las relaciones personales que se dan entre los alumnos. • Ser conscientes de la importancia del lenguaje verbal y corporal en las en la comunicación y cómo afectan a las relaciones. • Reflexionar sobre la imagen que se tiene de uno mismo y la imagen que se proyecta consciente o inconscientemente. • Fomentar la capacidad de empatizar. • Identificar emociones a través de la expresión facial o del tono de voz. • Apreciar la diversidad existente como medio de enriquecimiento personal o grupal. • Ser críticos con la información que se recibe de los demás y analizar las situaciones que se presenten en base al conocimiento de toda la información, evitando malentendidos. Ser críticos con la información recibida buscando/comprobando la veracidad de esta. • Colaborar en el correcto funcionamiento de la convivencia. • Ejercitar la escucha activa • Actuar de forma asertiva y desarrollar habilidades de comunicación. • Desarrollar actitudes de interés y respeto por los demás • Fomentar la participación, el respeto y la comunicación en el aula. • Dialogar como medio para resolver conflictos. 	
Agrupamiento	Desarrollo
Individual y gran grupo	<p>Una vez a la semana se puede abrir el buzón y el profesor leerá en voz alta los mensajes, así puede controlar cada situación, pensar en cómo reconducirla y si es mejor hablarlo en privado con los alumnos afectados. Después los implicados tienen un turno de palabra en el que no se les puede interrumpir y en el que contarán su versión, aludiendo sólo a su propio comportamiento. Después puede intervenir el resto de grupo y entre todos pueden aportar una solución.</p>
Materiales	
<p>Caja de cartón Folios</p>	

El símbolo perdido	
Un símbolo es algo que puede servir para unificar y para sentirse identificado.	
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la imagen que se tiene de uno mismo y la imagen que se proyecta consciente o inconscientemente. • Apreciar la diversidad existente como medio de enriquecimiento personal o grupal. • Colaborar en el correcto funcionamiento de la convivencia. • Fomentar la participación, el respeto y la comunicación en el aula. • Dialogar como medio para resolver conflictos. 	
Agrupamiento	Desarrollo
Pequeños grupos y grupo clase	<p>Un símbolo puede exaltar la identidad de un grupo y afianzar esa unión.</p> <p>Esta actividad busca la elaboración o búsqueda de un símbolo que defina al grupo, algo con lo que se vayan a identificar de allí en adelante. Se trabajará en pequeños grupos en la elaboración de algún tipo de estandarte o “escudo” y posteriormente se mostrarán las ideas al resto de compañeros, tendrán que llegar a un consenso y todos deben ver qué relación tienen con el símbolo elegido. Todos deben sentirse identificados de alguna manera.</p>
Materiales	
Folios Cartulinas Rotuladores Pinturas ...	

3.7.2. Actividades puntuales:

Las actividades puntuales hacen referencia al trabajo exclusivo o en profundidad de una capacidad a desarrollar por el alumnado. Se van a detallar algunas actividades concretas de las que se puede partir, ya que dependiendo del grupo unas tendrán mayor significado que otras y se deberá encontrar aquellas que mejor se ajusten a la edad de los alumnos o a la personalidad del grupo.

La primera actividad a realizar será un sociograma del que el profesor podrá extraer información para la realización de posteriores actividades así como podrá observar los cambios que se puedan producir dentro del grupo para actuar en consecuencia y además le servirá para evaluar los resultados del proyecto.

A modo de ejemplo, se van a proponer distintas actividades que trabajan actitudes y destrezas que se consideran apropiadas para el desarrollo de habilidades sociales que favorezcan una mayor cohesión de grupo y un clima de clase relajado y de confianza. Cada actividad potencia, en mayor medida, el desarrollo de una capacidad concreta.

Autoestima	
Una persona debe sentirse a gusto consigo misma para poder integrarse mejor en un grupo. Ejemplo de actividad, el juego del foco:	
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la imagen que se tiene de uno mismo y la imagen que se proyecta consciente o inconscientemente. • Fomentar la capacidad de empatizar. • Apreciar la diversidad existente como medio de enriquecimiento personal o grupal. • Desarrollar actitudes de interés y respeto por los demás 	
Agrupamiento	Desarrollo
Grupos de seis personas	A cada persona se le reparte un papel. En cada grupo un miembro ha de ser protagonista durante dos o tres minutos, situándose en el centro. Mientras está en el centro, el resto de las personas del grupo escriben en el papel una cualidad positiva que observen en la persona que hace de foco. Cortan la franja de papel con la cualidad escrita y se la dan. Así hasta que todas las personas hayan sido foco. Después en cada grupo se comentan las “constelaciones de valores-cualidades positivas” de cada cual (Junta de Andalucía, s.f., pág. 3).
Materiales	
Folios de papel	

Cooperación	
Es importante que los alumnos aprendan a cooperar entre sí y que puedan valorar las ventajas del trabajo compartido entre todos.	
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Conocer el funcionamiento de las relaciones personales que se dan entre los alumnos. • Ser conscientes de la importancia del lenguaje verbal y corporal en las en la comunicación y cómo afectan a las relaciones. • Identificar emociones a través de la expresión facial o del tono de voz. • Apreciar la diversidad existente como medio de enriquecimiento personal o grupal. • Colaborar en el correcto funcionamiento de la convivencia. 	
Agrupamiento	Desarrollo
Pequeños grupos	Consiste en hacer pequeños grupos y dar a cada uno de ellos un puzzle. Sin hablar ni gesticular deben montar el puzzle entre todos los miembros del equipo. Además puede haber compañeros que no participen en esa actividad sino que observen el comportamiento de los miembros del grupo para después comentar los distintos roles adquiridos por cada uno, el comportamiento, opinar acerca de la realización, etc. (Goleman, 2008)
Materiales	
Puzzles	

Emociones	
<p>Para conseguir una mayor fluidez a la hora de comunicarnos es importante identificar las emociones tanto propias como ajenas.</p>	
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser conscientes de la importancia del lenguaje verbal y corporal en las en la comunicación y cómo afectan a las relaciones. • Identificar emociones a través de la expresión facial o del tono de voz. • Apreciar la diversidad existente como medio de enriquecimiento personal o grupal. • Ejercitar la escucha activa • Desarrollar actitudes de interés y respeto por los demás • Fomentar la participación, el respeto y la comunicación en el aula. 	
Agrupamiento	Desarrollo
Grupo-clase	<p>Sería apropiado colgar en clase a la vista de todos los alumnos un cartel en el que estén representadas bastantes emociones ejemplificadas con una fotografía ya que nos va a ayudar a comunicarnos con mayor precisión. Se conseguirá que los niños utilicen más el cartel para expresarse si se sienten involucrados y forman parte de él, ya que si se colgara un día un cartel en la clase que no tenga mayor relevancia para los alumnos lo olvidarían antes. Para que el cartel cause el mayor efecto posible se va a elaborar con los alumnos. Cada alumno tendrá que ejemplificar con su expresión facial un sentimiento y se le tomará una foto. Después se montará el mural incluyendo debajo de cada fotografía el nombre de la emoción correspondiente. Los primeros días se realizará una ronda rápida en la primera sesión en la que se diga cómo se sienten con la ayuda del mural, ya que aporta un rango más amplio de emociones de las que los alumnos de primaria están acostumbrados a utilizar. Este mural también ayudará a que haya una mayor fluidez en la comunicación y resolución de conflictos al poder expresarse con mayor precisión. Además, conocer las emociones propias nos permite aprender a autorregularnos, lo cual influye en una mejor relación con los demás.</p>
Materiales	
<p>Cámara de fotos Cartulinas Rotuladores</p>	

Veracidad de la información	
<p>Los niños deben de aprender los fallos que se pueden producir en la comunicación entre individuos, y hay que enseñarles que es conveniente comprobar que se ha entendido el mensaje recibido para que no haya malentendidos.</p>	
<p>Objetivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser conscientes de la importancia del lenguaje verbal y corporal en las en la comunicación y cómo afectan a las relaciones. • Ser críticos con la información que se recibe de los demás y analizar las situaciones que se presenten en base al conocimiento de toda la información, evitando malentendidos. Ser críticos con la información recibida buscando/comprobando la veracidad de esta. • Colaborar en el correcto funcionamiento de la convivencia. • Ejercitar la escucha activa • Fomentar la participación, el respeto y la comunicación en el aula. • Dialogar como medio para resolver conflictos. 	
Agrupamiento	Desarrollo
Grupo clase	<p>Para trabajar este tema se puede jugar por ejemplo al teléfono estropeado (juego popular)</p> <p>En este juego se pone a todos los niños en fila, en contacto unos con otros (para que no se pierda la señal del teléfono) y se le da un mensaje al primer niño el cual lo tiene que pasar a su compañero, y así sucesivamente hasta el último alumno que dirá en voz alta el mensaje que él ha recibido. Se puede añadir dificultad haciendo que el mensaje sea más largo o incluyendo palabras poco habituales o conocidas por los alumnos. Tras varias rondas se comenta con los alumnos cómo la comunicación se puede deteriorar y cómo esto, si no se comprueba, puede afectar a las relaciones. Se les debe hacer reflexionar acerca de la necesidad de comprobar la veracidad de la información que se recibe para poder después actuar en consecuencia.</p>
Materiales	
Ninguno	

Escucha activa	
Otro factor que influye determinantemente en la comunicación es la escucha; si no se atiende a lo que se dice, la comunicación se rompe.	
Objetivos <ul style="list-style-type: none"> • Ser conscientes de la importancia del lenguaje verbal y corporal en las en la comunicación y cómo afectan a las relaciones. • Ejercitar la escucha activa 	
Agrupamiento	Desarrollo
Individual	Para trabajar la escucha activa se puede hacer ejercicios de asociación auditiva como el siguiente: El profesor debe elaborar previamente una lista de palabras en la que una será la protagonista ya que se va a repetir durante toda la enumeración y va a ser en la que los alumnos tengan que centrar su atención. El resto de palabras pueden sonar parecido, ser de la misma familia o tener un significado similar. Después, se les debe explicar a los niños que se va a leer una lista de palabras y que deberán estar atentos porque cuando oigan la palabra clave deberán dar una palmada (se puede elegir cualquier otra orden, que se levanten de la silla, que hagan una raya en el cuaderno cada vez que la oigan...). Veasé ejemplo en apéndice 2. (Segura y Arcas, 2007)
Materiales	
Listado de palabras	

3.8. Evaluación

La evaluación de este proyecto comienza con la elaboración de un sociograma que permita ver cómo se distribuye el grupo. Este sociograma sirve de punto de partida y referencia ya que en cada trimestre se puede pasar uno para observar cómo han evolucionado o no las relaciones interpersonales. El estudio de esa progresión servirá para evaluar el conjunto de la intervención.

Además del sociograma, que es una prueba puntual, que mide unos aspectos cerrados en un momento puntual, se debe hacer un seguimiento y una evaluación continua. Dicha evaluación, va a consistir en la observación directa y posterior anotación de hechos significativos en un diario de clase. Por último, es imprescindible que se valore la intervención en sí, sus actividades (si han sido adecuadas a la edad, a los intereses, si han producido algún cambio, etc.), la temporalización (si la duración de las sesiones ha sido adecuada, si son necesarias más o menos sesiones, etc.) y la actuación del docente (si el propio papel ha sido adecuado, si se ha sido coherente con las directrices que marcadas al principio, si ha tenido relación con el cumplimiento o no de los objetivos, etc.).

CAPITULO 4.

Conclusiones, limitaciones y líneas futuras de investigación

4.1. Conclusiones

Del estudio realizado se evidencia la complejidad de las relaciones humanas y lo importante que es, en todos los ámbitos de la vida, y muy particularmente en un espacio de formación como es la escuela fomentar relaciones interpersonales sanas y productivas.

Existe un concepto clave, el self, que debería estar en la base del aprendizaje de los alumnos. El conocimiento de uno mismo, el incremento de la autoestima de cada persona, conducirá al alumno en su forma de interaccionar con los demás, a un mejor rendimiento escolar.

El conocimiento de estos procesos más individuales no debe dejar de lado el conocimiento, de cómo se llevan a cabo los procesos de categorización por los que uno se identifica con otras personas y cómo influyen en la formación de estereotipos, que pueden llegar a desembocar en prejuicios e interferir en las relaciones con los compañeros.

Tanto el conocimiento de uno mismo como el conocimiento de los procesos grupales más amplios, deberían llevar al grupo a incrementar la cohesión interna y a entender que los otros pueden ser diferentes, pero que esta diferencia no implica que sean mejores o peores que el propio.

Por ello, la propuesta de intervención presentada ha tenido como objetivo trabajar en determinados aspectos más individuales del self, fácilmente abordables, como son el autoconcepto y la autoestima además de la interacción entre ellos, con la finalidad de influir en las relaciones dentro del grupo y evitar los prejuicios respecto a los otros grupos.

La propuesta de intervención está pensada para la escuela rural, por lo que es necesario contar con las especiales características de este tipo de centros, como por ejemplo, que en un aula convivan alumnos de distintos cursos y por tanto con un nivel de madurez desigual. A pesar de que estas características especiales de la escuela rural podrían dificultar conseguir un grupo fuertemente cohesionado, estas circunstancias lo único que exigen es un mayor esfuerzo y dedicación para conseguir que alumnos de distintos niveles educativos encuentren una identidad propia común. El resultado debería ser alumnos que aprendan a apreciar el valor de la diversidad.

La importancia de la propuesta de la intervención reside en el refuerzo que los alumnos conseguirían para mejorar la convivencia entre ellos a pesar de no compartir las mismas metas curriculares, propiciando el trabajo cooperativo de todos ellos y alcanzando,

entre otras cosas, mayor rendimiento académico tanto en el caso de los niveles inferiores como de los superiores.

El hecho de que el alumnado con diferentes edades comparta el mismo espacio puede facilitar la aparición de conflictos entre ellos. Esta circunstancia, que podría pensarse como negativa, puede volverse positiva porque invita a trabajar el tema de la resolución de conflictos y a generar en los alumnos unas habilidades que luego puedan aplicar en otros ámbitos de su vida.

Por otro lado, todas las actividades que se incluyen en la propuesta de intervención intentan conseguir los objetivos de cohesión grupal, trabajando aspectos como la comunicación entre iguales (escucha activa, veracidad de la información...), la autoestima (autoestima), la regulación de las emociones (emociones), la cooperación (cooperación, el consejo de sabios, el símbolo perdido).

El resultado de la única actividad que pudo llevarse a cabo, la dinamización de los recreos se considera positiva aunque el desarrollo de la misma no fue, en principio, bien aceptada por los alumnos; éstos no tienen hábito de planificar actividades ni de tener que integrar en las mismas a todos los compañeros. Una vez superada la desorientación inicial de los niños se generó una fuerte motivación entre ellos para proponer actividades más interesantes que el grupo anterior. Finalizada la práctica de los juegos, tuvo lugar un intenso debate en torno al desarrollo de los mismos. Los alumnos aprendieron a distinguir una crítica constructiva, meditada, de la crítica inicial, no consciente, que puede dañar la estima del compañero de juegos.

Al mismo tiempo, en el debate posterior, se trabajaron aspectos como la empatía, el reconocimiento de sentimientos, la importancia del lenguaje no verbal, cómo el tono de voz puede modificar el mensaje que se quiere transmitir, etc.

La aplicación de esta propuesta de intervención con carácter general en todos los centros y niveles, implicaría la adaptación de la normativa educativa, ya que debería incluirse como materia transversal. Afectaría a la dinámica de todas las áreas curriculares además de a la organización del centro en todas aquellas actividades que llevara a cabo. Los alumnos reforzarían sus habilidades sociales, serían más respetuosos, solidarios, cooperativos y empáticos y, consecuentemente, se rebajaría la conflictividad en las aulas.

4.2. Limitaciones

La falta de formación específica previa a la elaboración de este trabajo ha sido una barrera a la hora de elaborar el marco teórico de este proyecto. Los conceptos que se presentan corresponden a una rama de la psicología muy concreta, la psicología social.

La puesta en práctica de la propuesta de intervención ha sido imposible debido al corto periodo del que se dispone para desarrollar el Trabajo Fin de Grado y a la dificultad de

organización del aula. En este sentido, tener seis niveles educativos juntos exige un nivel de organización y preparación de las clases muy alto, lo que ha dejado poco tiempo para la elaboración del proyecto. Así mismo, tratar de inscribir la intervención dentro de una programación didáctica cerrada a principio de curso es complicado porque el objetivo principal del Centro es cumplir los objetivos marcados para el curso escolar, de modo que no queda mucho margen de tiempo para llevar a cabo la práctica.

Además, como se comentó en la introducción, compartir el aula con otra profesora y con los profesores especialistas, que son los que habitualmente imparten las asignaturas más idóneas para llevar a cabo la intervención, dificulta poder compaginar las actividades escolares con las necesidades de este proyecto. El resultado ha sido que únicamente se ha podido llevar a cabo una de las dinámicas propuestas en la intervención.

4.3. Líneas futuras de investigación

El objeto de estudio del proyecto es muy amplio e interesante tanto para las relaciones que se forjan dentro del aula como fuera de ella, y tanto en los niveles inferiores de la educación como en los superiores. Introducir esta materia en la formación de los docentes, bien en los planes de estudios o a través de cursos específicos de formación, redundaría en un beneficio tanto para docentes como para el alumnado; además sería una forma de facilitar herramientas a ambos para la resolución de conflictos y el desenvolvimiento personal en todos los aspectos de su vida futura.

Otra futura línea de investigación que no se ha podido abordar en este trabajo por su amplitud es el tema de la disolución de los grupos. Sería muy interesante conocer los mecanismos que intervienen en el proceso, ya que conociéndolos a fondo se entendería mejor el funcionamiento global de los grupos. Este conocimiento permitiría, ya en el momento de formación del grupo, intervenir en los factores que podrían influir en la posible disolución del mismo.

La propuesta de intervención, aunque se haya contextualizado para su creación en un centro y un aula concreta, se puede extrapolar a cualquier aula o nivel educativo en los que se quieran desarrollar actividades de educación en valores, respeto, convivencia, habilidades sociales o para trabajar la cohesión del grupo.

En un futuro sería adecuado que, en la programación de las actividades de todos los centros docentes se incluyera, dentro del plan de estudios, todo tipo de actividades de educación en valores, respeto, convivencia o habilidades sociales que contribuyeran a que los futuros adultos de la sociedad contaran en mayor o menor medida con este tipo de recursos, incluso en el caso de aquellos alumnos que no completaran nada más que un nivel

Lacort Navarro, Carolina

básico de enseñanza. El objetivo sería conseguir una sociedad más respetuosa, solidaria, pacífica....

Lista de referencias

Aguado, J. C., y Portal, M. A. (1991). *Tiempo, espacio e identidad social. Alteridades*, 1 (2), 31-41. Recuperado de: <http://www.uam-antropologia.net/pdfs/ceida/5tiempo.pdf>

Aguilera Reija, B., Gómez Lara, J., Morollón, M., y de Vicente Abad, J. (2002). *Educación intercultural: análisis y resolución de conflictos*. Madrid: Editorial Popular, S.A.

Álvaro, J. (2009). *Representaciones sociales*. Recuperado de: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/R/representaciones_sociales.htm

Aritzeta, A., y Ayestarán, S. (2003). *Aplicabilidad de la teoría de roles de equipo de Belbin: Un estudio longitudinal comparativo con equipos de trabajo. Revista de psicología general y aplicada*, 56, 61-75. Recuperado de Dialnet: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=649325>

Brewer, M., y Gardner, W. (1996). *Who is this we? Levels of collective identity and self representation*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 83-93. Recuperado de: http://mario.gsia.cmu.edu/micro_2008/readings/Brewer%20&%20Gardner%201996.pdf

Catalano, G. (2010). *Categorización social y representaciones*. [Texto] Recuperado de: <http://www.buenastareas.com/ensayos/Categorizacion-Social-y-Representaciones/1175884.html>

Cuenca, M. (23 de Diciembre de 2011). *Objetivos de un CRA*. [Texto] Recuperado de: <http://escuelasruralesagrupadas.blogspot.com.es/2011/12/objetivos-de-un-cra.html>

Feu i Gelis, J. (2004). *La escuela rural en España: apuntes sobre las potencialidades pedagógicas, relacionales y humanas de la misma. Revista digital eRural, educación, cultura y desarrollo social*, 3, 1-13. Recuperado de: <http://www.red-ler.org/escuela-rural-espana.pdf>

Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya. (s.f.). *La cohesión*. Recuperado de http://www.edukanda.es/mediatecaweb/data/zip/695/XW09_80542_00395/web/main/m2/v1_2_3.html

Giménez, G. (1997). *Materiales para una teoría de las identidades sociales*. Recuperado de: http://docentes2.uacj.mx/museodigital/cursos_2008/maru/teoria_identidad_gimenez.pdf

Goleman, D. (2008). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

Hogg, M., y Vaughan, G. (2010). *Psicología Social*. Madrid: Editorial Médica Panamericana, S.A.

Junta de Andalucía. (s.f.). *Juegos de autoestima y cohesión de grupo*. Recuperado de: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/cervanties/guia_cervantes/archivos/profesorado/actividades_juegos_tutoria.pdf

López Nadal, A., y Frutos Salvia, H. (2011). La cohesión grupal, un estudio observacional de su incidencia en educación física. *Agora para la EF y el deporte*, 13, 397-410. Recuperado de: http://www5.uva.es/agora/revista/13_3/agora13_3i_lopez_et_al

Messina, C. (s.f.). ¿Qué es un grupo?. [Texto] Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/cmessina/LECTURAS/grupo_2.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). Registro estatal de centros docentes no universitarios. [Texto] Recuperado de: <https://www.educacion.gob.es/centros/home.do>

Mora de la, J. (22 de Octubre de 2011). Clasificación de los distintos grupos y sus relaciones de comunicación. [Texto]. Recuperado de: <http://mitallerdecomunicacion2012.blogspot.com.es/2011/10/clasificacion-de-los-distintos-grupos-y.html>

Morales, J. F. (29 de Noviembre de 2011). *La identidad social* [Texto]. Recuperado de: <http://ilevolucionista.blogspot.com.es/2011/11/la-identidad-social-entrevista-jose.html>

Orden de 9 de Mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. BOA Núm. 65 del 1 de junio.

Orden de 16 de Junio de 2014, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación Primaria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón. BOA Núm. 119 del 20 de junio.

Ramos Schlegel, I. (2000). *Procesos simbólicos y percepción cognitiva de control*. *Gazeta de Antropología*, 16,. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/7507>

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de: <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>

Segura, M., y Arcas, M. (2007). *Relacionarnos bien: programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea.

Bibliografía

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.

ADCARA. (2006). La convivencia en los centros educativos: Módulo I, La convivencia entre iguales. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

Baron, R. A., y Byrne, D. (1998). *Psicología social*. Madrid: Prentice Hall.

Carron, A., Brawley, L., y Widmeyer, W. (1998). *The measurement of cohesiveness in sport groups*. J. L. Duda.

González, M., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar*. Barañáin-Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A. (EUNSA).

Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.

Lorenzi-Cioldi, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés*. Grenoble: Presses Universitaires.

Merton, R. (1965). *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris: Librairie Plon.

Moscovici, S. (1981). *On social representation*. Londres: Academic Press.

Nuñez Pérez, J., González-Pienda, J., García Rodríguez, M., González Pumariega, S., Roces Montero, C., Álvarez Pérez, L., y González Torres, M. (1997). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 1, 97-109. Recuperado de: <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/view/7450/7314>

Picazo Lahiguera, C., Zornoza Abad, A., y Peiró Silla, J. (2014). Los procesos de participación social y participación orientada a la tarea y el aprendizaje como antecedentes de la cohesión grupal. Una perspectiva longitudinal. *Psicothema*, 2, 274-279. Recuperado de Psicothema: <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8852/8716>

Pollini, G. (1987). *Appartenenza e identità*. Milán (Italia): Franco Angeli.

Pollini, G. (1990). *Appartenenza socio-territoriale e mutamento culturale*. Turín (Italia): Vincenzo Cesareo.

Smith, E., y Mackie, D. (1997). *Psicología social*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Tamayo Mul, L., Ek Pech, A. E., Pat López, R. A., y López Amoroso, J. O. (10 de julio de 2013). *Teorías de Tajfel y Festinger aplicadas a la dirección de equipos*. Recuperado de: <http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento-2/teorias-de-tajfel-y-festinger-aplicadas-a-la-direccion-de-equipos.htm>

Yinger, M. (1965). *Toward a field theory of behavior*. México: MacGraw-Hill.

Apéndices

Apéndice I. Relación colegios públicos/C.R.A.s en España

Comunidad autónoma (CA)	Provincia	Colegios rurales agrupados (CRA)	Colegios públicos (CP)	CRA / CP	Porcentaje	Porcentaje respecto a CA	Porcentaje respecto a España	Porcentaje total CA	Porcentaje total CA respecto a España
Andalucía	Almería	17	195	0,0872	8,72%	0,84%	0,16%	5,65%	1,09%
Andalucía	Cádiz	9	279	0,0323	3,23%	0,45%	0,09%		
Andalucía	Córdoba	11	212	0,0519	5,19%	0,54%	0,11%		
Andalucía	Granada	40	257	0,1556	15,56%	1,98%	0,38%		
Andalucía	Huelva	9	140	0,0643	6,43%	0,45%	0,09%		
Andalucía	Jaén	14	201	0,0697	6,97%	0,69%	0,13%		
Andalucía	Málaga	13	332	0,0392	3,92%	0,64%	0,12%		
Andalucía	Sevilla	1	403	0,0025	0,25%	0,05%	0,01%		
Aragón	Huesca	22	68	0,3235	32,35%	7,41%	0,21%	24,92%	0,71%
Aragón	Teruel	26	50	0,5200	52,00%	8,75%	0,25%		
Aragón	Zaragoza	26	179	0,1453	14,53%	8,75%	0,25%		
Asturias	Asturias	29	247	0,1174	11,74%	11,74%	0,28%	11,74%	0,28%
Cantabria	Cantabria	4	137	0,0292	2,92%	2,92%	0,04%	2,92%	0,04%
Ceuta	Ceuta	0	16	0,0000	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Castilla y León	Ávila	21	60	0,3500	35,00%	3,09%	0,20%	22,53%	1,47%
Castilla y León	Burgos	8	75	0,1067	10,67%	1,18%	0,08%		
Castilla y León	León	38	126	0,3016	30,16%	5,60%	0,36%		
Castilla y León	Palencia	2	51	0,0392	3,92%	0,29%	0,02%		
Castilla y León	Salamanca	35	104	0,3365	33,65%	5,15%	0,34%		
Castilla y León	Segovia	15	50	0,3000	30,00%	2,21%	0,14%		
Castilla y León	Soria	7	25	0,2800	28,00%	1,03%	0,07%		
Castilla y León	Valladolid	11	118	0,0932	9,32%	1,62%	0,11%		
Castilla y León	Zamora	16	70	0,2286	22,86%	2,36%	0,15%		
Canarias	Las Palmas	0	312	0,0000	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Canarias	Santa Cruz de Tenerife	0	300	0,0000	0,00%	0,00%	0,00%		
Comunidad de Madrid	Madrid	8	786	0,0102	1,02%	1,02%	0,08%	1,02%	0,08%
Comunidad Valenciana	Alicante	4	380	0,0105	1,05%	0,40%	0,04%	4,40%	0,42%
Comunidad Valenciana	Castellón	14	147	0,0952	9,52%	1,40%	0,13%		
Comunidad Valenciana	Valencia	26	473	0,0550	5,50%	2,60%	0,25%		
Castilla la Mancha	Albacete	22	113	0,1947	19,47%	3,35%	0,21%	11,89%	0,75%
Castilla la Mancha	Ciudad Real	7	188	0,0372	3,72%	1,07%	0,07%		
Castilla la Mancha	Cuenca	26	64	0,4063	40,63%	3,96%	0,25%		
Castilla la Mancha	Guadalajara	13	75	0,1733	17,33%	1,98%	0,12%		
Castilla la Mancha	Toledo	10	216	0,0463	4,63%	1,52%	0,10%		
Cataluña	Barcelona	19	966	0,0197	1,97%	1,25%	0,18%	5,88%	0,85%
Cataluña	Gerona	14	214	0,0654	6,54%	0,92%	0,13%		
Cataluña	Lérida	30	132	0,2273	22,73%	1,98%	0,29%		
Cataluña	Tarragona	26	202	0,1287	12,87%	1,72%	0,25%		
Extremadura	Badajoz	13	246	0,0528	5,28%	3,10%	0,12%	8,57%	0,35%
Extremadura	Cáceres	23	174	0,1322	13,22%	5,48%	0,22%		
Galicia	La Coruña	12	321	0,0374	3,74%	1,51%	0,12%	1,76%	0,13%
Galicia	Lugo	0	124	0,0000	0,00%	0,00%	0,00%		
Galicia	Orense	1	102	0,0098	0,98%	0,13%	0,01%		
Galicia	Pontevedra	1	248	0,0040	0,40%	0,13%	0,01%		
Islas Baleares	Islas Baleares	0	216	0,0000	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
La Rioja	La Rioja	11	60	0,1833	18,33%	18,33%	0,11%	18,33%	0,11%
Melilla	Melilla	0	12	0,0000	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Navarra	Navarra	1	172	0,0058	0,58%	0,58%	0,01%	0,58%	0,01%
Región de Murcia	Murcia	12	393	0,0305	3,05%	3,05%	0,12%	3,05%	0,12%
País Vasco	Álava	0	64	0,0000	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
País Vasco	Guipúzcoa	0	197	0,0000	0,00%	0,00%	0,00%		
País Vasco	Vizcaya	0	121	0,0000	0,00%	0,00%	0,00%		

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos extraídos del Gobierno de España - Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014)

Apéndice II. Materiales para las actividades

Lista de asociación auditiva cuchillo (Segura y Arcas, 2007, pág. 58)		
Tenedor	Cuchillo	Cuchara
Plato	Plato	Plato
Chiquillo	Tenedor	Colmillo
Cepillo	Chiquillo	Cuchillo
Cuchara	Cepillo	Chiquillo
Cuchillo	Plato	Cuchillo
Colmillo	Cepillo	Cepillo
Cuchillo	Cuchara	Cuchillo
Chiquillo	Chiquillo	Cuchara
Plato	Colmillo	Tenedor
Cuchara	Plato	Plato
Tenedor	Tenedor	Cuchillo