

# MÁSTERES de la UAM

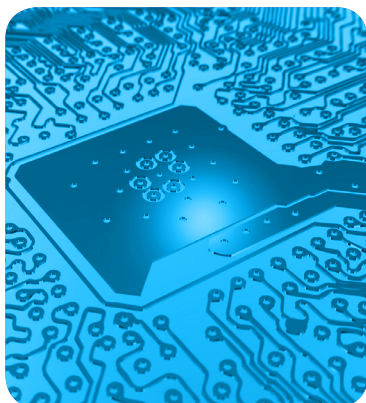
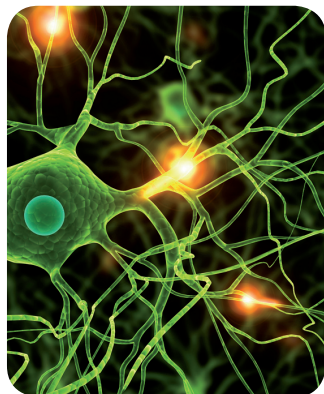
Facultad de Formación de  
Profesorado y Educación /13-14

Máster de Formación  
de Profesorado de  
E.S.O. y Bachillerato



## Rechazo entre iguales en Primaria. Propues- ta de Intervención y Prevención

*Susana Mateos Pedrero*



*“Si siempre haces lo mismo, conseguirás siempre lo mismo.*

*Si quieres lograr algo nuevo o diferente,  
tendrás que hacer algo nuevo o diferente”*

*-Milton Erickson-*

*A la memoria de mi abuelo Antonio,  
quien me enseñó a apreciar lo diferente y valorar lo especial...*

## AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer en primer lugar a Claudia, mi tutora, toda su paciencia, tiempo y dedicación durante el camino hasta llegar a lo que hoy es el TFM, sin su apoyo no hubiera sido posible.

El Agradecimiento a mi familia es el modesto premio a todo lo que mis padres han luchado siempre por verme sonreír y al apoyo incondicional de mis hermanos y cuñados: Pili, Miguel y Fátima. A todos ellos, por haberme hecho sentir orgullosa de lo que hoy soy.

A mi madre, por tanto cariño y amor vertido sin esperar recompensa.

A mi padre, por su fuerza y coraje en los momentos más duros.

A mi hermana Cecilia, por creer más en mí que yo misma.

A mi hermano Manuel, por el ejemplo de vida y superación que nos ha dado.

A mi sobrina Natalia, por todas esas sonrisas inocentes y llenas de vida.

A mi abuelo José, por todo su cariño.

A mi amiga Raquel, compañera de todo un camino de espinas y rosas, por estar a mi lado en los momentos más alegres y más tristes, por apoyarme, por nunca dejarme caer, por estar siempre ahí.

A mis compañeros de esta etapa de vida, amigos de aventuras y aprendizajes, a todos ellos gracias por su predisposición, tiempo y alegría. En especial,

A Bárbara y Sara, por brindarme su amistad desde el primer día,

A Fernando por enseñarme a valorar lo verdaderamente importante,

A David, por su cariño y altruismo,

A Carlos y Ana por su alegría y entusiasmo.

A todos ellos, por estar a mi lado en los momentos más grises y sacar de cada día oscuro, un instante único.

A los profesores de este Máster, por su tiempo, dedicación y pasión, por haber contribuido a sembrar un germen de lucha contra la utopía educativa, por brindarnos la oportunidad de luchar por construir una educación diferente.

Y por supuesto, a mi inminente marido, David, por ser parte de mí, por toda su generosidad, amor y apoyo incondicional. Gracias por todo lo bueno que me regala cada día, porque sin su cariño, paciencia, ternura y empatía, nada de esto hubiera sido posible.

Gracias a las personas que de algún modo forman parte de lo que hoy soy.

## ÍNDICE

	Pág.
1. INTRODUCCIÓN	1
2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO	3
2.1.Descripción del Ámbito de la Intervención	3
2.1.1.- Localización	3
2.1.2.- Recursos y Estructura del Centro	4
2.1.3.- Cultura y Hábitos del Centro	5
2.2. Diagnóstico Inicial	7
2.2.1.- Convivencia	9
2.2.2.- Alumnos Rechazados	11
2.2.3.- Clima General del Aula	13
2.2.4.- Metodología Docente	15
2.2.5.- Implicación Familiar	17
2.3. Principios Teóricos	18
2.3.1.- Relaciones Inter-Personales:	18
2.3.1.1.- Relaciones en la Infancia	18
2.3.1.2.- Importancia de las relaciones interpersonales en el aula	19
2.3.1.3.- Competencias Sociales	20
2.3.2.- El Rechazo entre Iguales:	21
2.3.2.1.- Características del rechazo entre iguales	21
2.3.2.2.- Subtipos de rechazo	22
2.3.2.3.- Motivos de rechazo	23
2.3.2.4.- Repercusiones en el alumnado	24
2.4. Intervención con alumnos rechazados	25
2.4.1.-Evolución histórica del tipo de intervención en el aula	25
2.4.2.- Actuaciones para una intervención sistémica	27
2.4.3.- Nuevos modelos de intervención	28
A. Modelo multinivel, multicomponente y multiagente	28
B. Comunidad Educativa y liderazgo	28
C. Hacia Comunidades Profesionales de Aprendizaje “Resilientes”	29
3. OBJETIVOS	31
4. METODOLOGÍA	32
4.1. Actividades	32
4.1.1 Planificación de Actividades	34
4.1.1.1 Recursos para Tutorías	34
4.1.1.2 Actuaciones con la Tutora	45
4.1.1.3 Formación con Tutores de Ciclo: formación presencial y on-line.	45
4.1.1.4. Actuaciones con las Familias	50
4.1.1.5. Actuaciones con el Equipo Directivo	50
5. EVALUACIÓN	50
5.1. Evaluación Formativa	50
5.2. Evaluación Sumativa	52
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	54
7. ANEXOS	61

## **1. INTRODUCCIÓN**

Las relaciones entre iguales forman parte de un ámbito muy complejo y de gran repercusión en los contextos escolares donde se producen millones de manifestaciones. El trabajo diario en el aula pone de manifiesto diversas conductas y actitudes que pueden pasar desapercibidas y ante las cuales puede no tenerse la formación necesaria para una intervención significativa.

El rechazo en las aulas es una de estas realidades diarias, surge bajo entornos múltiples y cambiantes, es una realidad latente en todos los Centros Educativos y en diferentes niveles de escolarización. Desde los años 70, se viene trabajando con la situación de rechazo en las aulas ante las variadas manifestaciones de alumnos en esta situación. Se entiende el rechazo escolar como el hecho de que algunos alumnos resulten desagradables o poco apreciados por sus iguales (Bierman, 2004).

Así, consideramos de gran interés para este proyecto de innovación reflexionar sobre las relaciones entre iguales, el rechazo y las formas óptimas de intervenir de forma inclusiva. Como forma de responder a las necesidades latentes en el aula, hemos creído conveniente abordar nuestra innovación desde una perspectiva coherente de prevención de conflictos en el aula y de intervención ante problemas de rechazo entre iguales que surgen en un contexto específico como el aula de 2º de Primaria del centro donde se han realizado las prácticas.

Con este proyecto, abogamos por una nueva metodología que permita reforzar las habilidades de cada uno de los destinatarios de nuestra acción sin perjuicio de los demás, buscando siempre un aprendizaje cooperativo, donde todos los alumnos potencien su desarrollo personal y social dentro del aula. El aprendizaje cooperativo contribuye a reducir las barreras hacia el rechazo y fomenta la participación de todos los alumnos, en especial de aquellos con más riesgo de exclusión, impulsando de este modo las acciones hacia la Educación inclusiva (Pujolás, Lago y Naranjo, 2013).

El modelo por el que apostamos, se basa en la creación del conocimiento por parte del alumno y en la consideración de la figura del profesor como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje y facilitador del descubrimiento, con el objetivo de poder contribuir a generar personas autónomas capaces de enfrentarse a la multiplicidad de sucesos que ocurren en la vida, lo que supone aprender a aprender de forma efectiva. Y puesto que creemos que *“No es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente.”* (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008:441), este proyecto también los tiene muy en cuenta. De ellos, se requiere que tomen conciencia de la verdadera realidad que les rodea, que eviten juicios de valor, que sean capaces de generar una buena escucha activa y que puedan promover la participación y diálogo en las aulas con el fin de poder responder a las nuevas exigencias y demandas de la sociedad del siglo XXI (Sánchez y Boronat, 2014).

Conviene no olvidar que la cultura de la escuela está formada por creencias y convicciones de profesores, alumnos, familias y comunidad educativa en su conjunto, en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje y el funcionamiento del centro. La innovación que se propone supone, por lo tanto, un cambio de cultura, donde las normas afectan a todos los

agentes de cambio educativos, las relaciones y el tipo de colaboración que existe entre todos ellos (Marchesi y Martín, 2000).

Por todo esto, surge la importancia de intervenir efectivamente en los Centros Educativos a través de nuevos canales, metodología y concepciones de acción que superen los lastres de una educación autoritaria y poco adaptada a las sociedades actuales. De ahí que si se pretende hablar de la cultura de la convivencia democrática (Díaz-Aguado, 2002) y las escuelas sostenibles en convivencia, se deba tener presente la existencia de un liderazgo distribuido (Murillo, 2006), donde la figura del Orientador cobra especial relevancia por ser considerado propulsor y agente de cambio educativo. De entre las funciones que le son propias a la figura de Orientador, destacan: asesorar, coordinar, organizar, programar, evaluar, diagnosticar, conocer, formar, informar, mediar e intervenir. Todas ellas son de suma importancia y su presencia es necesaria para llevar a cabo una práctica basada en la propia realidad educativa y social que afecta a toda la Comunidad Educativa en su conjunto (Boza, Toscano y Salas, 2007; RD 83/1996, del 26 de Enero).

A través de los datos que se han podido recoger y analizar durante el diagnóstico, se ha considerado conveniente realizar una intervención sistémica que englobe a todos los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: alumnos, docentes, familias y equipo directivo, con la finalidad de mejorar las relaciones interpersonales, prevenir el rechazo y fomentar la Inclusión educativa. Para ello, se parte de una metodología activa, participativa, dinámica y flexible donde todos los alumnos, docentes y familias tengan cabida.

De este modo, la estructura que va a tener el presente trabajo de innovación es la siguiente:

Se comenzará con una breve presentación del proyecto para, a continuación, pasar a detallar el Análisis del Contexto donde se podrá contemplar el ámbito general en el que se enmarca la intervención, con el fin de delimitar la acción en la localización general del centro, la localización del aula como contexto específico de estudio, la cultura y hábitos del Centro, siendo estos apartados fundamentales para situar la realidad de los alumnos.

Se seguirá con el diagnóstico realizado como forma de detección de las necesidades encontradas y se finalizará este punto, con el capítulo de referentes teóricos como base del presente proyecto de innovación.

A continuación, se formularán los objetivos que se persiguen con la innovación, delimitándolos según su magnitud en generales, específicos y operativos.

Seguidamente se presenta la propuesta de intervención con el diseño de actividades como metodología para conseguir los objetivos propuestos. En el siguiente apartado se detallará la evaluación atendiendo a los dos tipos de evaluación que se pretende abordar en nuestra propuesta: Formativa y Sumativa.

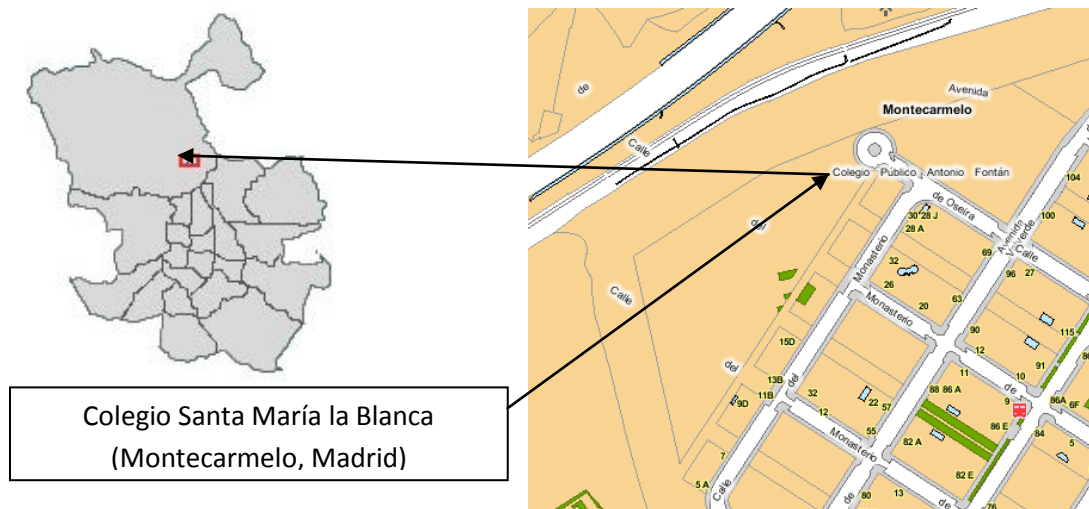
Finalmente, se señalarán los referentes bibliográficos y anexos que completan esta propuesta de innovación.

## 2. ANÁLISIS DEL CONTEXTO

### 2.1. Descripción del Ámbito de la Intervención

#### 2.1.1. Localización

Este proyecto de innovación tiene como *localización general* de estudio, el colegio Santa María la Blanca en Madrid, centro de nueva apertura (6 años desde su creación). Este, es un centro educativo católico, concertado y promovido por la Diócesis de Madrid. Es uno de los numerosos Centros Bilingües de la Comunidad, ubicado en la zona norte de la misma, más concretamente en Montecarmelo.



El diseño estructural del Centro tiene forma de C, está constituido por varios módulos independientes, correspondientes cada uno de ellos a una etapa educativa diferente. De esta forma, tenemos 3 pabellones de etapas: Infantil, Primaria y ESO-Bachillerato, además un pabellón central donde están situados los espacios comunes de: Administración, Secretaría, Dirección, Biblioteca, Capilla, Salón de actos y APA. Otro módulo independiente está dedicado a las Cocinas y comedores. Además de estos módulos, el Centro cuenta con instalaciones deportivas diversas, canchas de fútbol y pistas de atletismo, entre otras.

Cada uno de los módulos está compuesto por las aulas, salas de profesores, despachos, laboratorios, aulas de apoyo y aulas de informática correspondientes a la etapa que alojan. Además el centro cuenta con biblioteca, gimnasio y laboratorio de idiomas que son de uso frecuente para todas las etapas educativas.

En el pabellón polivalente se sitúan la capilla, el salón de actos, la sala de conferencias, los despachos de administración, secretaría y dirección, además de los espacios destinados a las reuniones del AMPA.

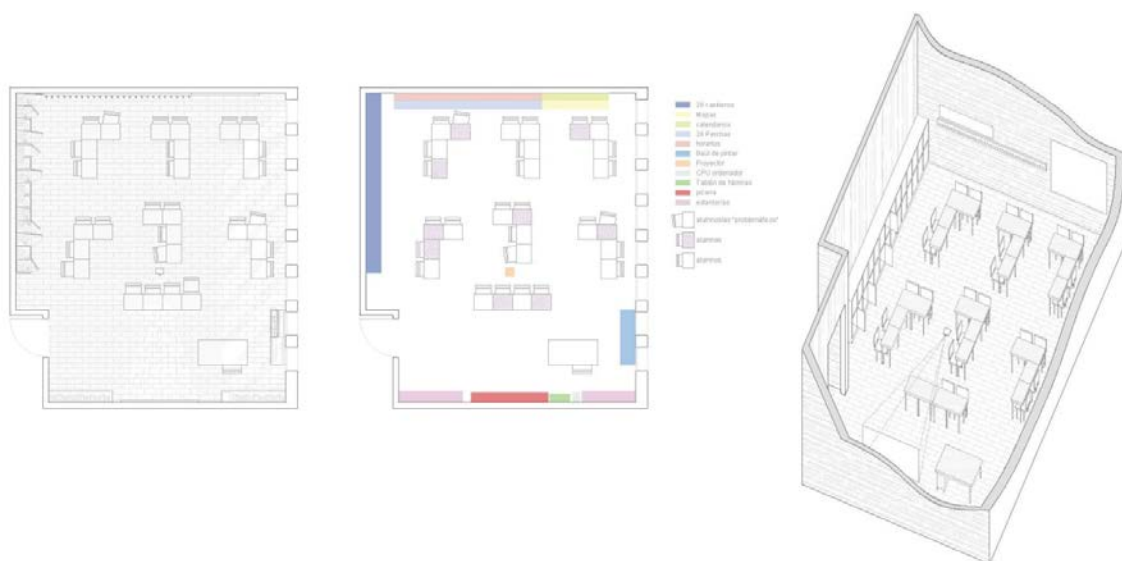
El Colegio Santa María la Blanca comprende las etapas educativas de Primer y Segundo Ciclo de Educación Infantil (0-6 años), Educación Primaria (6-12 años), Educación Secundaria (12-16 años) y Bachillerato (16-18 años)

El volumen actual de población escolar de toda esta zona y el crecimiento previsto para los próximos años advierten un aumento en la demanda de ofertas educativas, por lo que se

está programando para los próximos cursos la ampliación a línea 6 en infantil y a línea 4 en secundaria y bachillerato.

La *localización específica* de estudio para el presente trabajo de innovación, se centra en el aula de 2º de Primaria, en concreto en el aula “F”. Esta aula está ubicada en la primera planta, en uno de los pabellones de acceso a los curso de esta etapa. La entrada a este pabellón central es de uso restringido y para poder acceder a toda la etapa se hace por medio de identificación personal. La ubicación del aula que nos ocupa se sitúa en uno de los extremos más periféricos del pabellón, es la última aula de las que componen la línea de 2º de Primaria. Limita al norte con 3º de Primaria, al sur con el pasillo central, al este con el pasillo que conduce a los baños y al oeste con el aula de de 2ºE. La distribución actual del aula es la que se puede observar en la siguiente figura:

**Ilustración 1. Distribución del Aula 2ºF de Primaria**



### 2.1.2 Recursos y estructura del centro

Este centro dispone de una gran variedad de recursos personales y materiales para todas las etapas educativas, así como para la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEES), siendo un centro de preferencia de escolarización para alumnos con necesidades motóricas. De entre los recursos que el Centro pone a disposición de docentes y discentes se encuentran: ordenadores, pizarras digitales, equipos de música, material de psicomotricidad y gran variedad de materiales fungibles.

El número de alumnos matriculados en el centro es de 1.720 para este curso 2013-2014, de los cuales 45 han sido diagnosticados como ACNEES.

El agrupamiento de alumnos es diverso dependiendo de la etapa educativa a la que pertenezcan; así, en Primaria, tenemos la siguiente agrupación:

- 1º y 2º de Primaria: Línea 6.
- 3º de Primaria: Línea 5.
- 4º, 5º y 6º de Primaria: Línea 4.



### 2.1.3. Cultura y hábitos del centro

Los principios que persigue el Centro hacen referencia a su identidad católica y búsqueda de la excelencia educativa prioritariamente.

Este Centro lleva a cabo como programa base de toda intervención educativa el proyecto educativo *EBI*, utilizado como metodología en todas las etapas educativas a excepción de Infantil. *EBI* es el método de actuación que integra el diseño de planes de estudio personalizados y flexibilidad del currículo con diferentes niveles curriculares, respetando el ritmo del alumno para llegar a la excelencia. Todas las intervenciones que se realizan a partir del 2º Ciclo de Educación Primaria tienen como metodología transversal el método *EBI*, que sirve como base a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en las etapas escolares.

#### a) Documentos de centro relevantes

Como documentos analizados del Centro, es necesario detenernos ante el *Plan de Acción Tutorial de Primaria*, que está basado en un proyecto para trabajar los valores de los alumnos que surge del propio Centro, "Proyecto Tribus", cuyo objetivo principal es favorecer el sentimiento de pertenencia y de cohesión al colegio. Enmarca toda su acción en los aspectos de la tutoría en la etapa de primaria que se encuentran recogidos en el R.D. 1513/2006 de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria, en su artículo 11. Por ello, desde los propios planteamientos del Centro, tanto teóricos como legales, la acción tutorial tiene como objetivo optimizar el rendimiento de la enseñanza y el desarrollo integral del sujeto, mediante una adecuada ayuda y apoyo al alumno/a a lo largo de su avance por el Sistema Educativo. Durante la estancia en el centro, no se ha podido observar en ninguna de las sesiones de tutoría a las que se ha acudido, que se fomenten los valores, que se trabaje por proyectos para relacionar la teoría con la práctica, la resolución de conflictos ni la ayuda entre iguales en las tutorías. En la mayoría de ocasiones, estos tiempos son dedicados para que los alumnos terminen tareas atrasadas y/o realicen actividades voluntarias. Desde esta posición, ha resultado alarmante que el trabajo en equipo no se potencie, que la forma de abordar las tutorías sea como una clase magistral de apoyo o refuerzo educativo para todos los alumnos del aula que ya se han acostumbrado a carecer de espacios para el aprendizaje cooperativo y dialógico donde todos aprenden y reflexionan sobre lo acontecido en el aula. Así, en el apartado de competencias se aboga porque la organización del P.A.T. contemple el trabajo coordinado y compartido de todos los profesionales que realizan funciones educativas con el alumnado del centro, atendiendo a las peculiaridades de cada alumno. Sin embargo, la elaboración, información, orientación y asesoramiento en materia del PAT en este Centro es responsabilidad única de la Orientadora, en este caso de Primaria, bajo la supervisión del Equipo Directivo. Por ello, no se cumplen en la realidad las competencias ni la metodología que sobre el papel queda plasmado. No obstante, este planteamiento requiere entre otros factores, tiempo y dedicación para llevarse a cabo, y en este Centro se carece de ambos. Se persigue la calidad y excelencia educativa olvidándose de la consecución de un aprendizaje significativo que tenga utilidad y aplicabilidad en la vida diaria de los alumnos. Se pretende que las sesiones de tutoría sean lo más vivenciales posibles, todo a través de la experimentación y el trabajo en el aula, pero en los casos que se respetan los horarios de tutoría, no se realizan actividades grupales sino individuales, salvo casos concretos de preparación para concursos y/o premios. Así mismo, el apartado de programación, es demasiado esquemático, no se proporcionan pautas de acción para su puesta en marcha en el aula. Es debido a estas

indicaciones tan pobres, por lo que los tutores tampoco pueden realizar su trabajo de forma efectiva, pues en muchos casos desconocen recursos y temáticas para abordar diferentes valores. Por ello, el trabajo de la Orientadora debería ser más preciso con los tutores, para que juntos pudieran trabajar en la misma línea. Así mismo, señalar también la inexistencia de un plan conjunto y coordinado entre los diversos tutores, por ello la propuesta de intervención en una primera etapa estará enmarcada en este documento como veremos en el apartado de Metodología.

Es de destacar también la inexistencia de un *Plan de convivencia en Primaria*. Esto se considera una carencia a la que se debe dar respuesta, por ello, la creación del mismo será uno de los aspectos de la planificación de esta innovación entre la 2ª y 3ª etapa de Intervención del presente proyecto.

#### *b) Funcionamiento interno del centro*

A la cabeza del Centro se encuentra un *Equipo Directivo* con claro liderazgo autoritario (Lewin, Lippit y White, 1939), donde el Director es el encargado de tomar las decisiones de forma unidireccional y transmitírselas al resto de estamentos que componen el sistema organizacional del Centro. Las posibles aportaciones en materia de Innovación que se lleven a cabo en este Centro, deben pasar por el consentimiento de un Equipo Directivo con alto grado de control. En búsqueda de una dirección eficaz, se cree en reconducir este tipo de liderazgo hacia un líder con estilo de liderazgo cultural, una dirección más preocupada por el proceso de enseñanza. (Murillo, 2006).

En consecuencia, el hermetismo y el individualismo que imperan en el Centro Educativo, el rol del *docente* va en consonancia con el mismo. Desde el centro se requieren profesionales que trabajen de forma autónoma y fomenten el aprendizaje de forma autónoma. Se busca que el tipo de intervención educativa del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje sea mínima, pues se contempla al profesor como facilitador del aprendizaje de todos los alumnos desde una atención individualizada en función de las necesidades de cada alumno, desde el asesoramiento y guía. Los profesores deben fomentar la planificación autónoma de las tareas, la responsabilidad hacia el estudio y la planificación autónoma de su trabajo. Sin duda, unas bases muy útiles cuando la formación es la óptima, y cuando se ha trabajado previamente en la misma línea, pero la realidad que se percibe en el Centro sitúa al Docente como un “técnico sin formación”, que cumple las directrices que se le imponen desde la Institución escolar sin que pueda ejercer el rol de ayudante, siendo un mero espectador del proceso, y aunque se observen carencias y dificultades en el proceso, su labor pasa por derivar las dificultades al Departamento de Orientación, sin poder planificar ni intervenir sobre una realidad que él más que nadie conoce.

Este *Departamento de Orientación* tiene funciones similares a las de cualquier departamento del Centro, pues todas las propuestas de acción deben pasar por el Equipo Directivo, la “libertad de cátedra” queda al servicio del Centro, y no del Docente ni del Orientador. De este modo, las funciones que lleva a cabo la Orientadora, se limitan casi en exclusividad a responder a las demandas del Equipo Directivo, Tutores y Familia. El rol de la Orientadora es de evaluadora (Boza, et al. 2007). El Departamento de Orientación sirve como búsqueda de respuestas a unas necesidades que en la mayoría de ocasiones se alejan de la realidad, y se llevan a cabo en respuesta a la Cultura del Centro. Este departamento no funciona como un lugar de ayuda, consulta y asesoramiento ni para docentes, familias ni alumnos. Su acceso es

restringido a personal que solicita cita previa y es aprobada por el Equipo Directivo. La mayor contribución que realiza hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje, la hace en colaboración con el EOEP, con el fin de generar Evaluaciones Psicopedagógicas que puedan inclinar a las Instituciones pertinentes a otorgarles mayores recursos que ofrecer a los candidatos de acceso al Centro Educativo.

De este modo, el Departamento de Orientación de Primaria está compuesto por:

- Fisioterapeuta
- Técnico educativo para alumnos motóricos
- Profesional de apoyo especialista en Pedagogía Terapéutica
- Profesional de apoyo especialista en Audición y Lenguaje
- Orientadora de Primaria

El caso de la *Familia* es singular, pues aunque existe un AMPA, las reuniones que se efectúan en la misma están dirigidas exclusivamente a la oferta de actividades de refuerzo escolar y extraescolares. No tienen una participación activa y efectiva en el Centro, no forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, se mantienen al margen y sólo acuden al Centro cuando son requeridos en reuniones con tutores o cuando necesitan “reclamar” evaluaciones psicopedagógicas al Centro, como respuesta a la dotación económica que hacen al mismo.

## **2.2. Diagnóstico Inicial**

Para el trabajo que nos ocupa, nos centraremos en el primer ciclo de Primaria, en concreto en el curso de 2º de Primaria, una de las etapas de mayor línea dentro del centro educativo. Como ya se ha mencionado anteriormente, el objeto de estudio de nuestra innovación se contextualiza en el aula de 2º F, compuesta por un número total de 28 alumnos, de los cuales 8 son niñas y 20 es el número de niños del aula. Estamos por tanto, ante una de las clases más numerosas en cuanto a volumen de personas. No existe en el aula la presencia de alumnos inmigrantes ni repetidores. La programación que se sigue durante todas las asignaturas está en base a lo que el currículo establece para la etapa habiendo 2 alumnos en el aula que tiene Adaptaciones Curriculares Individualizadas Significativas (ACIS) en las materias instrumentales.

Gráfico 1. Alumnado del Contexto de estudio



La elección de este Centro como contexto general del presente trabajo surge debido a la posibilidad de realización de las prácticas en el mismo. La presencia de forma continuada en el Centro ha permitido un conocimiento más exhaustivo de la realidad del mismo así como de sus debilidades y fortalezas.

Nuestro interés en este contexto de aula, surge ante la demanda de la tutora de 2º de Primaria F al equipo de Orientación en busca de ayuda y asesoramiento. La demanda concreta de la tutora hacia el Equipo de Orientación está relacionada con posibles “conductas agresivas” (en palabras de la propia tutora) en el grupo-clase que desde su función como tutora no puede abordar. Por ello decidimos realizar una evaluación diagnóstica en este grupo atendiendo a dicha demanda. Para ello, hemos empleado esta evaluación inicial cualitativa, con el fin de permitirnos abordar la realidad desde diferentes puntos de vista, teniendo en cuenta a todos los implicados en la situación: alumnado, profesores, tutora y nuestra propia observación de la realidad de estudio. Dicha evaluación se ha llevado a cabo a través de diferentes técnicas como sociogramas de aula, entrevistas con la Tutora, observaciones directas de alumnos en el aula y metodología docente y cuestionario E.P.A.E. Como resultado de la aplicación de estas técnicas, se han agrupado los datos recogidos en 3 categorías de análisis principales a las que se pretende dar respuesta a través del presente proyecto. Sumadas a estas categorías, que responden a las demandadas de la tutora, se ha considerado conveniente contemplar otras 2 categorías observadas (metodología docente e implicación familiar) sobre las que centrar el diagnóstico, con el fin de realizar una evaluación inicial lo más ajustada posible a la realidad.

Se ha decidido hacer básicamente un análisis cualitativo de los datos. El uso de metodologías cualitativas en educación se corresponde con estudios que pretenden comprender diversos fenómenos socioeducativos y de transformación de la realidad, como es el caso que nos ocupa. Desde esta metodología se permite dirigir la investigación hacia las fases de comprensión, transformación, cambio y tomas de decisiones (Sandín, 2003), sin duda, fases por las que se considera que este proyecto de innovación debe pasar. García Llamas (2003), identifica algunas características de la investigación cualitativa que se han tenido en cuenta para la investigación del presente proyecto, como son: punto de partida desde concepciones abiertas, no dando nada por supuesto; investigación realizada en escenarios naturales como es el aula; contacto directo entre investigador y objeto de estudio, y la triangulación de métodos tanto en la recogida como en el análisis de datos para evitar sesgos y aumentar así la validez del mismo.

Se completará esta triangulación con una técnica cuantitativa: cuestionario E.P.A.E., con el fin de contemplar la voz de los alumnos respecto a lo que acontece en sus aulas diariamente. Los resultados obtenidos pasarán a ser analizado con el SPSS. (Ver Cuestionario en Anexo 1).

A continuación, pasaremos a detallar los resultados obtenidos en este diagnóstico inicial. Para una mayor comprensión y percepción de la realidad del aula, se dividirá la presentación de resultados en función de las categorías de análisis previamente mencionadas: convivencia, rechazo entre iguales y clima general del aula. Además, se completará la exposición de análisis con otras dos categorías que ya se ha comentado que se ha considerado de interés incluir: metodología docente e implicación familiar.

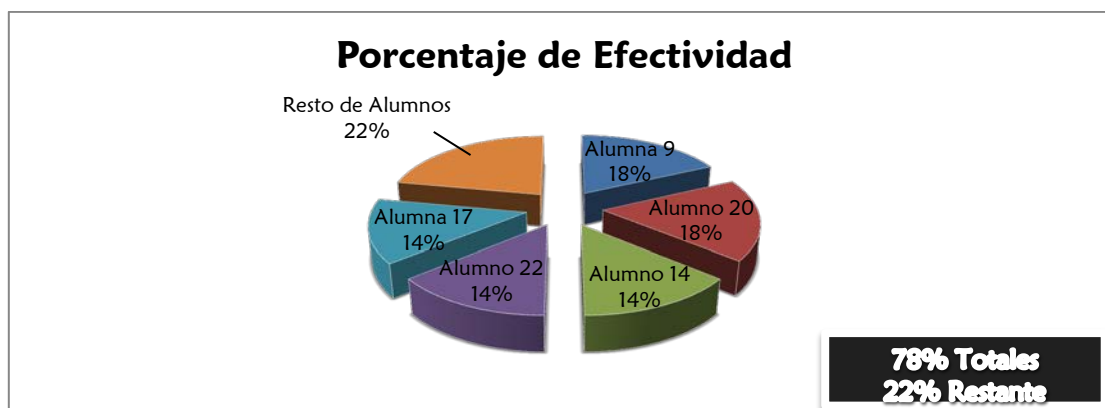
### 2.2.1.- Convivencia

A partir de los datos recogidos, se ha podido comprobar que desde el punto de vista de la convivencia se denota falta de empatía entre el alumnado en el trabajo de aula. Los alumnos manifiestan falta de habilidades para trabajar con otros, respetarse en las interacciones y formas de trabajo con los demás así como omisión de algunas pautas de actuación propuestas por la docente. Esto lo hemos podido constatar a través de diferentes fuentes, entre ellas en palabras de la propia tutora: *“Siempre se están retando y juzgando entre ellos”*. *“Las niñas están siempre evadidas de la realidad, se centran en sus tareas e intentan avanzar sin prestarles demasiada atención al resto de sus compañeros”*. (Entrevista a la Tutora, 18/12/2013).

Esta misma información la hemos podido constatar en observaciones directas en el aula donde, por ejemplo, ante fallos o debilidades de algún compañero, el resto de la clase no se muestra asertivo, sino que el estilo de comportamiento predominante es un estilo agresivo.

A través del Sociograma (Ver Anexo 2), también se puede observar que existen alumnos claramente elegidos por la mayoría con los que resulta más fácil trabajar, y que a su vez, son elegidos por la mayoría de sus iguales para trabajar en el aula al mismo tiempo que son percibidos por sus iguales como los alumnos a los que más aprecian los docentes. Éstos datos podemos observarlos en el siguiente gráfico donde se muestran los valores en porcentajes de “efectividad” que los alumnos del aula otorgan a sus compañeros, bajo la pregunta: *“¿Quiénes son los dos niños o niñas de tu clase con los que más te gusta hacer un trabajo o preparar un examen?”* (Entrevista a la Tutora, 18/12/2013).

Gráfico 2. Resultados obtenidos con el Sociograma en la variable “Efectividad”



Podemos observar cómo existe un claro predominio por trabajar con aquellos alumnos que aparecen representados en el gráfico con porcentajes más elevados. Sin embargo, es importante señalar que aunque todos estos alumnos reciben porcentajes altos no se elegirían entre ellos para hacer trabajos, sino que las elecciones están muy determinadas por la variable sexo, produciéndose 4 diadas condicionadas por esta misma variable.

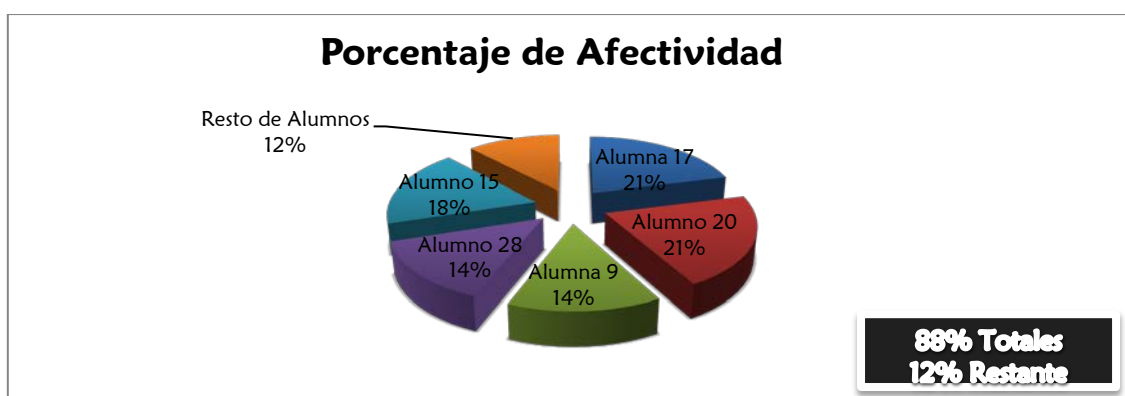
Así mismo, a través de la entrevista con la tutora, se ha detectado que los alumnos en el aula tienen *“mucha rivalidad y competencia generada por la pertenencia a equipos de fútbol”* *“Están continuamente retándose e incluso han llegado a las manos”*. *“La mayoría no respeta las normas, no tienen límites”*. *“Se levantan continuamente sin permiso y son incapaces de prestar atención de manera continuada”* (Entrevista a la Tutora, 18/12/2013). En esta entrevista, como se puede ver, la tutora pone de manifiesto las dificultades de convivencia en el grupo. A través de las observaciones realizadas en el aula se ha podido comprobar también que los alumnos no son conscientes

de las normas dentro del aula debido a la inexistencia de un código consensuado de normas y pautas de actuación dentro de la misma, falta de consenso por parte de los docentes ante actitudes admisibles o no en el aula así como la inexistencia de un Plan de Convivencia del Centro a nivel de Primaria. A través de la observación en el patio, hemos podido corroborar que faltan habilidades para la resolución de conflictos y elecciones de compañeros de juego.

Derivado de esos problemas de empatía en el aula, la tutora nos indica en la misma entrevista, que los alumnos *“No saben comunicarse ni gestionar por sí solos los conflictos”*. *“Alborotan muchísimo, no obedecen a la primera y distraen al resto”* (Entrevista a la Tutora, 18/12/2013). Todos estos aspectos unidos a diferentes estilos de comportamiento de cada alumno y un estilo de liderazgo poco útil, hacen que los comportamientos disruptivos dentro del aula sean cada vez más frecuentes, lo que sin duda afecta a las relaciones entre iguales y docentes que conviven en el mismo espacio. Si a esto le sumamos la marcada rivalidad entre alumnos de diferentes equipos y la variable sexo, se observan dentro de la misma aula grupos claramente marcados, como señala la Tutora, *“Las chicas siempre van por su lado y eligen como compañeras de trabajo a sus amigas, no quieren relacionarse con los chicos”*, *“Los grupos entre chicos se hacen por pertenencias a equipos de fútbol, lo que trae muchos problemas. Por eso no se puede trabajar en grupos, es imposible”* (Entrevista a la Tutora, 18/12/2013).

A través de numerosas observaciones en el aula, estas afirmaciones realizadas por la tutora se han podido ir corroborando, incluso en el Sociograma podemos observar cómo los alumnos con mayor porcentaje de afectividad han sido elegidos por sus compañeros del mismo sexo, lo que se muestra en los 2 porcentajes más elevados, destinados a una chica y a un chico, que recibieron las mayores puntuaciones de personas del mismo sexo. En el caso de la alumna más valorada, (nº17), hemos de indicar que recibió varios votos del otro sexo, pero no en el caso del alumno (nº20), que los votos que recibió fueron todos de alumnos de su mismo sexo.

Gráfico 3. Resultados obtenidos en el Sociograma en la variable “Afectividad”



Así mismo, hemos de indicar que la mayoría de conflictos observados en el aula, han sido conflictos entre chicos, y en esos casos, la actitud del grupo de chicas ha sido mayoritariamente la de mantenerse al margen del conflicto, salvo en algunas ocasiones en las que la Alumna nº 17, ha mediado entre sus compañeros, mientras el resto de sus compañeras se mantenían en un segundo plano. Este dato parece relevante ya que al ser una de las alumnas con mayor porcentaje de afectividad y efectividad sus intervenciones ayudan a mediar, ejerce una influencia positiva sobre el resto de sus compañeros que toman muy en cuenta sus aportaciones.

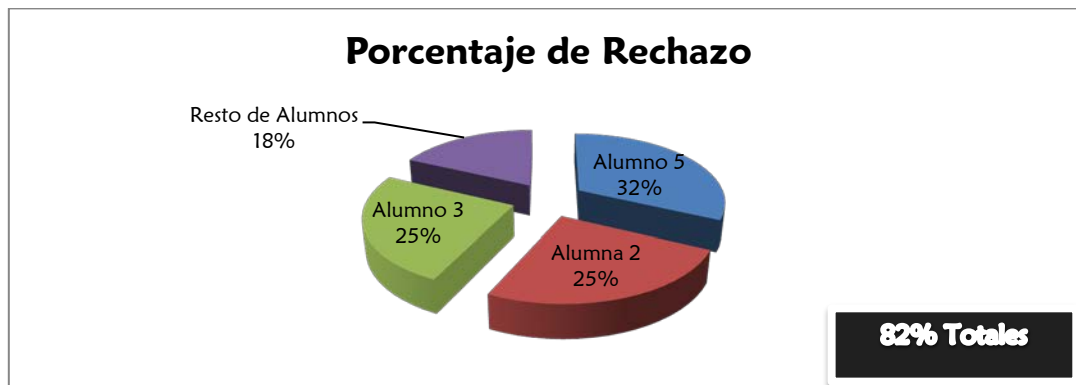
### 2.2.2.- Alumnos Rechazados

En esta aula hay alumnos y alumnas claramente excluidos. Muchos de ellos nunca participan en las actividades ni juegos propuestos, ni trabajan con sus compañeros cuando son requeridos trabajos grupales, lo que dificulta la inclusión de los mismos en el grupo-aula. De entre las evidencias recogidas que avalan esta situación tenemos la entrevista realizada a la tutora donde indicaba que “Hay muchos alumnos que están rechazados dentro del aula” “Hay alumnos aislados y no consigo que se integren” “Algunos de los alumnos no están bien valorados por su compañeros” (Entrevista a la Tutora, 18/12/2013).

Ante esta preocupación manifestada por la tutora durante todo el proceso, los datos recogidos a través de diferentes fuentes (sociograma, observaciones en aula y patio) constatan la existencia de 3 alumnos claramente rechazados en el aula.

Aunque *a priori* la demanda de la tutora situaba a 5 alumnos en el punto de rechazo, los datos obtenidos sólo corroboran la existencia de 3 alumnos: la alumna nº2, el alumno nº5 y el alumno nº3.

Gráfico 4. Resultados obtenidos con el Sociograma en la variable “Rechazo”



Una vez analizado el Sociograma, se presenta este gráfico nº 4 donde se puede observar cómo los porcentajes de rechazo son repartidos casi en su totalidad entre 3 de los alumnos. Por eso, consideramos que los alumnos nº 5, nº11 y la alumna nº 2 son alumnos en riesgo dentro del grupo y es necesario trabajar su adaptación. Así mismo, cabe señalar que en este caso, no se votan entre estos alumnos como los alumnos con los que menos les gustaría jugar.

Una vez analizado el Sociograma, se prestó un mayor interés hacia las interacciones y formas de actuar en el aula de estos 3 alumnos rechazados durante las observaciones, de los cuales se hizo un registro individual de actuaciones y situación dentro del aula (Ver Anexo 3). De todas estas situaciones, se pudo comprobar que la *alumna nº2* se sitúa en el aula al final de la misma, no se relaciona con los compañeros contiguos e insulta y alborota frecuentemente. Su compañera elegida para el juego es una de las alumnas con mayor porcentaje en Afectividad dentro del aula. Esta alumna nunca presta ayuda a sus compañeros y rara vez presta sus cosas. Para conseguir la atención de sus compañeros tiene comportamientos extremos y reta a los profesores. Los profesores reclaman de ella más esfuerzo y atención, pues aunque consigue aprobar no obtiene buenos resultados. Su estilo de comportamiento se corresponde con un estilo agresivo en el aula, en varias ocasiones encara a los profesores aunque no para de demandar su atención para casi todo, tiende a

copiar a sus compañeros, lo que produce en ellos un rechazo mucho más acusado hacia su persona. Ha llegado incluso a amenazar con la idea de irse del colegio si no se la valora, atribuyendo de este modo toda la responsabilidad de la falta de inclusión a los demás.

Las observaciones en el patio corroboran estos comportamientos: no acata las normas y rechaza los juegos cuando le toca un papel secundario, le encanta llevar la iniciativa y llama la atención de sus compañeros, cuando no la logra, se muestra ausente. Le gusta ser la líder, pero sus iguales no lo aceptan y critican sus acciones, lo que la lleva a no aceptar las normas de los juegos, cuando no le interesa el resultado desaparece sin dar explicaciones. Busca ganar y destacar en todo y como no lo consigue, llama la atención con estrategias disruptivas hacia sus iguales. Le frustra quedar la última o perder, no lo acepta, lo rechaza.

En el caso del *alumno nº 5*, el que mayor porcentaje de rechazo tiene, es necesario indicar que sus manifestaciones en el aula pasan muy desapercibidas a simple vista. Es un alumno que participa en las actividades que se proponen, se adapta a las reglas del grupo y trabaja con sus compañeros contiguos. Aunque no suele interactuar al menos que le sea requerido por los profesores. Busca la atención de los demás compañeros, se aproxima bien a ellos, pero cuando logra una relación óptima desaparece, y se aísla. Utiliza a cada uno de sus compañeros en su propio beneficio, en función de lo que necesita para cada situación, lo que sin duda genera un malestar compartido por varios compañeros. A pesar de que es un alumno que destaca por sus buenas calificaciones, no es constante en sus ritmos de aprendizaje, y le cuesta socializarse una vez que se han iniciado las relaciones porque desaparece. Suele hacer todas las tareas que le son requeridas, la familia colabora muy activamente con su proceso de enseñanza-aprendizaje, y se proponen fijar mayores límites para centrar su atención en lo realmente importante. Su estilo de comportamiento suele ser pasivo, salvo en excepciones que se muestra más agresivo, le faltan habilidades para relacionarse de manera eficaz con sus compañeros. Ante los conflictos suele huir, aunque siempre se ve involucrado por su fuerte personalidad, aunque prefiere llevar la iniciativa y se aproxima más a papeles de liderazgo, cuando no lo consigue se decanta por estrechar vínculos con los líderes. En el caso de las chicas, se muestra más tolerante y complaciente. Acepta las normas si todos las aceptan; si alguien las quebranta, él apoya el reto. Se relaciona bien con todos sus compañeros, aunque prefiere compartir su tiempo de juegos con la alumna con mayor porcentaje de afectividad dentro del aula. Aunque él no tiene preferencias por otros compañeros del mismo sexo para el juego, es importante señalar que el alumno nº 11, con elevado porcentaje de rechazo, lo elige en afectividad y efectividad.

En el caso del *alumno nº 11*, es importante señalar que a nivel de sociabilidad se muestra muy activo y participativo con todos los alumnos del aula, suele ofrecer su ayuda y presta sin dificultad sus cosas, sin esperar que le agradezcan, y tiene bastante iniciativa. En el aula siempre se muestra muy inquieto, se levanta en muchas ocasiones a lo largo de las materias y alborota a sus compañeros. Tiene conductas en el aula no apropiadas y descontextualizadas, como, *levantarse de pronto, coger un stiker y ponerse a jugar mientras la profesora está en la pizarra, retando a sus compañeros a jugar mientras la profesora sigue con sus explicaciones*. (Observación realizada en el aula, 22/01/2014). Este alumno está diagnosticado como TDH y el tratamiento que siguen los docentes con él en el aula es el de ignorar lo que hace, lo que conlleva a que no conozca límites. Se despista con la más mínima situación extraña, pero capta la atención a estímulos más interactivos. Uno de los compañeros más próximos le juzga muy duramente y constantemente le manifiesta su pesar por compartir el aula con él,



choca con alumnos que respetan mucho el horario lectivo, los demás le suelen seguir las provocaciones. Sus calificaciones suelen ser bastante malas, no se fija y lo hace todo de cualquier forma. Intenta acercarse a todos sus compañeros a la hora del juego, pero se muestra más interesado en relacionarse con el nº5. Pese a que le gusta ser líder, sus compañeros rechazan su iniciativa para el juego. Se muestra sonriente y alegre todo el tiempo, no se aísla, siempre busca compañeros de juego que le sigan pese a que pocas veces consigue lo que busca. Acepta las normas, pero todos deben hacer lo mismo que él, si algo es diferente, no lo acepta y se enfada, su estilo de comportamiento es bastante agresivo, aunque en ocasiones tiene acciones aisladas mucho más empáticas que el resto de sus iguales.

Así mismo, no se ha podido encontrar ningún dato que refuerce la teoría inicial de la tutora que situaba a otros 2 alumnos como no integrados en el aula. *“Nacho y Pablo no se integran en el aula, en el caso de Nacho porque es mucho más inteligente que la media de la clase y el de Pablo, porque es un claro ejemplo de pasividad familiar, en ocasiones falta de forma continua a las clases y los alumnos no lo ven como un compañero más, lo rechazan”*. (Entrevista a la Tutora, 18/12/2013).

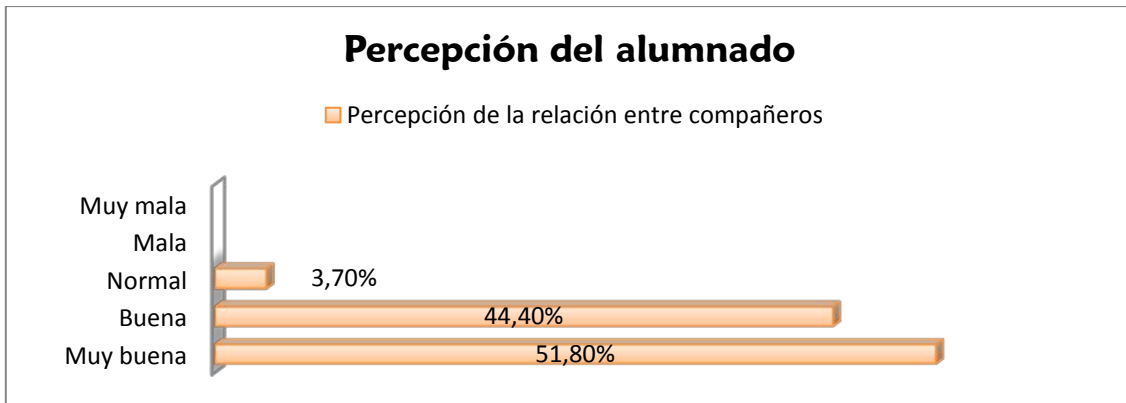
Se ha mantenido una observación constante de los comportamientos en el aula, analizado con rigor el Sociograma y no se ha podido detectar ningún indicio de que estos alumnos identificados *a priori* por la tutora como rechazados, efectivamente, lo sean.

### 2.2.3.- *Clima general del aula*

Se ha comprobado que el clima de aula de este grupo se encuentra muy “desgastado” Entendiendo por clima “desgastado” aquel en el que las interacciones que se producen entre docentes y discentes son fruto de una situación de malestar, frustración y falta de comprensión ante los comportamientos y actitudes que se establecen en el aula. Ante estas conductas, la metodología de trabajo elegida por la tutora es una metodología no participativa, ejerce un liderazgo autoritario, no fomenta la inclusión, no tiene en cuenta la opinión de los alumnos para crear unas normas de convivencia o pautas para la intervención en el aula. Las sonrisas, elogios y motivación (esperables en un grupo de niños y niñas de 7 años) no están presentes y, en su lugar, prevalece un claro malestar docente y discente constante, falta de motivación hacia las funciones que se desempeñan en el aula por parte de ambos y apatía porque la jornada laboral finalice cuanto antes por parte de la tutora.

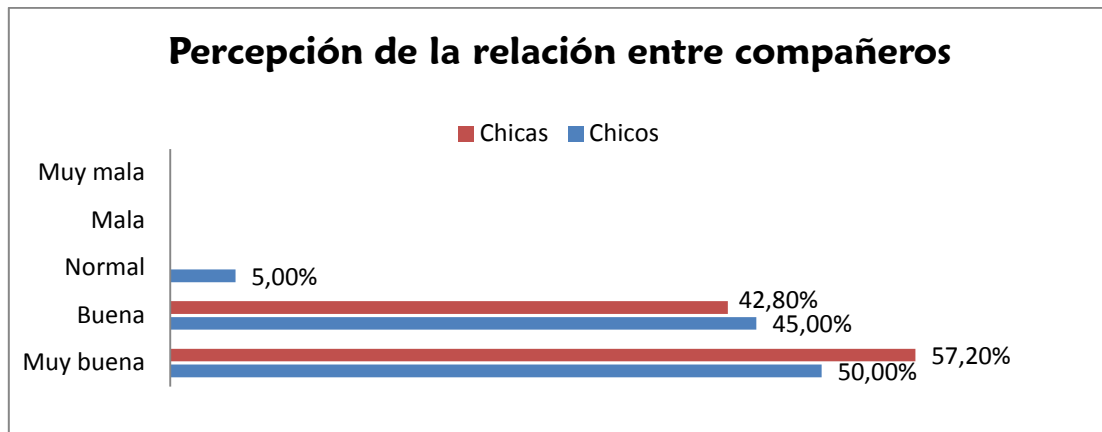
Ante estas observaciones realizadas en las clases de la tutora, se consideró conveniente realizar observaciones en el mismo contexto pero con diferentes docentes. Se tuvo la oportunidad de realizar observaciones reiteradas durante la materia de lengua, y se ha de indicar que el clima de aula era diferente a lo que se observó en las sesiones con la tutora. La distribución del aula era la misma, pero las actitudes hacia la profesora cambiaban, los alumnos participaban más y aunque podían hablar entre ellos, no perdían la atención y agradecían las aportaciones de la profesora siempre que podían. La actitud de los alumnos hacia sus iguales durante esta asignatura cambiaba visiblemente, las sonrisas y muestras de ayuda entre iguales seguían siendo escasas pero mucho más predominantes que en el caso de las materias impartidas por la tutora. En vista de estas actitudes recogidas por medio de la observación, se consideró oportuno pasar la escala de percepción y actitud escolar (E. P.A.E. en horario de lengua. Para ello, se indicó a los alumnos que respondieran en función de la clase en la que estaban en ese momento, y estos fueron los resultados:

Gráfico 5. Resultados obtenidos con el Cuestionario E. P. A. E



Todos los alumnos, salvo 1 chico, percibieron la relación entre compañeros como buena y muy buena. En el caso de los alumnos identificados en el Sociograma como rechazados, hay que indicar que 2 de ellos se enmarcan dentro del grupo que valora con un 44% la relación entre compañeros como buena, y uno de ellos, el alumno nº 5, percibe esta relación como muy buena, formando parte de ese 51,80% de los alumnos del aula. Estos datos ponen de manifiesto que el “clima de aula” durante esta asignatura es mejor que en las asignaturas impartidas por la tutora. En cuanto a la variable sexo, dentro de esta misma cuestión podemos observar la siguiente gráfica:

Gráfico 6. Resultados obtenidos con el Cuestionario E. P. A. E



Lo que nos indica que las chicas son las que mejor percepción de la relación entre compañeros tienen. Sin duda los valores con puntuaciones más bajas han sido dados por los chicos. Por el contrario, las chicas se mueven en porcentajes más elevados en percepciones “muy buenas” de las relaciones con los compañeros. Aunque nos hubiera gustado que los alumnos valorasen esta percepción en todas las materias, debemos indicar que estos datos fueron recogidos en la clase de lengua por la posibilidad que se presentó, de las clases con la tutora solo tenemos evidencias cualitativas de esta percepción. No obstante, para subsanar la falta de datos del cuestionario en clase de la tutora, entendiendo la dificultad metodológica de comparar válidamente el clima de aula entre ambas, se compararán aspectos observados en ambas clases en el siguiente apartado de metodología docente.

No obstante, según los datos recogidos en el cuestionario, el clima de aula desgastado pueda deberse al tipo de relaciones, interacciones y percepción de las mismas que se

establecen en el aula con la tutora, ya que como se podrá observar a continuación, el clima del aula es diferente en otra asignatura, donde en el mismo momento en el que la docente entra en el aula, los alumnos la reciben sentados en sus lugares y con grandes expectativas.

#### 2.2.4.- Metodología docente

Es necesario indicar que dos de las clases observadas eran impartidas por la tutora del grupo-aula y la otra clase por la profesora de Lengua. En el caso de la tutora se la observó en las sesiones de tutoría y en las de matemáticas. Con relación a las tutorías, se ha de señalar que *“invertía las horas de tutoría en clases de matemáticas porque consideraba más valioso y útil para su grupo avanzar en matemáticas”* y manifestaba que *“tampoco disponía de información ni recursos para desempeñar las tutorías”, “ya he pedido ayuda a la Orientadora más de 3 veces y nunca me ha ayudado en nada, así que ya no quiero perder más tiempo”* (Entrevista a la Tutora, 18/12/2013).

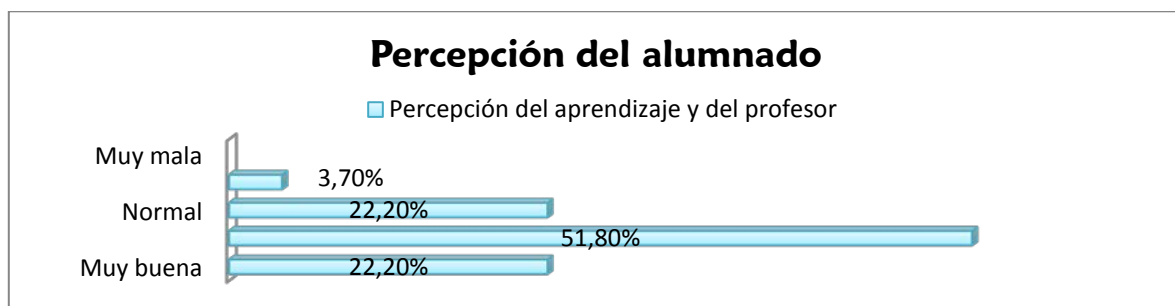
En las sesiones con la tutora, se producían muchas situaciones donde se ha podido registrar un número elevado de insultos, alborotos y falta de escucha activa. Las sonrisas, cumplidos y ayuda entre iguales eran muy aisladas, solo cuando la tutora empleaba recursos auditivos, captaba mayor interés, motivación y los alumnos se quedaban en el sitio. Por ejemplo, los días de lluvia, como decía que los notaba *“más pesados porque no pueden salir de la clase en el recreo”* (Entrevista a la Tutora, fecha 18/12/2013), ponía las tablas de multiplicar en vídeo, los alumnos estaban entusiasmados en silencio escuchando el vídeo y al término del mismo intentaban reproducir las mismas canciones. (Observación realizada en el aula, 22/01/2014).

El trabajo autónomo era imposible en esas horas. La metodología empleada por la tutora aunque ella indicara que *“me gusta actuar de forma cooperativa en el aula”* (Entrevista a la Tutora, 18/12/2013) no favorecía la inclusión ya que los alumnos con mayores dificultades no recibían adaptaciones según niveles y ritmos de aprendizaje, sino que hacían menor número de actividades y, en algunos casos, se servía de fichas del nivel anterior de primaria para que los alumnos las hicieran sin ningún tipo de atención a la diversidad funcional. No empleaba los múltiples recursos que tenía a su disposición, como se mencionó en el apartado 2.1.2, lo que hacía que las clases resultaran muy monótonas y los alumnos perdieran la motivación con gran facilidad.

En cuanto al lenguaje empleado durante sus clases, se puede indicar que era adecuado a las necesidades generales del grupo, aunque en varias ocasiones su actitud hacia los alumnos era agresiva, *“me tienes harta, no sé para qué narices te traen tus padres a este Colegio, como vuelvas a levantarte del asiento te juro que te pego la silla al culo o te pasas de pie todo el día, vas a molestar a quien yo te diga, hombre, ya está bien”* (Observación de aula, , 22/01/2014) con manifestaciones verbales a base de insultos y voces, lo que sin duda no motivaba a sus alumnos. El liderazgo ejercido por esta docente podríamos encuadrarlo dentro de un estilo autoritario. No empleaba los refuerzos positivos en el aula ni a la hora de resolver conflictos, sino que siempre se hacía valer de su autoridad para otorgar castigos a todos los alumnos que no permanecían inmóviles en el aula. En el caso de los alumnos rechazados, es conveniente indicar que pese a la preocupación manifestada por la tutora sobre la posibilidad de alumnos *“aislados”* en el aula, ésta no realiza ningún tipo de adaptación o modificación en el aula ni ningún tipo de actividad para mejorar las relaciones entre alumnos y los resultados académicos de éstos resultan ser más bajos que los del resto de sus iguales. Desde el punto de vista de trabajo en el aula, no se emplea el trabajo cooperativo, la forma de agrupaciones en el aula no favorece la inclusión puesto que la Tutora indica que *“los coloco para evitar más*

*conflictos de los que ya se dan” “Los cambio mucho de lugar pero ni por esas”.* (Entrevista a la Tutora, 18/12/2013) Es importante señalar, sin embargo, que en algunos casos se ha podido observar al mismo alumno, en la misma aula, con diferentes docentes y formas de motivación, y ver que obtiene mejores resultados en unas áreas que en otras como ya se ha comentado, coincidiendo en las áreas donde los docentes tienen un comportamiento diferente hacia ellos, las actitudes mejoran y sus interacciones son más empáticas. Como es el caso de la metodología de la docente que imparte Lengua al mismo grupo, quien emplea diferentes recursos tecnológicos en el aula, distribuye la clase por grupos donde cada uno de los integrantes trabaja por conseguir la mejor puntuación que compartirá con el resto de sus compañeros de grupo, refuerza sus acciones con un concurso de puntos positivos, y continuamente en el aula alaba los progresos de los alumnos “rechazados” y de los alumnos con diferentes ritmos y niveles de aprendizaje, aunque no adapta su enseñanza a toda la diversidad funcional del aula. Durante sus clases, se puede observar cómo los alumnos levantan la mano para pedir cualquier cosa, respetan sus turnos, no se mueven de sus lugares, cuando finalizan ayudan a los de su grupo a terminar la tarea, intenta enfocar el aprendizaje hacia un aprendizaje más cooperativo. En este escenario, se repiten las manifestaciones de escucha activa y las explicaciones de la docente están llenas de varios ejemplos para que todos los alumnos sigan sus clases. Valora mucho la presentación de las actividades y el comportamiento en el aula. Su estilo de liderazgo también es autoritario, los alumnos conocen los límites y las consecuencias de sus acciones pero difiere del estilo autoritario de la tutora en que la profesora de Lengua establece unas normas previas, unas pautas de comportamiento válidas, un código de premios y castigos que todos los alumnos conocen desde el inicio de las clases, mientras que en el caso de la Tutora, los alumnos no conocen normas ni límites, tan pronto hay conductas permitidas como se prohíben otras que en otros momentos se han permitido, no hay una coherencia ni un código de conductas previamente definido y conocido por todas las partes. Así, vemos cómo estas observaciones complementan los resultados obtenidos por la docente de Lengua en la escala de percepción y actitud escolar comentada en el apartado anterior, donde la actitud de la profesora de lengua hacia sus alumnos era valorada de forma muy positiva. Del mismo modo, se puede observar como los alumnos que en otras materias manifiestan actitudes negativas, en este caso la percepción que tienen del aprendizaje y del docente es buena, tal y como se puede observar en el Gráfico nº7.

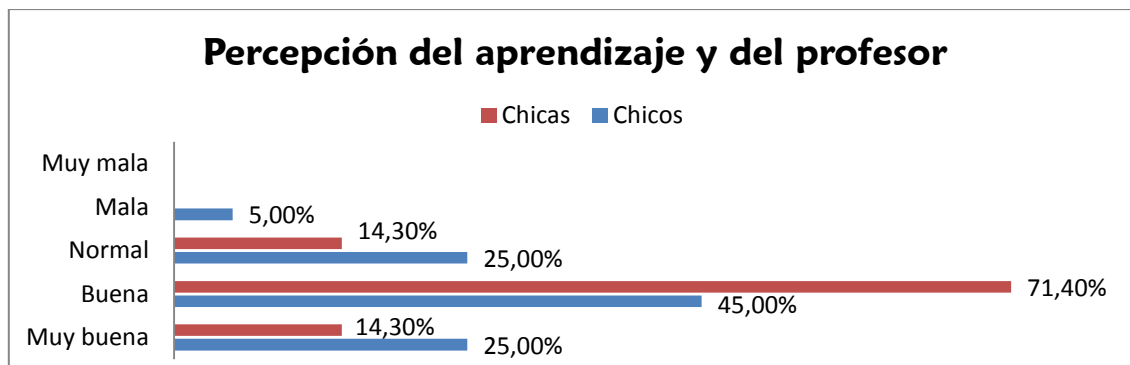
**Gráfico 7. Resultados obtenidos con el Cuestionario E. P. A. E**



Es significativo comprobar que en el caso de los alumnos con mayores porcentajes de rechazo, según se ha visto en los sociogramas, han valorado la percepción del aprendizaje y de la Profesora de Lengua como buena en el caso de los dos alumnos con porcentajes del 25% y 35 % de rechazo, y normal en el caso del alumno rechazado por un 25%. Es importante observar cómo de los 27 alumnos que realizaron el cuestionario, solo una

persona percibe el aprendizaje y a la profesora como “mala”, 6 alumnos como normal, 14 como buena y 6 como muy buena. Lo que indica la posibilidad de extrapolar la metodología de esta docente a otras materias dentro del aula. En cuanto a la variable sexo, dentro de esta misma cuestión se puede observar la siguiente gráfica:

Gráfico 8. Resultados obtenidos con el Cuestionario E. P. A. E



Lo que nos indica que las chicas son las que mejor percepción del aprendizaje y de la profesora tienen. Sin duda los valores con puntuaciones más extremas han sido dados por los chicos, quienes obtienen porcentajes más elevados en una percepción mala y muy buena. Por el contrario, las chicas, se mueven en porcentajes más centrales, que valoran la percepción del aprendizaje y del profesor como mayoritariamente “buena”.

### 2.2.5.- Implicación familiar

Se incluye esta categoría de análisis, debido a las recurrentes indicaciones de la Tutora en señalar a las familias como la principal causa de dificultades en las aulas. Lo que ha sido posible constatar a través de alguna reflexión con la Tutora sobre las reuniones informales. No se ha tenido acceso a dichas reuniones, debido a que el Centro no lo ha considerado pertinente, por lo que la información relativa a las Familias únicamente se ha recogido a través del registro de informaciones que la Tutora ha manifestado durante la entrevista. De entre estas intervenciones entre Familia y Tutora, la misma verbalizó que “*los padres únicamente van a las reuniones si tienen que quejarse porque a sus hijos se les hace más o menos caso, porque quieren que se le pasen pruebas de inteligencia, porque sus hijos son los mejores y los demás unos mediocres y sino... porque les llamo para que vengan, pero en cuanto les cito, me dejan claro que van, pero que no entienden a que viene esta llamada que sus hijos son buenos*”. “*se lo dan todo, no le ponen límites y lo que yo intento frenar en el Colegio ellos lo estropean en sus casas*” “*fíjate como la madre de X, cada vez que viene a recogerlo le da un regalo, se pasa el día compitiendo con el padre que intenta educarlo mejor y así no hay manera*” (Entrevista a la Tutora, 18/12/2013). Ante estas manifestaciones, la Tutora decide explicar varios casos que acontecieron en la última reunión, como forma de mostrar la culpabilidad que tienen los padres porque sus hijos sean así.

Caso 1: “*la niña esta, es un problemón para el Colegio, pero como su madre es profesora en Infantil, los demás compañeros tienen miedo a decir nada... como si no pudiéramos decir lo mal que se porta su hija. El año pasado, incluso estuvo involucrada en un tema de acoso escolar, que yo no me creo, si conocieras al niño al que la madre culpó de que si habían encontrado a su hija en el baño con las bragas bajadas delante del, un niño de 4º de la E.S.O, sí, pero un niño sin picardía ninguna, si esta niña es demasiado espabilada y mentirosa hasta más no poder, pero parece intocable, y sus compañeros ya se han dado cuenta de que no se puede confiar en ella, no quieren jugar con ella, y su*

*madre pasa...no he sido la única en decirle que no se centra, que por favor que esté con ella para que termine las tareas y... nunca he conseguido nada, las reuniones con la madre se basan en culpabilizarnos a nosotros de que su hija no se centre y en decir que sus compañeros son unos cafres por no respetar a su hija...yo ya paso del tema porque sino...es imposible, allá la madre y la hija”.*

Caso 2: *“Tu te crees que me viene el padre un día y me dice que su hijo, X, que no para de sufrir insultos en clase, que sus compañeros se burlan del y que por favor esté más pendiente de esa situación porque al final van a traumatizar a su hijo por llevar gafas. Yo nunca he sido consciente de ello, pero le observo más que nunca, y lo veo pelearse con otro compañero y cuando este le insulta llamándole “gafotas”, el niño X, le responde que lleva las gafas para ver más de cerca los cuernos que lleva su padre. Ante esta situación, le pregunto al niño X porque ha respondido así y me dice que su padre le ha dicho que diga eso si alguien se mete con él. Cuando hablo con el padre me dice que es la mejor forma de que los demás aprendan a respetar a su hijo, que todos tienen mucho por lo que callar y que así no se volverán a meter con él. Le indico que ese no es el comportamiento ni el ejemplo que debe darle a su hijo y me dice que para enseñarle estoy yo, pero que para educarle está el, que esto es una jungla y su hijo debe sobrevivir”.* En resumen, podemos ver cuáles son las dificultades detectadas en el ámbito de la convivencia, los alumnos rechazados, el clima de aula, la metodología docente y la no implicación familiar. Por todo ello, la intervención que se detallará más adelante pretende dar respuestas efectivas a las necesidades reales del contexto.

### **2.3. Principios Teóricos**

#### **2.3.1.- Relaciones Inter-Personales:**

##### *2.3.1.1.- Relaciones en la Infancia*

La importancia que tienen las relaciones y vínculos de apego que se establecen en la infancia, demuestra que aquellos sujetos con estilos de apego seguros suelen desarrollar mejores habilidades sociales a diferencia de los niños que establecen otros tipos de apego menos seguros (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009; Gracia, Lila y Musitu, 2005). Del mismo modo, se ha demostrado que la influencia de la familia en el proceso de rechazo entre iguales es un factor a considerar, pues estilos de comportamiento familiar autoritarios han sido una de las causas del rechazo de los alumnos en las primeras etapas de escolarización (Schneider, Atkinson y Tardif, 2001).

En estas etapas, la clara influencia familiar es un antecedente a tener en cuenta al hablar de alumnos rechazados. Así, Dishion (1990) establece *“la teoría del vínculo”*, por la cual afirma que un vínculo adecuado con los progenitores en los primeros momentos de escolarización, es predictivo de la experiencia en futuras relaciones entre iguales. En esta línea, Rubin, LeMare y Lollis (1990) consideran que ante vínculos negativos e inseguros con las madres, los alumnos pueden llegar a desarrollar en etapas superiores relaciones hostiles y agresivas con sus iguales, así como un vínculo inseguro y ansioso incidirá en las relaciones caracterizadas por un notable retraimiento. Los vínculos afectivos y las relaciones que se desarrollan a edades tempranas como la infancia son pues vitales para el desarrollo personal y social de las personas, siendo la Escuela un vínculo transmisor de valores y actitudes compartido por todos los alumnos. Lamentablemente no todos los alumnos logran desenvolverse con la misma soltura en este entramado donde se producen millones de interacciones, dando lugar a un porcentaje de alumnos no elegidos por el resto de sus compañeros, es decir, rechazados. (Monjas, 2010).

### 2.3.1.2.- Importancia de las relaciones interpersonales en el aula

Las relaciones interpersonales en el aula cobran especial importancia en edades tan tempranas como las que se corresponden con la etapa de Primaria, donde el grupo de iguales cobra gran relevancia por el protagonismo e influencia que ejercen sobre los otros. El tipo de interacciones que se producen durante estas etapas, está basado en la amistad, concebida como cooperación y la ayuda recíproca donde la coincidencia en gustos, intereses, juegos, la selección de amigos en función de sus semejantes, y en la realización de actividades lúdicas y deportivas marca la diferencia en cuanto a la selección de amigos. Este tipo de relaciones es de suma importancia para su desarrollo afectivo y social, permitiéndoles adquirir experiencias, emociones y sentimientos hasta el momento desconocidos (Fuentes, 2008).

De este modo, es conveniente señalar que el grupo de iguales es una fuente de compañía, información y diversión para el resto de sus compañeros, contribuyen a la creación de la identidad de cada uno de sus iguales, el desarrollo cognitivo y el ajuste escolar que experimentan, tal y como señalan Gifford-Smith y Brownell (2003).

Conviene destacar que las relaciones entre iguales dependen del tipo de actividades que se realicen, más o menos llamativas, y de los propios significados que se les atribuya dentro del aula. Esto nos da una llamada de atención respecto a la importancia que cobra el contexto del aula. Ante las diferentes interacciones que se producen en el aula entre los iguales, conviene tener presente la necesidad que surge de los iguales por establecer vínculos afectivos positivos.

Bajo este contexto-aula, el profesor es considerado como agente de socialización válido para fomentar las relaciones positivas dentro del aula (Trianes, 2006). Con el fin de proporcionar oportunidades a los alumnos para que interactúen, los docentes pueden emplear estrategias como el “aprendizaje cooperativo” y la “tutoría entre iguales”. Así mismo, cabe destacar que para poder llevar a cabo esta acción, los docentes deben estar motivados, concienciados de la importancia de adquirir una buena competencia social y poseer una adecuada formación en la misma (López et al. 2006).

Las relaciones que se establecen entre alumnos y familias, tal y como indican Martínez González et al. (2000), constituyen un aspecto a considerar dentro del desarrollo evolutivo del niño, pues la familia puede ayudar en el desarrollo positivo de la personalidad del alumno, sirviendo como fuente prioritaria de apego y como modelo a seguir a través de comportamientos que refuercen de forma positiva las actitudes óptimas para el propio desarrollo personal y social del alumno. Además, la implicación activa de la familia en el Centro escolar influye de forma positiva en el rendimiento educativo del alumno y en la mejora de la calidad educativa del Centro (Davies, 1996).

Desde el punto evolutivo, la unión de todas estas relaciones que los alumnos mantienen con docentes, familia y grupo de iguales condicionará el desarrollo de la personalidad de los mismos, así como las futuras interacciones que los alumnos mantengan en etapas superiores del desarrollo. Por ello, cobra especial relevancia el tipo de interacciones que se produzcan ya que pueden ser origen de conflictos y/o situaciones de rechazo en el aula, como se verá en el *apartado 2.3.2*, donde se darán más detalles específicos sobre el tema.

En esta línea, Rodríguez, García y Retortillo, (2010), señalan que muchas de las manifestaciones de rechazo que se dan en los Centros Escolares, se escapan de la percepción que los docentes tienen de sus grupos-aula, señalando que en la mayor parte de ocasiones los docentes se muestran más preocupados por calificaciones académicas que por las propias relaciones entre iguales que tanto condicionan el aprendizaje. De ahí, la gran importancia de que el docente se implique de forma activa en la vida del Centro y otorgue la importancia que se merece a las relaciones inter-personales entre iguales que confluyen en el aula. Indican también que si este tipo de consideraciones no se llevan a la práctica el alumnado permanecerá a expensas de las simpatías que pueda despertar en función de sus habilidades sociales y personalidad, entre otras características, que sin duda condicionan las expectativas de cuantos le rodean: familia, escuela y sociedad en su conjunto. Así mismo, García Bacete, et al. (2013) creen en el papel activo del docente y consideran que los docentes bien formados estarán capacitados para proponer nuevas formas de intervención basadas en las habilidades sociales y competencia social de todos los integrantes del grupo-aula.

### 2.3.1.3.- Competencias Sociales

Se entiende como “competente” aquella persona que tiene la capacidad de afrontar de forma eficaz las diversas situaciones que se presentan en la vida (Rodríguez, Blanchard, Esteban y Messina, 2012). Así mismo, se considera que una persona dispone de competencia social, cuando es capaz de manifestar un comportamiento asertivo, mantiene una escucha activa hacia los demás, controla sus impulsos, planifica, puede predecir la conducta social, se ajusta a las normas y resuelve los conflictos interpersonales de forma efectiva (Hidalgo, 2000). El término de *competencia social* surge como forma de potenciar el bienestar personal y social de las personas (Bisquerra, 2005). Su acepción positiva lleva a centrarse en el desarrollo de la misma en las aulas como forma de prevención ante posibles situaciones de exclusión en el contexto. Se trata de dar una formación para la vida, para dotar al alumno de las habilidades necesarias que le permitan enfrentarse a cualquier situación de la vida de forma autónoma, otorgándole al alumno el papel de protagonista principal de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje (López de Dicastillo, Iriarte y González-Torres, 2006).

A nivel de desarrollo del concepto, es necesario indicar que ya en los años 30 surge referido a la conducta social de los niños, siendo Wolpe (1958) quien se refiere al mismo como *conducta asertiva*. Entre los años 60 y 70, hay un marcado interés por entender la competencia social desde la psicología clínica y terapéutica. En 1970 surgen los primeros programas para intervenir sobre el déficit de habilidades sociales (Goldstein, 1973). A partir de los años 80, se amplía la concepción tradicional de intervención sobre los alumnos “rechazados” hacia una nueva etapa en los 90 de intervención sobre el contexto de aula (Monjas, 1999 y Caballo, 1993). En esta etapa, las funciones y roles de los sentimientos de los alumnos empiezan a tener más auge en los Centros (Hoffman, 2002). Desde entonces, y pese a la dificultad de consenso para atribuir una definición completa de la misma, todos los autores han coincidido en que la promoción del desarrollo de la *competencia social* debe ser hecho de forma inclusiva, multidimensional y evaluativa.

A través del fomento de la competencia social, se pretende dotar de mayor significado a los espacios escolares que fomenten la creatividad, el trabajo común, las relaciones, el amor, la amistad en un clima de confianza, respeto y ayuda mutua (Battistich, 1997). En este ámbito de competencia social, la conducta prosocial de cada alumno juega un papel muy



importante, entendiendo conducta prosocial como la conducta que se expresa de forma voluntaria con el fin de generar relaciones empáticas, positivas, responsables y cooperativas para el beneficio de todos (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006).

Los programas más efectivos que se han llevado a cabo en materia de competencia social, tienen en común 4 pilares básicos de fomento en las aulas: cognitivo, emocional, habilidades sociales y crecimiento moral. Como indica Segura (2003), aquellos programas que solo se centran en un único pilar no lograrán el desarrollo de la competencia social en su totalidad, como es el caso de los programas basados únicamente en la mediación.

### **2.3.2.- El Rechazo entre Iguales:**

#### *2.3.2.1.- Características del rechazo entre iguales*

Cuando nos referimos a rechazo entre iguales, estamos definiendo este concepto a partir de identificar a aquellos alumnos que no son percibidos por el resto de sus compañeros como interesantes y que, por lo tanto, tienen un estatus social bajo en comparación con sus iguales debido a un elevado número de rechazos (Coie, 1990; Monjas, 2004). La realidad del aula es tan heterogénea que diferenciar a un alumno rechazado bajo un prototipo exacto es una labor compleja, pero dentro de las características que suelen compartir los alumnos rechazados en las aulas españolas se suelen manifestar las siguientes: alumnos con estilos de comportamiento agresivos, alumnos que se aíslan frecuentemente y los alumnos con niveles de sociabilidad inferiores al resto de sus compañeros, características que se pueden observar a través de los test sociométricos (García Bacete, 2007). Debido a las numerosas investigaciones que se han ido sucediendo a lo largo de los años en torno a la búsqueda de las características socioemocionales que comparten los alumnos en situación de rechazo, surge una categorización más precisa de la mano de Bierman (2004) quien enumera las siguientes características como propias de los alumnos rechazados en el aula: pocas conductas prosociales, altas tasas de conductas agresivas o disruptivas, presencia de conductas de inmadurez y falta de atención y niveles altos de ansiedad y conductas de evitación. Además de estas características que comparten los alumnos rechazados, es necesario indicar que estos alumnos ante situaciones confusas en el aula se muestran hostiles ante sus iguales y su agresividad se acentúa más en este contexto aula (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009). Del mismo modo, su concepción sobre la propia situación que ocupan en la escuela así como su interacción con los iguales es elevada, es decir, son conscientes de su "inadaptación social". (García Bacete, Sureda y Monjas, 2010). De esta forma, el grupo de iguales percibe la relación con estos alumnos rechazados de forma negativa (Parkurst y Asher, 1992; Newcomb, Bukowski y Patee, 1993). En respuesta a esta actitud poco tolerante de sus iguales, los niños rechazados actúan de forma hostil, buscan soluciones ineficaces, dan respuestas negativas en su interacción con los demás y resultan menos acertados en sus intervenciones (Dodge y Feldman, 1990).

De entre las respuestas que estos alumnos otorgan a su grupo de iguales no podemos olvidar que este grupo está constantemente evaluando a los niños rechazados en función de estereotipos, claras características superficiales e, incluso, discapacidades que el entorno cataloga como "anormales" o "normales", donde todo lo que aleje de esta etiqueta de *normalidad* forma parte del rechazo y es considerado por sus iguales como anomalías (Cava, 1998). Así pues, la actitud que el grupo de iguales tenga hacia el niño rechazado condicionará en gran medida las expectativas sociales del grupo hacia el alumno rechazado y

las propias expectativas del alumno rechazado, que se verán minimizadas notablemente. Este tipo de actitudes y predisposición hacia el rechazo, se pueden comprobar en investigaciones como la realizada por MacDonald y Cohen (1995), donde se señala que los niños rechazados no son conscientes de las personas a las cuales su presencia agrada dentro del grupo, lo que hace que se comporten de manera negativa con alumnos que estiman su presencia en el aula. Mientras que los niños más populares sobreestiman el agrado de sus iguales, los niños rechazados magnifican el nivel de rechazo de sus compañeros.

En el caso de estos alumnos rechazados, hay que señalar que las probabilidades que tienen de lograr éxito social con sus iguales se ven claramente reducidas por las escasas oportunidades determinadas por la falta de habilidades sociales de los mismos. El descenso de estas oportunidades para el cambio, conlleva a incrementar las profecías auto-cumplidas y las situaciones de soledad y retraimiento social (García Bacete, Sureda y Monjas, 2010). Una espiral donde la propia vulnerabilidad del alumno así como las manifestaciones negativas de sus iguales llevan a dificultar las relaciones sociales. Esta situación de la que sin duda es complejo salir de forma autosuficiente, tiene mayor importancia de la que *a priori* somos conscientes, pero las repercusiones del rechazo entre iguales pueden llegar a afectar el desarrollo de la identidad del alumno, su autoestima, auto-concepto y competencia social. (García Bacete, et al., 2010).

Otras de las investigaciones relacionadas en torno a la misma temática de rechazo en el aula, han demostrado que existe relación entre alumnos rechazados y una autoestima social menor que la de sus iguales, son alumnos que poseen peores estrategias de resolución de conflictos y llegan a desarrollar una mayor ansiedad escolar (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008). Además de estas características que le son propias a los alumnos rechazados, conviene identificar aquellas variables escolares que influyen en el rechazo en el aula, como son la influencia del docente en el aula y su relación con los alumnos. De esta interacción alumno-docente se derivan situaciones de rechazo y aceptación hacia ciertos alumnos, y aunque en principio estas situaciones surgen espontáneamente durante la práctica diaria, en algunos casos, estas situaciones de rechazo se sustentan en situaciones prototípicas donde los estereotipos cobran especial relevancia. La actitud de los docentes está a su vez condicionada por una percepción más o menos favorable de sus alumnos (Jiménez, et al., 2008; Andrés, Monjas y Flores, 2011). A esta actitud de los docentes se suma el poder de su propio rol docente sobre los discentes, como indican Cava y Musitu (2000), poder que los docentes tienen en sus aulas para contribuir, también, a modificar la percepción que los alumnos tienen de sus iguales.

#### 2.3.2.2. - Subtipos de rechazo

Desde un punto de vista de la clasificación sistemática del rechazo, es preciso indicar que no estamos ante un grupo de niños y niñas homogéneo, sino que cada persona experimenta el rechazo de múltiples formas, en función de sus propias aptitudes y comportamientos. Han sido muchas las investigaciones realizadas para identificar los subtipos de rechazo existentes, pero todas ellas coinciden en diferenciar los subtipos en función de los comportamientos sociales que manifiestan los alumnos rechazados. De este modo, podemos encontrar tres subtipos de rechazo (García Bacete, 2008):

1) *Rechazo agresivo (RA)*: alumnos claramente agresivos pero que no son personas que se caractericen por un notable aislamiento social.

2) *Rechazo aislado (RAi)*: alumnos que se caracterizan por un elevado aislamiento.

3) *Rechazo medio (RM)*: alumnos rechazados que no tienen comportamientos ni actitudes agresivas ni tampoco denotan aislamiento, pero que socialmente no están bien adaptados.

Conocer e identificar los subtipos de rechazo que existen, permite que la intervención que se desarrolle en las aulas tenga en cuenta a cada subtipo de rechazo y proponga una línea de prevención y acción adaptada a la tipología específica. Aprender y trabajar con la heterogeneidad del aula, hace que los resultados de las intervenciones sean más útiles y efectivos.

### 2.3.2.3.- *Motivos de rechazo*

Las investigaciones consultadas señalan que son 2 los motivos fundamentales de rechazo: rechazo por inhibición social y rechazo por agresividad.

Pese a que las investigaciones en torno a este tema son bastante recientes, algunas se centran en mostrar los motivos de rechazo en la **inhibición social** (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006), entendiendo por inhibición social el fenómeno por el cual los alumnos se esfuerzan en menor medida por cumplir con las actividades indicadas cuando forman parte de un grupo, como refleja la *Teoría del Impacto Social* (Latané, 1981; Latané y Nida, 1980). La inhibición social hace que la presencia de otros conlleve a los alumnos que la experimentan hacia el anonimato, conduciéndoles hacia la apatía (Díaz Ortíz, 2010).

Así, estos niños se muestran por consiguiente inhibidos, aislados y poseen menos dotes para relacionarse con sus iguales lo que les conduce al rechazo entre los mismos. Pese a no ser alumnos que destaquen por sus comportamientos agresivos tampoco se muestran propicios a las relaciones entre iguales, no son especialmente participativos.

En cuanto al motivo de rechazo por **agresividad**, es conveniente indicar que resulta complicado delimitar con exactitud las conductas identificadas como “normales” de las conductas consideradas como “anormales” en esta etapa. Sin embargo, Trianes, Jiménez y Muñoz (2007) consideran que las agresiones que no pueden considerarse “normales” son aquellas acciones que resultan desproporcionadas en comparación a los estímulos que las causan, por su perpetuidad a través del tiempo y porque se dan en claras situaciones de desequilibrio en cuanto a la fuerza de los iguales, la cantidad de “agresores” y por las consecuencias tanto psíquicas como físicas que provocan en sus iguales.

Las investigaciones más tradicionales señalaban como motivo principal de rechazo en las aulas la agresividad de los iguales, agresividad tanto verbal como física, como señalan Haselager, Cillessen y Lieshout (2002) y Cillessen (2006), entre otros. Con el paso del tiempo, otras investigaciones han podido constatar en los últimos años cómo la agresividad psicológica ejerce una presión más negativa sobre los iguales que la propia agresividad física. (Sureda, García Bacete y Monjas, 2009). Conviene volver a recordar aquí que en las primeras etapas de escolarización (hasta los 8 años) la agresividad no se puede considerar como una predicción hacia futuros alumnos rechazados, evidencia demostrada en investigaciones pasadas, como la llevada a cabo por Hymel y Rubin (1985). Pero serán Monjas, Martín, García-Bacete y Sureda (2005) quienes logren especificar más y circunscribir a 3 los motivos por los cuales los alumnos más rechazados son los más agresivos. Estos 3 motivos son: primer motivo de rechazo, la agresividad física; segundo motivo, las características

negativas de la otra persona y, en un tercer lugar, aparecerían las respuestas que implican agresividad psicológica.

Así mismo, como señalan Martín y Muñoz (2009), el rechazo entre iguales está vinculado con los contextos interpersonales de los alumnos rechazados, transgrediendo el contexto inicial de origen del rechazo. De esta manera, el tipo de relaciones que se establecen en las aulas así como las características del rechazo en las mismas estará condicionado por el escenario en el cual se desarrollen.

Uno de los factores más destacados en las investigaciones sobre el rechazo entre iguales es el determinante “género” por el que se ha comprobado que los niños son mucho más rechazados que las niñas (García Bacete et al., 2010). En investigaciones de este tipo se ha corroborado que lo más frecuente es que los iguales prefieran a iguales del mismo sexo y rechacen mayoritariamente a los del sexo opuesto, así como ocurre en el caso de las actitudes, donde las chicas rechazan mayoritariamente las conductas poco sociales, inmaduras e introvertidas mientras que los chicos rechazan en mayor medida conductas agresivas (Abecassis, Hartup, Haselager, Scholte y Van Lieshout, 2002). En el caso de los alumnos varones es necesario indicar que son los más rechazados en comparación a sus iguales del sexo contrario, lo que sin duda constata que la variable sexo masculino es un factor predominante en los sujetos rechazados, como indica Andrés (2013).

Del mismo modo, es conveniente señalar que el estatus social de cada persona ejerce una influencia importante hacia todo el grupo de iguales; de igual manera, los niños rechazados proyectan en sus iguales comportamientos y actitudes que se acercan más a actitudes de no tolerancia, no siendo elegidos por sus iguales para participar en las actividades de aula ni en juegos libres, lo que a su vez produce en estos alumnos rechazados una clara situación de “exclusión” dentro del grupo de iguales. Y es que, no se debe olvidar, que los alumnos rechazados son alumnos en claro riesgo de sufrir desajustes en etapas superiores (Díaz-Aguado, 1994). Los niños rechazados denotan un déficit en habilidades de relación con sus iguales, lo que hace que el grupo de iguales los perciban como alumnos “menos-capaces” de aceptar bromas y trabajar en equipo

#### 2.3.2.4. – Repercusiones en el alumnado

Ante los problemas de rechazo en el aula, investigaciones como las de Estévez et al. (2009) indican que el rechazo puede llevar al alumno a transformarse en ignorado, promedio o seguir rechazado si no se produce ningún tipo de respuesta ante el rechazo en las aulas. Aunque a simple vista puede parecer que las situaciones de rechazo en las aulas llegarán a estabilizarse en etapas posteriores, en el caso de los alumnos en clara situación de rechazo, las repercusiones lejos de frenarse se intensificarán notablemente con el tiempo (García Bacete, et al., 2010). Por todo ello, cada vez se hace más necesario fomentar la resiliencia desde las escuelas. Entendemos por *Resiliencia* el “conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana viviendo en un medio insano” (Kotliarenco, Cáceres y Álvarez, 1996:28). Esto permitiría, entonces, ayudar a potenciar actitudes anti-frágiles que ayuden a empoderar a las personas y les permitan desarrollar sus potencialidades y estar capacitadas para adaptarse a diferentes situaciones y contextos, más especialmente en el caso de los alumnos con mayor índice de rechazo en las aulas. Es por eso por lo que, desde las escuelas, se debe atribuir la importancia que se merece a la capacidad de involucrarse en la vida social de forma efectiva y eficiente, de ahí que se deba

prestar una mayor atención a la consecución de una óptima autoestima social, sobre todo durante las etapas escolares (García Bacete et al., 2010).

Por todo ello, no conviene olvidar que aunque a simple vista identificamos las consecuencias más alarmantes del rechazo entre iguales en las repercusiones personales que se desprenden del mismo, como un auto-concepto negativo y una baja autoestima, (Burnt, Obradovic, Long y Masten, 2008), también es necesario indicar que el rechazo repercute directamente en el clima de aula de forma negativa (Andrés, 2013). Así, el rechazo entre iguales no es entendido por todos los integrantes de la Comunidad Educativa de la misma forma, pues tal como indica Díaz-Aguado (1996), existen tres aspectos a tener en cuenta en cuanto a las posibles consecuencias del rechazo entre iguales:

1º) Las relaciones que se producen entre iguales suponen la mayor interacción socializadora que los niños tienen en etapas de escolarización, y estas interacciones en los alumnos rechazados no ayudan a mejorar su socialización con el contexto y las oportunidades de aceptación son menores, lo que conlleva a potenciar su rechazo en el aula. Por ello, los vínculos afectivos que estos alumnos mantengan con iguales son tan importantes y por mínimos que sean deben ser cuidados y reforzados (Díaz-Aguado, 1996).

2º) Los alumnos no tienen el mismo nivel de interacción en el contexto escuela, de ahí que existan alumnos que se relacionan de forma óptima con sus iguales y otros que tienen serias dificultades, lo que en extremos puede vincularse hacia el rechazo (Martín y Muñoz, 2009, citado en Díaz-Aguado, 1996).

3º) La unión que se produce entre las relaciones negativas ejercidas por el grupo de iguales y el estilo de interacción con el medio (Escobar, Trianes, Fernández Baeza y Miranda, 2010). En situaciones donde los alumnos interactúan con el medio (escuela) de forma óptima, la propia escuela funciona como propulsora de adaptación social y emocional, pero en el caso de los alumnos rechazados, la escuela puede contribuir a generar situaciones de máximo estrés y bajo rendimiento escolar. (Díaz-Aguado, 1996).

En la misma línea, Cava y Musitu (2001) comprueban la existencia de notables diferencias entre los alumnos rechazados y sus iguales en relación a la autoestima, donde se pone de manifiesto cómo el alumnado rechazado presenta niveles inferiores de autoestima social, autoestima académica, autoestima familiar, mayores problemas de ajuste psicosocial y mayor estabilidad de su estatus a lo largo de su vida.

### **2.3.3.- Intervención con alumnos rechazados**

#### *2.3.3.1. -Evolución histórica del tipo de intervención en el aula*

Las intervenciones que se han ido sucediendo a través del tiempo en materia de alumnos rechazados en el aula han ido, lógicamente, evolucionando. De esta forma, en los **años 60** las intervenciones hacia el rechazo en las aulas se centraban en ofrecer medidas de refuerzo y modelado con el fin de mejorar la interacción del aislamiento del alumno, como señala O'Connor (1969). A partir de los **años 70**, el énfasis de las intervenciones se centra en el modelo de déficit en habilidad social, por el que se identificaban las carencias en materia de habilidades sociales por parte de los alumnos rechazados como lo que diferenciaba a unos alumnos de otros. Con estas intervenciones centradas únicamente en modificar las habilidades de los alumnos rechazados, se atribuía toda la culpa del rechazo al propio niño

rechazado por no poseer esas habilidades, que se presuponían conseguidas en el grupo-clase, olvidándose de otros factores que dificultan las relaciones dentro del aula (Hymel et al., 1990).

Estos programas basados en las “deficiencias individuales” y potenciando habilidades sociales pero únicamente de forma aislada y centrada solo en los alumnos rechazados, no produjeron resultados de mejora al rechazo en las aulas. Muy por el contrario, puso claramente de manifiesto que para lograr mejorar el rechazo en las aulas, potenciar las habilidades sociales de forma individual no era suficiente si no se realizaba una unión entre la formación de habilidades sociales y su aplicación en la vida diaria del alumno. La aproximación a la zona de desarrollo del alumno es esencial para asegurar la conexión entre teoría y práctica, pues no se debe obviar que no todos los alumnos rechazados presentan las mismas condiciones, habilidades y aptitudes, como ya se ha mencionado anteriormente. Aproximarse a la zona de desarrollo del alumno implica entender el proceso de enseñanza-aprendizaje como un continuo en el cual, los aprendizajes propuestos para los alumnos deben estar conectados con la propia realidad de los mismos, sus preocupaciones, intereses y motivaciones (Blanchard, Muzas y Jiménez, 2014).

Otro tipos de programas se centraban en la competencia social, desde donde se ha seguido interviniendo sólo con los alumnos rechazados, que debían identificarse con otros compañeros en diferentes situaciones, poniéndose en su lugar, desde los sentimientos que se generaban (Elardo y Cooper, 1977). Pero es a partir de los **años 80**, cuando las intervenciones con alumnado rechazado se centran en intervenciones hacia el grupo de referencia y no solo hacia los alumnos que sufren el rechazo. Así, en estudios como los de Langer, Bashner y Chanowitz (1985), se comprueba que este tipo de intervenciones abiertas al grupo-clase obtiene resultados de menor discriminación a los alumnos rechazados y se consigue percibir a este alumnado como semejante al grupo de referencia. Son Bierman y Furman (1984), sin embargo, quienes van un paso más allá y proponen la metodología de cooperación en el aula, desde donde encuentran más efectos positivos y de aceptación que en el uso de las metodologías tradicionales. A principio de los **años 90**, se sientan las bases de enseñar a trabajar en grupos cooperativos en el aula, como forma de mejorar el estatus del alumnado rechazado por sus iguales (Malik y Furman, 1993). Este tipo de programas de aprendizaje cooperativo han generado resultados óptimos hacia un mayor aprendizaje de todos los alumnos en el aula, incremento de conductas más altruistas y valoración hacia otros puntos de vista. En este entramado, los alumnos rechazados llegan a ser percibidos de una forma más positiva en el aula. Así mismo, es necesario indicar que fue Olweus (1992), quien avanzó en la intervención más a nivel social, siendo precursor de programas de intervención comunitarios cuyos objetivos consistían en reducir intimidaciones y victimizaciones en las aulas.

Para resumir la historia de la evolución de las intervenciones en este ámbito, es útil señalar el trabajo de Bierman y Powers (2009), quienes han sistematizado las formas de intervención ante el rechazo y las han agrupado en 3 etapas evolutivas. Una primera etapa, que abarca los años 70 y 80, en la que se buscaba mejorar las relaciones inter-personales a través de programas de entrenamiento de las habilidades sociales. La segunda etapa, desde mitad de los años 80 hasta mitad de los años 90, las intervenciones se centraban en eliminar las conductas no atractivas para los iguales. En la tercera etapa, de mediados de los 90 hasta la actualidad, las acciones se encaminan a estabilizar el rechazo ampliando el ámbito de las

intervenciones a padres, profesores y grupo de iguales, tal y como señalan Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz y Buskirk (2006).

### *2.3.3.2.- Actuaciones para una intervención sistémica*

Durante los primeros años de escolarización es usual que los alumnos se organicen en grupos en relación a metas y objetivos comunes a todos ellos. Algunas de estas normas grupales son las encargadas de dirigir la cultura de los grupos a los que pertenecen donde no todos los alumnos tienen el mismo poder, existiendo niños con claro liderazgo y notables diferencias de estatus dentro del mismo grupo. En este entramado grupal, se encuentran los niños rechazados del grupo, populares, controvertidos e incluso ignorados (Cava, 1998). Resulta evidente que los niños tienen sus propias jerarquías de normas implícitas de lo que puede resultar aceptable y lo que no; en algunos casos, el establecimiento de estas normas pasa inadvertido para los propios docentes. De ahí que la negociación en las aulas sea un punto esencial en cualquier tipo de intervención.

En ningún caso se trata de llegar a imponer unas normas en el aula sino de establecer un modelo cooperativo de convivencia, donde las características de cada uno de los alumnos sirvan para ayudar al resto de alumnos y no para causarles ningún daño o perjuicio. De esta manera, los alumnos más comprometidos con sus iguales podrán ayudar al alumnado rechazado y a los alumnos conflictivos desde su mismo lugar ejerciendo un modelado constructivista para el resto (Fernández Gálvez y Ramírez Castillo, 2002). Incluso se ha constatado que los alumnos rechazados que perciben más apoyo de sus profesores e iguales muestran mayor motivación e interés por las actividades académicas, respetan y aceptan de mayor agrado las normas del grupo-aula (Cava y Musitu, 2001).

Durante todos estos años los estudios sobre el rechazo entre iguales se centraban en etapas de Educación Secundaria, cuando las conductas de rechazo están ya muy interiorizadas, por lo que la intervención en materia de prevención resultaba difícil de optimizar. Los últimos estudios en el ámbito de rechazo en las aulas, han propuesto intervenciones centradas en edades tempranas, como los primeros años de Educación Primaria, como forma de prevenir el rechazo entre iguales potenciando el desarrollo socioemocional de todo el alumnado. (Andrés, 2013). A través de estas propuestas de intervención se han establecido diferentes pautas para lograr que la intervención sea sistémica, adaptada a la zona de desarrollo de cada agente implicado, y efectiva como prevención hacia el rechazo en edades tempranas.

De ahí se recoge la importancia de elaborar programas de intervención para todos los alumnos del aula, con independencia de quienes sean o no los rechazados, lo que favorece la integración de todo el grupo de iguales. La gran relevancia que tiene el trabajo de los docentes, en la vida del Centro, a través de sus metodologías de acción y sus formas de trabajar en el aula es un factor a considerar en materia de intervención en este contexto donde confluyen innumerables interacciones diarias entre los agentes educativos. De esto se deriva, también, la necesidad de concienciar a los docentes acerca de la importancia de que trabajen con todos sus alumnos frente al rechazo y sus diversas manifestaciones y no solo con los alumnos rechazados. Así mismo, la implicación familiar en la vida del Centro, debe conducir hacia nuevos aprendizajes extrapolables a contextos diferentes donde los alumnos puedan seguir aprendiendo (Andrés, 2013).

### 2.3.3.3.- Nuevos modelos de Intervención

#### A. Modelo multinivel, multicomponente y multiagente

Con el objetivo de discurrir hacia nuevas formas de intervención en casos de alumnado rechazado en las aulas, en el sentido recién mencionado de ampliar el espectro de las intervenciones más allá del alumnado que sufre el rechazo, surge un nuevo modelo multinivel, multicomponente y multiagente, que apuesta por la formación y acompañamiento a docentes y familiares (García Bacete, et al. 2010).

Desde este modelo, se propone una intervención como forma de dar respuesta al rechazo que emerge en las aulas y al mismo tiempo como forma de prevenirlo. Por ello, tal como indican, la mejor forma de intervenir ante el rechazo debe poner el énfasis en el aprendizaje de habilidades sociales de toda la Comunidad Educativa en su conjunto.

Así, las intervenciones propuestas están centradas en dotar de significado las acciones y metodologías docentes, fomentar la adquisición de competencias sociales del alumnado, la creación de redes de aprendizaje compartido, y significar las aportaciones de las familias. Para ello, debe existir una fluida comunicación y cooperación entre todos los agentes educativos. Estos autores creen en el papel activo del docente, por ello, consideran que los docentes bien formados estarán capacitados para proponer nuevas formas de intervención basadas en habilidades sociales y competencia social de todos los integrantes del grupo-aula.

#### B. Comunidad Educativa y liderazgo

Como señalábamos al finalizar el subapartado inmediatamente anterior, resulta esencial apoyar, asesorar, empoderar y formar a los docentes en materia de competencias sociales y emocionales, con el fin de dotarles de herramientas efectivas para su desarrollo profesional.

Parece necesario indicar, por lo tanto, que si estamos ante la búsqueda de intervenciones adaptadas a cada contexto, que involucren a toda la Comunidad Educativa en su conjunto, se debe dar el papel adecuado a cada uno de los agentes educativos involucrados. En esta búsqueda hacia el cambio y la mejora de la situación de los alumnos rechazados, surge la necesidad de un cambio de cultura, mayor implicación y compromiso hacia el Centro Educativo, lo que Harris y Chapman (2012) definieron como *liderazgo distribuido*. A través del mismo, se entiende el centro escolar como el lugar ideal para que los docentes aprendan de forma conjunta, rompiendo con el individualismo y el aislamiento de las acciones docentes, que permita a la propia Escuela mejorar y resolver las situaciones que se den en la misma (Murillo Torrecilla, 2006).

De ello se desprende que la práctica educativa no debe concebirse delimitada al aula, como indica Bolívar (2002), sino que tiene que ser comunicada, intercambiada y compartida con el resto de compañeros fuera de ese ámbito específico.

Un modelo democrático, donde el liderazgo sea compartido hacia la participación e inclusión de la comunidad educativa, requiere la unión de 3 modalidades de liderazgo (De Vicente Abad, 2010): *liderazgo institucional*, desde donde se ofrezcan un marco legal que impulse la formación del profesorado, horarios y espacios flexibles para la participación de los docentes y evaluación hacia las prácticas educativas. Un *liderazgo directivo* útil y eficaz para apoyar el



proceso de cambio, donde el equipo directivo apoye y responda a las necesidades de docentes y discentes en cuanto a sus realidades diarias. Y, por último, es necesario contar con un tipo de *liderazgo pedagógico*, que permita crear redes de trabajo para la convivencia, donde toda la Comunidad Educativa en su conjunto forme parte de las decisiones y responsabilidades del Centro.

Este último tipo de liderazgo, el pedagógico, puede ser asumido por la figura del Orientador, quien tiene entre sus roles y funciones las de ser agente de cambio educativo, dinamizador, asesor y apoyo a todo el proceso de enseñanza aprendizaje, tal y como se recoge en el R.D. 83/1996, del 26 de Enero, y señalan Boza et al., (2007).

### *C. Hacia Comunidades Profesionales de Aprendizaje “Resilientes”*

Una de las estrategias más innovadoras pasa por convertir los Centros Educativos en *Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA)* cuyos principios son la colaboración, el aprendizaje y el apoyo, lo que implica una nueva forma de concebir las prácticas docentes y dotar de significado a la Escuela (Murillo, 2012). Las características esenciales para considerar una C.P.A, son identificadas por Krichesky y Murillo (2011), como fuente de valores y visión compartida por todos los docentes y liderazgo distribuido, en un marco de aprendizaje conjunto, adaptado a las necesidades de los alumnos, donde se comparte el respeto por las ideas diferentes, a través de la confianza, respeto y apoyo mutuo. La comunicación entre los diferentes docentes a través de distintos tipos de redes es esencial para un trabajo de innovación constante. Sin duda, para lograr que un Centro Educativo se convierta en un CPA, la formación docente es un paso previo esencial sin el cual es imposible lograr intervenciones efectivas y duraderas en el tiempo. Por ello, el desarrollo de competencias sociales y emocionales de los docentes es esencial en etapas como Primaria, si se busca, por ejemplo, la prevención del rechazo en las aulas (Bisquerra y Pérez, 2007).

Dentro de las estrategias más empleadas en el trabajo con alumnado rechazado, encontramos actividades multidisciplinares que fomentan la Inclusión educativa, como son: la tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo y trabajos por proyectos en el aula (García Bacete et al. 2013). Estas estrategias permitirán que los docentes se adapten con facilidad a contextos educativos cambiantes, minimicen riesgos y generen acciones *resilientes*. (Torrijos Fincias y Martín Izard, 2014).

Vanistendael (1994) sostenía que la resiliencia es como una casa que se va construyendo y fortaleciendo, como algo que no viene dado. En los cimientos de la casa podemos encontrarnos con la aceptación de la persona y el amor incondicional. Sobre estos cimientos se sustenta, en la planta baja, el sentido de la vida y los objetivos que se van construyendo, hasta la primera planta donde se van desarrollando la autoestima, el humor, las aptitudes y las competencias. En el desván se encuentra todo lo que queda por conocer, descubrir y experimentar.

De esta forma se concibe la resiliencia, como una edificación sobre la que ir trabajando, y lo mismo ocurre en las Escuelas consideradas como lugares resilientes, donde entre todos se debe trabajar por conseguir crear *Comunidades Educativas Resilientes*, en las que la voz de los estudiantes y la justicia social tengan cabida (Molina, 2003). En este contexto, se entiende la justicia social como *“un proyecto dinámico, nunca completo, acabado o*

*alcanzado. Una vez y para todos, siempre debe estar sujeto a reflexión y mejora” (Griffiths, 2003: 55).*

Una intervención adaptada al contexto de alumnos rechazados, partiendo de su zona de desarrollo próximo, son las bases que sustentan una verdadera escuela inclusiva donde estos alumnos además de simplemente estar, puedan participar y progresar en su propio proceso de aprendizaje (Echeita y Ainscow, 2011). Como nuevas estrategias de participación en una Escuela Inclusiva, Hick, Farrel y Kershner (2009) señalan la importancia y efectividad del aprendizaje cooperativo. En últimos estudios se pone de manifiesto que el uso del aprendizaje cooperativo en aulas con alumnado rechazado contribuye a reducir las barreras hacia el aprendizaje y el desarrollo personal y social de todo el grupo-aula (Pujolás, Ramón y Naranjo, 2013).

Por todo lo señalado hasta el momento, consideramos que las acciones del Centro deben dirigirse hacia la construcción de Comunidades Profesionales de Aprendizaje que sean, además, *resilientes*.

### 3. Objetivos por Etapas y Fases

Tabla 1. Objetivos

Objetivos Operativos	Etapa 1: Primer Año <b>INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN FOCALIZADA en el Aula</b>	Etapa 2: Segundo Año <b>PREVENCIÓN</b>	Etapa 3: Tercer Año <b>PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN SISTÉMICA</b>
<b>1ª Fase</b> <i>Primer Trimestre</i>	<b>A corto plazo:</b> - Potenciar las habilidades sociales de los alumnos en el aula. - Informar al E.D sobre el nuevo proyecto de intervención para incluirlo en el PAT.	<b>A corto plazo:</b> - Mejorar el Plan de Acción Tutorial. - Conseguir la participación de la familia en el Centro.	<b>A medio plazo:</b> - Involucrar a la familia de forma activa en la vida del Centro. - Planificar de forma conjunta con Equipo Directivo las posibles mejoras.
<b>2ª Fase</b> <i>Segundo Trimestre</i>	<b>A medio plazo:</b> - Impulsar y Planificar la Tutoría entre iguales. - Formar a los tutores de etapa.	<b>A medio plazo:</b> - Fomentar las habilidades sociales de forma transversal en el aula. - Involucrar activamente a la familia en el Centro.	<b>A largo plazo:</b> - Impulsar el liderazgo distribuido en la Comunidad Educativa - Elaborar un Plan de Convivencia.
<b>3ª Fase</b> <i>Tercer Trimestre</i>	<b>A corto plazo:</b> - Impulsar y Planificar los Grupos Cooperativos e Interactivos.	- <b>A medio plazo:</b> Involucrar a la familia en el Centro - <b>A largo plazo:</b> Impulsar el liderazgo distribuido en la Comunidad Educativa.	<b>A largo plazo:</b> - Impulsar el liderazgo distribuido en la Comunidad Educativa - Apoyo en el Plan de Convivencia - Apoyo en la Comisión de Convivencia
<b>Objetivo Específico De Etapa</b>	<i>Lograr la participación activa de todos los alumnos en el aula</i>	<i>Potenciar la comunicación entre Alumnos, Familia, Equipo directivo y Tutores</i>	<i>Incluir al E.D en las mejoras del Centro y Crear una Comisión de Convivencia Familiar</i>
<b>Objetivos Generales del Programa</b>	- Mejorar las relaciones Interpersonales en el aula. - Prevenir el rechazo en las aulas. - Fomentar la Inclusión como forma de prevenir o minimizar la posibilidad de rechazo en el aula.		
<b>FINALIDAD DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN</b>			
<i>“Caminar hacia una Comunidad de Aprendizaje y una Educación Inclusiva a través de Redes de Aprendizaje efectivas que involucren a y estén destinadas a la participación efectiva de toda la Comunidad Educativa en su conjunto”</i>			

**Objetivos a corto plazo**
 **Objetivos a medio plazo**
 **Objetivos a largo plazo**
 **Objetivos específicos de etapa**
 **Objetivos Generales**

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. Actividades

La propuesta de intervención que se plantea a continuación, parte de un enfoque sistémico, gradual y realista, por ello hemos considerado adecuado realizar una planificación a largo plazo planteando en distintas etapas estructuradas a su vez en fases, donde se irán trabajando diferentes actividades, objetivos de distinto alcance y con la participación progresiva de distintos agentes. Cada etapa corresponderá a un curso académico dividido por fases que nos permitirán avanzar por todo este entramado de la forma más ambiciosa pero realista posible. Conviene indicar que nuestra intervención parte de las necesidades detectadas por la tutora de 2º de Primaria. Por todo ello, planificaremos una Intervención en 3 etapas, desarrollando con mayor precisión la programación de la Primera Etapa de Intervención. De este modo, la planificación de la Intervención por parte del Departamento de Orientación, es decir del Orientador, sería la siguiente:

Tabla 2. Planificación de las Actividades

	Etapa 1: Primer Curso Académico <b>INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN FOCALIZADA en el Aula</b>	Etapa 2: Segundo Curso Académico <b>PREVENCIÓN</b>	Etapa 3: Tercer Curso Académico <b>PREVENCIÓN E INTERVENCIÓN SISTÉMICA</b>
<b>1ª Fase</b> <i>Primer Trimestre</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos para que los tutores trabajen en Tutorías.</li> <li>- Formación con Tutores.</li> <li>- Sensibilización con Familia y Equipo Directivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asesoramiento en Tutorías.</li> <li>- Talleres de formación de tutores para docentes.</li> <li>- Redes de Aprendizaje</li> <li>- Promover la intervención de la Familia en el aula.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Actividades Extraescolares familia-alumnos</li> <li>- Grupos Autónomos en el aula.</li> <li>- Mesa redonda con Tutores y Docentes.</li> <li>- Planificación con E.D y Alumnos del Plan de Convivencia.</li> </ul>
<b>2ª Fase</b> <i>Segundo Trimestre</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos para actuación en Tutoría.</li> <li>- Formación con Tutores.</li> <li>- Información a Familia y E.D.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación del CTIF para Tutores.</li> <li>- Grupos Interactivos en el aula.</li> <li>-Talleres formativos de alumnos para docentes y familias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asesoramiento al Plan de Convivencia.</li> <li>- Mesa redonda y buzón de sugerencias con Tutores, Docentes, Alumnos, Familia y E.D.</li> <li>- Asesoramiento para Comisión de Convivencia Familiar.</li> </ul>
<b>3ª Fase</b> <i>Tercer Trimestre</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recursos para actuación en Tutoría.</li> <li>- Formación Tutores.</li> <li>- Asesoramiento para Familia y E.D.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propuestas de mejora con E.D.</li> <li>- Trabajo por proyectos en el aula.</li> <li>- Sugerencias con familias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ayuda a la creación del Plan de Convivencia.</li> <li>- Ayuda a la creación de Comisión de Convivencia.</li> <li>- Explicación a todos los destinatarios de la intervención hacia una Comunidad de Aprendizaje.</li> </ul>
<b>Destinatarios</b>	Alumnos, Tutores, Familia y E.D	Alumnos, Tutores, Familia y E.D	Alumnos, Tutores, Familia y E.D

 **Primer Curso Académico**

 **Segundo Curso Académico**

 **Tercer Curso Académico**

A continuación se muestra la Planificación de la programación de la **Primer Etapa** del proyecto de Innovación detallada:

**Tabla 3. Programación de la Primera Etapa**

	Recursos para Tutorías	Actuaciones con la Tutora del Aula 2ª Primaria	Actuaciones con Tutores de Ciclo		Actuaciones con Familia y Equipo Directivo
<b>Tiempo</b>	2 horas a la semana	1 hora libre de la Tutora a los 15 días.	Reuniones de Tutores, sólo 2 al mes.		3 horas al Trimestre
<b>Espacios</b>	Departamento de Orientación	Departamento de Orientación	Sala Polivalente. Emails.		Jefatura de Estudios Claustro de Profesores Emails
<b>Funciones del Orientador</b>	Ofrecer recursos para las Tutorías, para mejorar el PAT.	Planificación y Asesoramiento a las Tutorías.	- Formación para tutores. - Co-docencia entre Orientador y Tutores. - Búsqueda de Formación.		- Información. - Asesoramiento. - Apoyo.
<b>Fase 1</b> (Septiembre a Diciembre)	15 Sesiones, temáticas: - Emociones - Habilidades Sociales - Sentido de Pertenencia - Rechazo	Reuniones de preparación y evaluación de las tutorías:  - Objetivos de cada tutoría - Recursos planificados - Utilidad de los recursos - Respuesta de los alumnos ante la nueva metodología - Priorización de necesidades	<b>Formación Presencial</b> 7 sesiones Bloque I: <i>Competencia Emocional y Social</i>	<b>Formación On-line</b> 2 sesiones Bloque I: <i>Tutoría entre Iguales</i>	Emails y Cartas a Familias
			<b>Formación Presencial</b> 4 sesiones Bloque II: <i>Autoconocimiento</i>	<b>Formación On-line</b> 3 sesiones Bloque II: <i>Grupos Cooperativos</i>	Dudas y sugerencias del programa al Equipo Directivo
<b>Fase 2</b> (Enero a Marzo)	9 Sesiones, temáticas: - Inclusión en el aula - Actitudes positivas - Estereotipos - Roles en el aula		<b>Formación Presencial</b> 3 sesiones Bloque III: <i>Resolución de conflictos y toma de decisiones</i>	<b>Formación On-line</b> 2 sesiones Bloque III: <i>Trabajo por proyectos</i>	Solicitar al Equipo Directivo :Formación (CTIF) y Posibilidad de puertas abiertas para Familia
<b>Fase 3</b> (Abril a Junio)	9 Sesiones, temáticas: - Inclusión - Rechazo - Roles y responsabilidades - Dinámicas de Cohesión Grupal		Manual del "Docente Inclusivo"		Reuniones con AMPA, email información de puertas abiertas.
<b>Evaluación Sumativa</b>	Gymkahana de las habilidades sociales				Solicitar al E.D mismo grupo-clase y horarios flexibles docentes
					Día de puertas abiertas y sugerencias para familias
				Fiesta Final de Curso	

Recursos para Tutorías
  Actuaciones con la Tutora
 

 Actuaciones con Tutores de ciclo
 
 Actuaciones con Familia
  Actuaciones con Equipo Directivo

#### 4.1.1 Planificación detallada de Actividades

Toda la intervención que se plantea a continuación, está enmarcada por los señalamientos del RD 83/1996, del 26 de enero y podría considerarse incluida en los roles propios a la figura del Orientador, por tanto, nuestra intervención como Orientador del Centro estará dentro de las funciones de asesor, dinamizador, experto, mediador e impulsor del cambio educativo y promotor de la innovación educativa en el Centro. El Orientador no actuará sobre los alumnos de forma directa sino que siempre se pretenderá ayudar a la tutora del aula a conseguir todos estos objetivos, que nacen de las necesidades reales de un contexto tan específico como es el aula de 2ºF. Ante esta realidad, la intervención del Orientador se enmarca dentro del existente *PAT*. No obstante, como vimos en el apartado 2.1., el *PAT* del Centro no dispone de líneas de actuación y actividades que se desarrollen durante las tutorías de esta etapa, por ello, se considera necesario generar la siguiente propuesta de intervención que, surgiendo de las necesidades de nuestro contexto y del diagnóstico realizado, pueda dar respuesta a las demandas de la tutora y a las necesidades derivadas a partir del análisis del contexto. De esta forma, la línea de actuación del Orientador, estará dentro de los roles y funciones anteriormente señalados. A continuación se pasará a detallar las actividades que se contemplan en la Primera Etapa, que surgen a raíz de la demanda directa de la Tutora, a las que responder se considera prioritario.

##### 4.1.1.1 Recursos para Tutorías

Primer Trimestre
  Segundo Trimestre
  Tercer Trimestre

<b>Actividad 1: “ Me pica”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Conocer al grupo de iguales.
<b>Organizada por:</b> la Tutora y Departamento de Educación Física.
<b>Creada por:</b> Departamento de Orientación
<b>Lugar:</b> patio de Primaria
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> Sesión de la Primera hora de tutoría. Septiembre 2014.
<b>Recursos materiales:</b> Patio amplio.
<b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos del aula.
<b>Posibles Apoyos:</b> Profesora de Educación Física.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para que los alumnos del grupo clase se conozcan entre ellos y puedan relacionarse en un ambiente distendido, fuera del aula de referencia. Dinámica de presentación donde todos se tienen que presentar indicando una parte del cuerpo que les pica, sin olvidarse de los nombres y de todo lo que les pica a sus compañeros.

<b>Actividad 2: “ Cada mes su emoción ”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Mejorar las relaciones entre iguales. Explicación “Diario Emocional”.
<b>Organizada por:</b> Tutora y Departamento de Lengua.
<b>Creada por :</b> Departamento de Orientación
<b>Lugar:</b> aula-clase.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 1 clase de Tutoría, la Tercera Semana de Septiembre.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, calendario y cartulinas de colores
<b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 destinatarios.
<b>Posibles Apoyos:</b> Profesora de Lengua y Orientador.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para conocer la importancia de las emociones en nuestras vidas. En el grupo-clase se deberán explicar las emociones que existen y decidir sobre las más frecuentes, categorizándolas en un baremo en función de los meses del año y celebrando cada mes cada una.

<b>Actividad 3: “ El Mural de las Emociones”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Exteriorizar las emociones
<b>Organizada por:</b> Tutora y Departamento de Artes Plásticas. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-clase.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2ºF de Primaria
<b>Temporalización:</b> 3ª Sesión de Tutoría, 4ª Semana de Septiembre.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, papel continuo, rotuladores, pinturas, lápices, gomas y celo. <b>Recursos humanos:</b> Tutora <b>Posibles Apoyos:</b> Profesor de Plástica y Orientadora.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para fomentar la comunicación entre iguales y el respeto a sus valores. Entre todos, divididos por grupos tendrán que crear murales que representen lo que significan para cada integrante del grupo las emociones.

<b>Actividad 4: “Quién es Quién ”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Conocer a sus iguales.
<b>Organizada por :</b> Tutora. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-clase, mobiliario movable.
<b>Destinatarios</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 4ª Sesión, Primera Semana de Octubre, en la hora de Tutoría
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, aula-clase amplia con mobiliario movable. <b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posibles Apoyos:</b> Orientador y alumnos voluntarios de Secundaria, que cursan la optativa de Psicología.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para que por parejas en base a preguntas tipo, que se les entregarán al inicio de la sesión, puedan conocer a la persona que tienen en frente, sus gustos, preferencias, etc.... Deben adivinar quién es quien por la importancia que cada uno da a sus emociones.

<b>Actividad 5: “ ¿Y tú quién eres?”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Auto-conocer como somos.
<b>Organizada por:</b> la tutora. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación
<b>Lugar:</b> aula de psicomotricidad, espacio donde puedan entrar todos los participantes y se puedan mover libremente.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 5ª Sesión, Segunda Semana de Octubre, en la hora de tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, aula amplia, papel continuo y ceras manley. <b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posibles Apoyos:</b> Profesor de Plástica y Orientador.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para que los alumnos puedan reflexionar sobre cómo son y cómo se muestran al resto. De forma coordinada en pequeños grupos deberán ayudarse de sus compañeros de equipo para crear su silueta que luego tendrán que explicar al resto del grupo.

<b>Actividad 6: “ El espejo de tus compañeros”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Saber que valoran positivamente de ti los demás.
<b>Organizada por:</b> Tutora. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación
<b>Lugar:</b> aula-clase
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 6ª Sesión, Tercera Semana de Octubre, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> lápices, folios. <b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para conocer los aspectos positivos que los demás ven en cada uno de los integrantes del grupo clase. Se crea un abanico de papel donde cada uno de los alumnos deberá poner un aspecto positivo de cada compañero de la clase. Al finalizar la sesión, todos los alumnos tendrán su abanico lleno de aspectos positivos hacia su persona.

<b>Actividad 7: “¿Qué Apostamos? ”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Desarrollar escucha activa.
<b>Organizada por:</b> la Tutora <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación
<b>Lugar:</b> aula-clase
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 7ª Sesión, Cuarta semana de Octubre, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles y tarjetas de preguntas. <b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para que los alumnos se pregunten por cómo son y cómo sienten. Por grupos deben descubrir al alumno que más se aproxima a lo que describen las tarjetas con las preguntas tipo.

<b>Actividad 8: “ Las Estatuas de Hielo”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Fomentar las relaciones entre iguales.
<b>Organizada por:</b> la Tutora y Departamento de Ed. Física. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> sala de psicomotricidad.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 8ª Sesión, Primera semana de Noviembre, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, aula de psicomotricidad. <b>Recursos humanos:</b> Tutora y Profesora de Educación Física. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para conseguir que los alumnos se relacionen entre ellos. En grupos deberán crear varias escenas donde tendrán que escenificar como si fueran estatuas lo que se les indique, solo empleando lenguaje no verbal.



<b>Actividad 9: “ El Globo caliente”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Desarrollar una actitud empática en los alumnos.
<b>Organizada por:</b> Tutora y Departamento de Lengua. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación
<b>Lugar:</b> aula-clase en círculo grande.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 9ª Sesión, Segunda semana de Noviembre, en la hora de Tutoría
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, aula seminario amplia con mobiliario movable. <b>Recursos humanos:</b> Tutora, Profesora de Lengua y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para que los alumnos compartan en gran grupo las preocupaciones que tiene respecto a este nuevo curso académico, y que el resto de sus compañeros se pongan en su lugar y puedan ayudar a los demás de forma efectiva, para ello se irá pasando un globo que cuando llegue a 5 alumnos sin una respuesta eficaz se romperá y tendrán una preocupación a la que no han podido dar respuesta, por cada preocupación sin resolver el grupo deberá crear una solución.

<b>Actividad 10: “Y si fueras....”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Promocionar el sentimiento empático.
<b>Organizada por:</b> tutora y Departamento de Conocimiento del Medio. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación
<b>Lugar:</b> aula-clase.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 10ª Sesión, Tercera semana de Noviembre, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> Tarjetas con los personajes. <b>Recursos humanos:</b> Tutora, Profesor de Conocimiento del Medio y los 28 alumnos. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para fomentar la empatía hacia los demás. Se repartirán diferentes tarjetas por pequeños grupos y cada integrante del grupo debe representar a sus compañeros el papel que le ha tocado (Profesor, Padre y Cocinero), por medio de las indicaciones que aparezcan en su tarjeta. El resto de compañeros deben averiguar lo que está representando.

<b>Actividad 11: “ Furor”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Reflexionar sobre las emociones.
<b>Organizada por:</b> Tutora y Departamento de Música. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación
<b>Lugar:</b> aula de música.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 11ª Sesión, Cuarta semana de Noviembre, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> aula de música. <b>Recursos humanos:</b> Tutora, Profesora de Música y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para transmitir emociones por medio de canciones. En grupos deberán consensuar qué canción cantar que contenga las palabras que la Tutora indique. Estas palabras estarán relacionadas con las diferentes emociones.

<b>Actividad 12: “ Villancicos”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Identificar emociones.
<b>Organizada por:</b> Tutora y Departamento de Música. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación
<b>Lugar:</b> aula de música.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 12ª Sesión, Primera semana de Diciembre, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> ordenadores, cascos, canciones de villancicos, folios y lápices. <b>Recursos humanos:</b> Tutora, Profesora de Música y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para que los alumnos identifiquen las emociones en cualquier momento de su vida. Analizarán por parejas el villancico que elijan de los que los organizadores indiquen y tendrán que señalar de qué emoción y sentimiento se habla y qué valor se quiere transmitir con ese villancico.

<b>Actividad 13: “ Ayudas cálidas y frías”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Reflexionar sobre todo lo que sus compañeros aportan a los demás.
<b>Organizada por:</b> Tutora. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-clase.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 13ª Sesión, Segunda semana de Diciembre, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, folios y lápices. <b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para concienciar del papel tan relevante que tienen todos los miembros del aula. Cada uno de los alumnos deberá explicar de qué forma y en qué aspectos cree que su compañero de mesa ayuda positivamente a los demás, y así sucesivamente.

<b>Actividad 14: “Métele un Gol a.....”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Romper con los estereotipos del aula.
<b>Organizada por:</b> Tutora y Departamento de Ed. Física. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> patio.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 14ª Sesión, Tercera semana de Diciembre, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> balones. <b>Recursos humanos:</b> Tutora, Profesor de Ed. Física y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para romper con los estereotipos y prejuicios en el aula, por equipos deberán jugar al fútbol contra “el rechazo en clase” para ello, en cada portería habrá un mensaje que tengan que leer al meter el gol. Primero juegan normal y para lograr la participación de todos se termina con tanta de penaltis y goles contra el rechazo.

<b>Actividad 15: “ Fiesta de las Emociones”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Expresar emociones.
<b>Organizada por:</b> Tutora, Departamento de Música, Departamento de Ed. Física y tutores de 2º Primaria.
<b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> patio.
<b>Destinatarios:</b> son todos los alumnos de 2º Primaria.
<b>Temporalización:</b> 15ª Sesión, Cuarta Semana de Diciembre, 2 horas al final del día elegido en consenso entre todos los tutores, el día antes de dar las vacaciones sería ideal.
<b>Recursos materiales:</b> música, folios y pinturas de colores
<b>Recursos humanos:</b> Tutores, Profesor de Ed. Física, Profesor de Música y los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para que los alumnos se diviertan desfilando cada uno con un cartel que identifique su mejor cualidad. Se hará un desfile de emociones donde cada alumno tendrá que votar al resto de sus compañeros por el mejor cartel de emoción.

<b>Actividad 16: “ Sociograma”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Conocer las preferencias de los iguales.
<b>Organizada por:</b> Tutora
<b>Creada por:</b> Departamento de Orientación
<b>Lugar:</b> aula-clase.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 16ª Sesión, Tercera semana de Enero, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> hojas de nominaciones, Sociograma
<b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Posible Apoyo:</b> Orientadora.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para que los alumnos de forma individual nominen a sus compañeros en cuanto a afectividad, efectividad y rechazo. Con los resultados del Sociograma se observará la evolución respecto al curso anterior, mismo grupo-clase.

<b>Actividad 17: “ Vídeo Fórum”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Fomentar diferentes valores, como superación y valor hacia lo diferente como algo único y valioso.
<b>Organizada por:</b> Tutora, Departamento de Música y Departamento de Lengua
<b>Creada por:</b> Departamento de Orientación
<b>Lugar:</b> sala de actos.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 17ª Sesión, Cuarta semana de Enero, en la hora de Tutoría y de Lengua.
<b>Recursos materiales:</b> reproductor de vídeo, película “Brave”, aula-seminario.
<b>Recursos humanos:</b> Tutora, Profesora de de Lengua y los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Posible Apoyo:</b> Profesor de Música y Orientador.
<b>Descripción:</b> Visualizado de la película “Brave” para después generar un debate entre todos los participantes a cerca de los diferentes personajes, los valores que se quieren representar y con cual sentirse identificado.

<b>Actividad 18: “ El cofre del mayor tesoro”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Identificar los mejores valores del aula.
<b>Organizada por:</b> Tutora. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-clase.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 18ª Sesión, Primera semana de Febrero, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> una caja de cartón vacía, folios, lápices y tijeras. <b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientadora.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para que los alumnos sean conscientes de la realidad que les rodea en el aula, que vean que están rodeados de numerosos valores. Cada uno de los alumnos deberá escribir en un papel la mejor intervención que se haya hecho en el aula, el sentimiento más bonito, el valor más importante....lo que cada uno decidida como lo mejor que se ha dado en el aula. Lo introducirá en la caja de los valores del aula, y se irán leyendo para debate. Esta caja formará parte de la clase, será como el cofre más valioso que tienen.

<b>Actividad 19: “ Roleplaying”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Desarrollar sentido crítico hacia el rechazo y actitudes disruptivas en el aula.
<b>Organizada por:</b> Tutora. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-clase
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 19ª Sesión, Segunda semana de Febrero, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, tarjetas con estilos de comportamiento diferentes. <b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para desarrollar el sentido crítico hacia ciertos estilos de comportamiento en el aula, y búsqueda del comportamiento adecuado en casos “difíciles”. Por grupos de 4 deben actuar como se indique en las tarjetas. Después debate y reflexión sobre cómo se han sentido y qué creen que se debe hacer para mejorar.

<b>Actividad 20: “ Disfrázate de mí ”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Imitar los comportamientos y actitudes positivas.
<b>Organizada por:</b> tutora. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-clase.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 20ª Sesión, Tercera semana de Febrero, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> aula clase, caja y espejo. <b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> Cada alumno deberá imitar los comportamientos positivos de su compañero de mesa. De uno en uno imitarán los aspectos positivos hacia el gran grupo. Al término de la “imitación” todos deberán pasar individualmente por la caja donde estará un espejo, ese será el regalo más valioso de la sesión, ir a comprobar que es lo mejor de la clase: su reflejo.

<b>Actividad 21: “ Tú decides”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Impulsar valores de tolerancia y el respeto.
<b>Organizada por:</b> Tutora <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-clase.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 2ª Sesi3n, Cuarta semana de Febrero, hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, revistas, pegamentos, tijeras , folios, cartulinas y celo. <b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripci3n:</b> Actividad dise1ada para crear collages temáticos (amor, alegría y tolerancia) cada alumno decide de qué va a ser su collage, quedarán divididos de este modo en 3 grupos que luego deberán explicar sus collages individuales al grupo al que pertenezcan y entre todos los integrantes de cada grupo deberán defender ante los demás grupos que ese valor es el más importante, los collage serán colgados en la pared.

<b>Actividad 22: “ Concuramos por Tribus”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Impulsar sentido de pertenencia al grupo-tribu.
<b>Organizada por:</b> Tutora y Departamento de Plástica. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-clase
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 22ª Sesi3n, 1ª semana de Marzo, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, cartulinas blancas, gomas elásticas, rotuladores y tijeras. <b>Recursos humanos:</b> Tutora, Profesor de Plástica y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripci3n:</b> Creaci3n de la careta más “emocionante” por grupos-tribu en el aula. Posteriormente los alumnos votarán la careta más “emocionante” de todas. Reflexi3n final sobre lo que pudiéramos hacer entre todos para que las clases fueran más emocionantes.

<b>Actividad 23: “ Elecciones y votaciones”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Valorar la diferencia.
<b>Organizada por:</b> Tutora <b>Creada por:</b> Departamento de Orientaci3n
<b>Lugar:</b> aula-clase.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 23ª Sesi3n, 2ª semana de Marzo, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, pinturas, folios, tijeras, celo y cartulinas. <b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripci3n:</b> Actividad dise1ada para crear murales, dibujos y pancartas que representen la mejor cualidad de la clase, se realizarán por grupos y servirán de decoraci3n y debate sobre las mejores cualidades y acciones del aula, se empleará la votaci3n para elegir la mejor expresi3n de la emoci3n del aula.

<b>Actividad 24: “ Cuéntame un cuento”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Evaluar lo adquirido en el aula de manera formativa.
<b>Organizada por:</b> Tutora <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-clase.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 24ª Sesión, 3ª semana de Marzo, en la hora de tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, pinturas, folios y lápices. <b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> Realización de un comic por grupos de trabajo, sobre los diferentes roles que hay en las aulas. Se trata de que todos los alumnos participen. La historia que van a crear tiene como punto de unión entre todas, que debe comenzar siendo una historia donde los roles sean algo “negativo” y termine transformándose en algo “positivo”. Inicio triste con final feliz.

<b>Actividad 25: “ La semana del Abrazo”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Potenciar formas diferentes de comunicación.
<b>Organizada por:</b> Tutora <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-clase
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 26ª Sesión, Primera semana de Abril, hora de tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> folio y lápiz. <b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para fomentar otras formas de comunicación. “Dime como abrazas y te diré lo que siento” ese será el lema de la actividad. Cada alumno deberá abrazar al resto de sus compañeros de uno en uno y estos en un folio deberán poner el nombre del compañero y lo que han sentido con ese abrazo. Luego se explicará en gran-grupo. Esa semana será la semana del abrazo, por cada cosa positiva que un compañero perciba en el aula como positiva deberá regalarle un abrazo a su compañero, en todas las clases.

<b>Actividad 26: “ Jurado Popular”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Impulsar la comunicación y el diálogo como resolución de conflictos.
<b>Organizada por:</b> Tutora. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-clase.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 26ª Sesión, Segunda semana de Abril, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> ficha de caso. <b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para que en 2 grupos, defiendan y decidan lo que se debe hacer ante el caso propuesto, el resto de alumnos será el jurado, que debe escuchar a los 2 grupos y tomar una decisión a cerca del problema. Es una simulación a un “Juicio Justo”.

<b>Actividad 27: “ Jurado 13”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Desarrollar un plan de Formación en Habilidades Sociales
<b>Organizada por:</b> Tutora. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-clase.
<b>Destinatarios:</b> son los los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 27ª Sesión, Tercera semana de Abril, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> tarjetas de actitudes. <b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para conocer el rol del profesor, estilos de liderazgo, metodologías docentes y relación profesor-alumno para la resolución de casos desde el rol docente ejercido por los alumnos durante esta actividad.

<b>Actividad 28: “ Estudio de papeles”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Fomentar la empatía.
<b>Organizada por:</b> Tutora. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-clase.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 28ª Sesión, Primera semana de Mayo, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> tarjetas con diferentes papeles. <b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> en grupos de 4 personas, cada uno de los integrantes del grupo será: juez, prisionero, madre ó herido. Ante una situación concreta deberán actuar de esa forma y buscar respuestas siendo esas personas, disponen de 5 minutos, después deberán de rotar dentro del grupo los papeles y actuar de la forma que les toque siendo el actor que les haya tocado. Todos los alumnos pasarán por todos los papeles.

<b>Actividad 29: “ El Amor y la Locura”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Fomentar la Asertividad dentro del grupo.
<b>Organizada por:</b> Tutora y Departamento de Ed. Física. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula de psicomotricidad.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 29ª Sesión, Segunda semana de Mayo, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> Reproductor de música y Cd con el cuento que van a transformar en mini-obra de teatro, “el amor y la locura” de Jorge Bucay. <b>Recursos humanos:</b> Tutora, Profesora de Ed. Física y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> deberán escuchar el cuento, y entre todos decidirán los papeles que cada uno representará y escenificarán el cuento a modo de “obra de teatro”. Posterior reflexión sobre la importancia de las emociones de los demás.

<b>Actividad 30: “ Cuestionario EPAE”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Evaluar las habilidades sociales de los alumnos
<b>Organizada por:</b> Tutora. <b>Creada por:</b> Orientador.
<b>Lugar:</b> aula-clase.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 30ª Sesión, Tercera semana de Mayo, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> Cuestionario EPAE. <b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> Cuestionario sobre habilidades sociales para comprobar en qué medida se están interiorizando los conocimientos y experiencias trabajadas en el aula en sus vidas.

<b>Actividad 31: “ Cántale a la vida”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Estimular las ayudas cálidas entre los alumnos.
<b>Organizada por:</b> Tutora y Departamento de Música. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-clase.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 31ª Sesión, Cuarta semana de Mayo, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, folios y lápices. <b>Recursos humanos:</b> Tutora, Profesor de Música y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> Entre todos, en 3 grupos, deberán componer una canción de ánimo. Entre todos se votará a la mejor canción de ánimo para que sea el himno de la clase y nos despediremos con él en cada una de las próximas sesiones de tutoría.

<b>Actividad 32: “ Sociograma”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Comprobar si las preferencias han cambiado y el índice de rechazo ha bajado.
<b>Organizada por:</b> Tutora. <b>Creada por:</b> Orientador.
<b>Lugar:</b> aula-clase.
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 32ª Sesión, Primera semana de Junio, en la hora de Tutoría.
<b>Recursos materiales:</b> hojas para nominaciones del Sociograma. <b>Recursos humanos:</b> Tutora y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para que los alumnos de forma individual nominen a sus compañeros en cuanto a afectividad, efectividad y rechazo. Con los resultados del Sociograma se observará la evolución respecto al inicio del curso mismo grupo-clase.



Actividad 33: “Gymkhana de las Habilidades Sociales”
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Potenciar las Habilidades Sociales y Evaluar su grado de adquisición.
<b>Organizada por:</b> Tutora y Departamento de Ed. Física. <b>Creada por:</b> Orientador.
<b>Lugar:</b> patio
<b>Destinatarios:</b> son los 28 alumnos de 2º de Primaria F.
<b>Temporalización:</b> 32ª Sesión, Segunda semana de Junio, en la hora de Tutoría y una hora de Música.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, globos, pinturas, balones y pruebas. <b>Recursos humanos:</b> Tutora, Profesora de Ed. Física y los 28 alumnos de 2º de Primaria F. <b>Posible Apoyo:</b> Orientador.
<b>Descripción:</b> Numerosas pruebas de imaginación e ingenio para que los alumnos vayan superando por parejas todos los retos que se le presentan, empleando las mejores habilidades como forma de superación de todas las dificultades. Las pruebas dependerán de la dificultad que se pretenda integrar en la Gymkhana. Todos los alumnos participan y son protagonistas del juego.

*Todas las actividades que se presentan en este proyecto son de elaboración propia, salvo en el caso de “Me Pica y “Jurado 13” que son adaptaciones de otras actividades ya existentes*

#### 4.1.1.2 Actuaciones con la Tutora

Reuniones quincenales sobre los avances logrados al emplear los recursos facilitados por el Orientador, con el fin de comprobar la evolución y realizar los posibles cambios o adaptaciones según las demandas de los alumnos. Realización de un Registro de Reuniones que será completado quincenalmente durante las reuniones que se mantengan, con el fin de que dicho registro sirva como complemento a la evaluación formativa de la Tutora y aporte información para la evaluación sumativa de las reuniones con tutores. El registro de reuniones debe contener la siguiente información: objetivos de cada tutoría, recursos planificados, utilidad de los recursos, respuesta de los alumnos ante la nueva metodología y priorización de las necesidades que vayan surgiendo en el colectivo.

#### 4.1.1.3 Formación con Tutores de Ciclo: compuesta por formación presencial y on-line.

##### A. Formación Presencial

##### *BLOQUE I: Competencia Emocional y Social*

Primera Sesión de Formación Presencial: “¿Qué Sentimos”
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Desarrollar un plan de Formación en Habilidades Sociales
<b>Organizada por:</b> Departamento de Orientación. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-seminario espacio donde puedan entrar todos los participantes y mobiliario movable.
<b>Destinatarios:</b> los 6 Tutores de 2º de Primaria.
<b>Temporalización:</b> Módulo 1: Primera Sesión de 1 hora, en Septiembre <b>Horario:</b> Reunión con tutores.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, aula seminario amplia con mobiliario movable. <b>Recursos humanos:</b> Orientador y los 6 Tutores de 2º de Primaria.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para formar a los tutores en materia de habilidades sociales. En parejas los destinatarios de la formación deberán expresar y comunicar todos los sentimientos que se dan en un aula cuando ellos imparten formación.

<b>Segunda Sesión de Formación Presencial: “ Video Fórum”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Desarrollar un plan de Formación en Habilidades Sociales
<b>Organizada por:</b> Departamento de Orientación. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-seminario espacio donde puedan entrar todos los participantes y mobiliario movable.
<b>Destinatarios:</b> los 6 Tutores de 2º de Primaria.
<b>Temporalización:</b> Módulo 1: Segunda Sesión de 1 hora, en Octubre. <b>Horario:</b> Reunión con tutores.
<b>Recursos materiales:</b> reproductor de video y cd de película “El Doctor Sonrisas”. <b>Recursos humanos:</b> Orientador y los 6 Tutores de 2º de Primaria
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para la formación de Tutores. Visualizado de fragmentos de la película “El doctor sonrisas”.

<b>Tercera Sesión de Formación Presencial: “Medidas de Acción”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Desarrollar un plan de Formación en Habilidades Sociales
<b>Organizada por:</b> Departamento de Orientación. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-seminario espacio donde puedan entrar todos los participantes y mobiliario movable.
<b>Destinatarios:</b> los 6 Tutores de 2º de Primaria.
<b>Temporalización:</b> Módulo 1: Tercera Sesión de 1 hora, en Octubre. <b>Horario:</b> Reunión con tutores.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, aula seminario amplia con mobiliario movable. <b>Recursos humanos:</b> Orientador y los 6 Tutores de 2º de Primaria
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para la formación de Tutores. Evaluación y aspectos de mejora hacia nuestras propias conductas y actuaciones, reflexionando sobre película vista.

<b>Cuarta Sesión de Formación Presencial: “ DAFO”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Desarrollar un plan de Formación en Habilidades Sociales
<b>Organizada por:</b> Departamento de Orientación. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-seminario espacio donde puedan entrar todos los participantes y mobiliario movable.
<b>Destinatarios:</b> son los 6 Tutores de 2º de Primaria.
<b>Temporalización:</b> Módulo 1: Cuarta Sesión de 1 hora, en Noviembre. <b>Horario:</b> Reunión con tutores.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, aula seminario amplia con mobiliario movable. <b>Recursos humanos:</b> Orientador y los 6 Tutores de 2º de Primaria
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para la formación de Tutores. Realización de un análisis de la realidad del aula, indicando debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades de mejora de la propia praxis diaria.

*Todas las actividades que se presentan en este proyecto son de elaboración propia*

Quinta Sesión de Formación Presencial: “ Estudio de Casos”
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Desarrollar un plan de Formación en Habilidades Sociales
<b>Organizada por:</b> Departamento de Orientación. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-seminario espacio donde puedan entrar todos los participantes y mobiliario movable.
<b>Destinatarios:</b> son los 6 Tutores de 2º de Primaria.
<b>Temporalización:</b> Módulo 2: Quinta Sesión de 1 hora, en Enero. <b>Horario:</b> Reunión con tutores.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, hojas de casos y aula seminario amplia con mobiliario movable. <b>Recursos humanos:</b> Orientador y los 6 Tutores de 2º de Primaria.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para la formación de Tutores. Estudio de un ejemplo de sesión de docencia en el aula, comprobación del tipo de escucha que se hace y mejoras.

Sexta Sesión de Formación Presencial: “ Role-playing”
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Desarrollar un plan de Formación en Habilidades Sociales
<b>Organizada por:</b> Departamento de Orientación. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-seminario espacio donde puedan entrar todos los participantes y mobiliario movable.
<b>Destinatarios:</b> son los 6 Tutores de 2º de Primaria.
<b>Temporalización:</b> Módulo 2: Sexta Sesión de 1 hora, en Febrero. <b>Horario:</b> Reunión con tutores.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, tarjetas de estilos de comportamiento. <b>Recursos humanos:</b> Orientador y los 6 Tutores de 2º de Primaria.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para la formación de Tutores. Reparto de roles según tarjetas de comportamiento, reflexión y debate sobre los estilos de comportamiento docente.

Séptima Sesión de Formación Presencial: “ Otras Experiencias Educativas”
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Desarrollar un plan de Formación en Habilidades Sociales
<b>Organizada por:</b> Departamento de Orientación. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-seminario espacio donde puedan entrar todos los participantes y mobiliario movable.
<b>Destinatarios:</b> son los 6 Tutores de 2º de Primaria.
<b>Temporalización:</b> Módulo 2: Séptima Sesión de 1 hora, en Marzo. <b>Horario:</b> Reunión con tutores.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, aula seminario amplia con mobiliario movable. <b>Recursos humanos:</b> profesores de otros Centros, Orientador y los 6 Tutores de 2º de Primaria.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para mostrar a los docentes la posibilidad de otras acciones en el aula. Impulsar la importancia de una buena metodología docente según el liderazgo distribuido.

*Todas las actividades que se presentan en este proyecto son de elaboración propia*

BLOQUE III: Resolución de Conflictos y Toma de Decisiones

<b>Octava Sesión de Formación Presencial: “¿Qué podemos Mejorar?”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Desarrollar un plan de Formación en Habilidades Sociales
<b>Organizada por:</b> Departamento de Orientación. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-seminario espacio donde puedan entrar todos los participantes y mobiliario movable.
<b>Destinatarios:</b> son los 6 Tutores de 2º de Primaria.
<b>Temporalización:</b> Módulo 3: Octava Sesión de 1 hora, en Abril. <b>Horario:</b> Reunión con tutores.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, aula seminario amplia con mobiliario movable. <b>Recursos humanos:</b> Orientador y los 6 Tutores de 2º de Primaria.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para la formación de los Tutores. Momento para debatir sobre qué mejorar, en qué necesitamos incidir y qué tipo de formación específica debemos recibir.

<b>Novena Sesión de Formación Presencial: “ Problemas de vida”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Desarrollar un plan de Formación en Habilidades Sociales
<b>Organizada por:</b> Departamento de Orientación. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-seminario espacio donde puedan entrar todos los participantes y mobiliario movable.
<b>Destinatarios:</b> son los 6 Tutores de 2º de Primaria.
<b>Temporalización:</b> Módulo 3: Novena Sesión de 1 hora, en Mayo. <b>Horario:</b> Reunión con tutores.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, aula seminario amplia con mobiliario movable. <b>Recursos humanos:</b> Orientador y los 6 Tutores de 2º de Primaria.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para conocer la forma en la que los docentes se enfrentan a problemas de la vida. Fomentar el uso de acciones empáticas ante diferentes situaciones que serán presentadas al grupo, con el fin de fortalecer una actitud asertiva de tolerancia.

<b>Décima Sesión de Formación Presencial: “ Adaptación al Contexto”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Desarrollar un plan de Formación en Habilidades Sociales
<b>Organizada por:</b> Departamento de Orientación. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación.
<b>Lugar:</b> aula-seminario espacio donde puedan entrar todos los participantes y mobiliario movable.
<b>Destinatarios:</b> son los 6 Tutores de 2º de Primaria.
<b>Temporalización:</b> Módulo 3: Décima Sesión de 1 hora, en Junio. <b>Horario:</b> Reunión con tutores.
<b>Recursos materiales:</b> fungibles, aula seminario amplia con mobiliario movable. <b>Recursos humanos:</b> Orientador y los 6 Tutores de 2º de Primaria.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para evaluar cómo se adaptarían los tutores a diferentes casos reales de aula en función del análisis de casos, adecuación a la Zona de Desarrollo próxima, evitando estereotipos y prejuicios. Qué mejorar y en qué seguir avanzando.

*Todas las actividades que se presentan en este proyecto son de elaboración propia*

## B. Formación On- Line

### *Bloque I: Tutoría entre Iguales*

<b>Actividad On-line: “ Tutoría entre Iguales”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Conocer otras metodologías y recursos para el aula.
<b>Organizada por:</b> Departamento de Orientación. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación. <b>Plataforma:</b> On line.
<b>Destinatarios:</b> Tutores de 2º de Primaria.
<b>Temporalización:</b> Bloque I: 3 sesiones (Septiembre a Diciembre) Módulo I: 2 qué son las Tutorías entre Iguales; Módulo III: cómo funcionan y Módulo III: para qué sirven y quienes intervienen.
<b>Recursos:</b> temática online. <b>Tutoría y aclaraciones:</b> Orientador y recursos de otras experiencias en otros Centros.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para formar a los Tutores en la metodología de Tutoría entre Iguales en el aula.

### *Bloque II: Grupos Cooperativos*

<b>Actividad On-line: “ Grupos Cooperativos”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Conocer otras metodologías y recursos para el aula.
<b>Organizada por:</b> Departamento de Orientación. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación. <b>Plataforma:</b> On line.
<b>Destinatarios:</b> Tutores de 2º de Primaria.
<b>Temporalización:</b> Bloque II: 2 sesiones (Enero a Marzo) Módulo I: 2 qué son y cómo funcionan los Grupos Cooperativos y Módulo II: para qué sirven y quienes intervienen.
<b>Recursos:</b> temática online. <b>Tutoría y aclaraciones:</b> Orientador y recursos de otras experiencias de Centros.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para formar a los Tutores en la metodología de Grupos Cooperativos en el aula.

### *Bloque III: Trabajo por Proyectos*

<b>Actividad On-line: “ Trabajo por Proyectos”</b>
<b>Objetivo específico de la actividad:</b> Conocer otras metodologías y recursos para el aula.
<b>Organizada por:</b> Departamento de Orientación. <b>Creada por:</b> Departamento de Orientación. <b>Plataforma:</b> On line.
<b>Destinatarios:</b> Tutores de 2º de Primaria.
<b>Temporalización:</b> Bloque III: 2sesiones (Abril a Junio) Módulo I: 2 qué son y cómo funcionan los Trabajos por Proyectos y Módulo II: para qué sirven y quienes intervienen.
<b>Recursos:</b> temática online. <b>Tutoría y aclaraciones:</b> Orientador y recursos de otras experiencias educativas de Centros.
<b>Descripción:</b> Actividad diseñada para formar a los Tutores en la metodología de Trabajos por Proyectos en el aula.

#### 4.1.1.4. Actuaciones con las Familias:

Funciones encaminadas a informar a las familias acerca de la intervención que se está llevando a cabo en el Centro. Para conseguir que la familia tome conciencia de las acciones del Centro, se llevará a cabo una campaña de sensibilización a través de la solicitud, vía email, de sugerencias para el Centro y de la apertura del Centro hacia la familia en jornadas de puertas abiertas.

#### 4.1.1.5. Actuaciones con el Equipo Directivo:

Funciones encaminadas a informar, asesorar y buscar apoyo en el Equipo directivo del Centro. Reuniones en el Claustro para informar y resolver dudas acerca del proyecto de intervención implementado en 2º de Primaria, solicitar conjuntamente formación para tutores y docentes para el próximo curso académico. Reuniones Trimestrales con el Equipo Directivo para la creación de horarios flexibles y mantenimiento de grupos en Primaria. Con el fin de involucrar a toda la Comunidad Educativa en su conjunto, se celebrará una fiesta final de Curso Escolar donde se informará a todos de las acciones seguidas.

## 5. EVALUACIÓN

Un punto esencial de toda propuesta de innovación que pretende promover un cambio, es la evaluación, la cual debe ser formativa y sumativa si se pretenden conseguir los objetivos previamente fijados.

### **5.1. Evaluación Formativa**

Se entiende el concepto de evaluación formativa según indican Santos, Castejón y Martínez, 2012, como la revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje con el fin de facilitar una mejora gradual del mismo. Así, con el fin de comprobar en qué medida se van obteniendo los objetivos propuestos además de los objetivos específicos de cada actividad, se han diseñado las siguientes metodologías de evaluación:

- Actividades para Alumnos:
  - Actividad Inicial: “Debate inicial”, en el aula donde se explica a los alumnos el tipo de actividades que se van a desarrollar durante el curso y se abre el debate hacia la utilidad que ellos creen que este tipo de actividades puede tener para ellos.
  - Actividad 13: “Ayudas cálidas y frías”; Actividad de evaluación, para comprobar si las actividades realizadas hasta el momento han servido de utilidad para potenciar las habilidades sociales de los alumnos.
  - Actividad 24: “Cuéntame un Cuento”; Actividad de evaluación para comprobar el grado de conocimiento que han ido adquiriendo los alumnos a cerca de los roles que se dan en las aulas y las formas de intervenir que pueden llevar a cabo con la formación recibida hasta el momento.
  - Actividad de cierre diaria: “El diario emocional”; Actividad de evaluación, diseñada para conocer los aprendizajes que los alumnos van adquiriendo, cómo se han sentido

después de cada sesión y la emoción de cada día. Se irá realizando al término de cada sesión.

- Actividad 16: “Sociogramas”; Actividad diseñada para que los alumnos de forma individual nominen a sus compañeros en cuanto a afectividad, efectividad y rechazo. Con los resultados del Sociograma se observará la evolución respecto al curso anterior, en el mismo grupo-clase.
- Actividades para Tutora de 2º F:
  - Actividad Inicial: “Reunión Inicial”; Actividad diseñada para la priorización de las necesidades detectadas según demanda de la Tutora, objetivo de las sesiones y propuestas de acción.
  - Actividad Central: “Registro de actividades” en reuniones quincenales, diseñada para evaluar todo el proceso, los objetivos que se van consiguiendo, las respuestas de los alumnos a las actividades propuestas, utilidad de los recursos, mejoras y sugerencias.
- Actividades para Tutores de 2º de Primaria:
  - Actividad Inicial: “Debate Inicial”, explicación de la propuesta de formación y lluvia de ideas sobre las posibilidades de la formación según las demandas de los destinatarios.
  - Actividad 4: “DAFO”; creación conjunta de un documento que contenga las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que los docentes tienen en sus aulas en función de las metodologías que empleen en sus praxis diarias.
  - Actividad 10: “Adaptación al Contexto”; actividad diseñada para evaluar cómo se adaptarían los tutores a diferentes casos reales de aula en función del análisis de casos, (adecuación a la zona de Desarrollo próxima, evitando estereotipos y prejuicios) hacia qué mejorar y en qué seguir avanzando.
  - Actividad Diaria: “Manual del Docente Inclusivo”; creación por parte de todos los tutores de un manual con las “instrucciones” más inclusivas y efectivas para llevar a cabo en las aulas, en función de las situaciones a las que los docentes tengan que enfrentarse. Se trata de que los tutores autoevalúen sus prácticas educativas en función de lo que van aprendiendo, y generen un manual de forma conjunta de utilidad para todos.
- Actividades para Equipo Directivo:
  - Actividades de Evaluación Inicial: “Reuniones”, con Equipo Directivo a cerca de las acciones que se quieren llevar a cabo en 2º de Primaria con tutores y alumnos, se pretende conocer la opinión y sugerencias del Equipo Directivo ante la propuesta de intervención que se plantea y su nivel de confianza y apoyo.
  - Actividad de Seguimiento: “Buzón de sugerencias”: aportaciones y mejoras para el Proyecto.

- Actividades para Familias:
  - Actividad de Evaluación Inicial: “Emails” para informar sobre la nueva propuesta de acción en el Centro, con el fin de dar la oportunidad a las familias de manifestar sus opiniones al respecto.
  - Actividad de Seguimiento: “Jornada de Puertas de Abiertas” con el fin de aproximar a las familias a la realidad del Centro y que al mismo tiempo puedan sugerir diferentes alternativas de acción

## **5.2. Evaluación Sumativa**

Se entiende evaluación sumativa, como el proceso a través del cual se puede medir en qué grado se han conseguido los objetivos fijados. Sus resultados servirán como base para las etapas de intervención posteriores. Con este fin, se presentan las siguientes actividades de evaluación sumativa:

- Actividades para Alumnos:
  - Actividad 32: “Sociogramas”; Actividad diseñada para que los alumnos de forma individual nominen a sus compañeros en cuanto a afectividad, efectividad y rechazo. Con los resultados del Sociograma se observará la evolución respecto al inicio del curso.
  - Actividad 30: “Cuestionario EPAE”; Cuestionario sobre habilidades sociales para comprobar en qué medida se están interiorizando los conocimientos y experiencias trabajadas en el aula en sus vidas.
  - Actividad 33: “Gymkhana de Habilidades Sociales”; actividad diseñada para que los alumnos pongan en práctica todo lo aprendido durante este curso en las sesiones de tutoría.
  
- Actividades para Tutores:
  - Entrevistas Abiertas para conocer sus opiniones y valoraciones de formación y de aplicabilidad en la vida del Centro, indicando posibilidades de mejora.
  - Observación directa en las aulas para comprobar la evolución de las prácticas docentes.
  
- Actividades para Familia:
  - Reuniones con el AMPA, para conocer sus ideas y sugerencias sobre el Centro y el programa llevado a cabo, es esencial una comunicación fluida y directa con las familias para que puedan expresarse.
  - Cuestionarios: sobre el grado de implicación que creen haber tenido en el proyecto y cómo mejorar.
  - Fiesta Final de curso: en el momento destinado a las sugerencias y aportaciones, se realizará un debate final con el objetivo de conocer las opiniones respecto a las acciones llevadas a cabo con el proyecto.



- Actividades para Equipo Directivo:

- Reuniones con el Claustro: aportaciones, sugerencias y propuestas de mejora.
- Fiesta de final de curso: en el momento destinado a las sugerencias y aportaciones, se realizará un debate final con el objetivo de conocer las opiniones respecto a las acciones llevadas a cabo con el proyecto.

Todas estas actividades están diseñadas con el fin de comprobar durante todo el proceso y al final del mismo, en qué grado se van y se han ido cumpliendo los objetivos previamente establecidos. En el caso de que éstas no resultasen útiles para tal fin, se propondrían otro tipo de actividades que surgieran del propio colectivo destinatario de cada acción.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abecassis, M., Hartup, W. W., Haselager, G. J. T., Scholte, R. H. J., y Van Lieshout, C. F. M. (2002). Mutual antipathies and their significance in middle childhood and adolescence. *Child Development*, 73(5), 1543-1556.
- Andrés Andrés, M. R. (2013). *Intervención socioemocional en alumnado rechazado de primer curso de educación primaria*. (Tesis doctoral inédita). Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid.
- Andrés, R., Monjas, M.I. y Flores, V. (2011). Relaciones interpersonales en el primer ciclo de la ESO. En Román, J.M., Carbonero, M.A. y Valdivieso, J.D. (Comp.) (2011). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. (pp.259-274). Madrid: Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. y Schaps, E. (1997). Caring School Communities. *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151.
- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection: developmental process and intervention strategies*. New York: Guilford Press.
- Bierman, K. L. y Powers, C.J. (2009). Social skills training to improve peer relations. En K. H Rubin, W. Bukowski y Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp.603-621). Nueva York: The Guilford Press.
- Bierman, K.L., Smoot, D.L. y Aumiller, K. (1993). Characteristics of aggressiverejected, aggressive (nonrejected), and rejected (nonaggressive) boys. *Child Development*, 64(1), 139-151.
- Bisquerra, R. (2005). *Acción tutorial y educación emocional*. Barcelona: Donbosco.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Blanchard, M., Muzas, D. y Jiménez, M. (2014). Formación de profesores reflexivos en centros escolares de El Salvador. El cambio de roles en la escuela y su incidencia transformadora en el contexto. *Tendencias Pedagógicas*, 23, 237-256.
- Bolívar, A. (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis educación.
- Boza Carreño, A., Toscano Cruz, M. O. y Salas Tenorio, M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?: roles y funciones del orientador en educación secundaria. *Revista de Educación*, 9, 11-131.
- Burt, K. B., Obradovic, J., Long, J. D., y Masten, A. S. (2008). The Interplay of Social Competence and Psychopathology Over 20 Years: Testing Transactional and Cascade Models. *Child Development*, 79(2), 359-374.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

- Cava Caballero, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima. Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. (Tesis doctoral inédita). Facultad de Psicología. Universidad de Valencia.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 297-311.
- Cava, M.J., y Musitu, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Cillesen, A. H. N. (2006). Peer rejection: Bridging theory and application. *Human Development*, 49(1), 44-53.
- Coie, J. D. (1990). Toward a theory of peer rejection. En S. R. Asher, y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. (pp. 365-401). New York: Cambridge University Press.
- Davies, D. y Johnson, V. (1996). *Crossing Boundaries. Multi-National Action Research on Family-School Collaboration*. Boston: Center on Families, Communities, Schools y Children's Learning.
- De Vicente Abad, J. (2010). *7 ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. Barcelona: GRAÓ.
- Díaz Aguado, M. J. (1996). *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Aguado, M. J. (1994). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). Por una cultura de la convivencia democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 55-78.
- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61(1), 874-892.
- Dodge, K. A. y Feldman, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. En S. R. Asjer y J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de un revolución pendiente*. Paper presentado en: Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down. Down España. (Disponible en: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf) - Consultado el 1.06.2014.)
- Eisenberg, N., Fabes, R. A. y Spinrad, T. L. (2006). Prosocial development. In W. Damon y N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional and Personality Development*, 1(3), 646-718.
- Elardo, P. T. y Cooper, M. (1977). *Aware*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley.

- Escala de percepción y actitud escolar (E.P.A.E.). En DIAZ-AGUADO, M.J. (1992) Educación y desarrollo de la tolerancia. *Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Volumen I. Teoría. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Escobar, M., Trianes, M. V., Fernández Baena, F. J., y Miranda, J. (2010). Relaciones entre Aceptación Sociométrica Escolar e Inadaptación Socioemocional, Estrés Cotidiano y Afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 469-479.
- España (1996). Real decreto 83/1996, de 26 de Enero, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 21 de febrero de 1996, núm. 45, pp. 6306-6324.
- España (2006). Real decreto 1513/2006, de 7 de Diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la educación primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre del 2006, núm. 293, pp. 43053-43102.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B., y Musitu, G. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: And analysis of their differents. *Psychology in the School*, 43(3), 387-400.
- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa. Revista de los psicólogos de la educación*, 15(1), 45-60.
- Fernández Gálvez, J. D. y Ramírez Castillo, M. A. (2002). Programa de habilidades sociales para mejorar la convivencia. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(5), ISSN 1575-0965.
- Fuentes, M. J. (2008). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López et al. *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- García Bacete, F. J. (2008). Identificación de los subtipos sociométricos en los niños y niñas de 6 a 11 años. *Revista Mexicana De Psicología*, 25(2), 209-222.
- García Bacete, F. J. (2008). La identificación de alumnos rechazados, preferidos, ignorados y controvertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 25-45.
- García Bacete, F. J., Sureda, I., y Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de Psicología*, 26(1), 123-136.
- García Bacete, J. F., Jiménez Lagares, I., Muñoz Tinoco, M. V., Monjas Casares, M. I., Sureda García, I., Ferrá Coll, P., Martín Antón, L. J., Marande Perrín, G. y Sánchez Ruíz, M. L. (2013). Aulas como contextos de aceptación y apoyo para integrar a los alumnos rechazados. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 145-154.
- García Llamas, J. L. (2003). *Métodos de investigación en educación. Volumen II. Investigación educativa*. Madrid: UNED.

- Gifford-Smith, M.E. y Brownell, C.A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Griffiths, M. (2003). *A fair bit of Difference*. Buckingham: Open University Press.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. Comunicación presentada en el International Congress on School Effectiveness and Improvement, enero 2002, Copenhagen.
- Haselager, G. J. T., Cillesen, A. H. N., y Lieshout, C. F. M. (2002). Heterogeneity among peer-rejected boys across middle childhood: Developmental pathways of social behavior. *Developmental Psychology*, 38(3), 446-56.
- Hick, P., Farrel, P. y Kershner R. (2009). *Psychology for inclusive education: new directions in theory and practice*. New York: Routledge.
- Hidalgo, C. G. (2000). *Comunicación interpersonal, programa de entrenamiento en habilidades sociales*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Hymel, S. y Rubin, K. H. (1985). Children with peer relationships and social skills problems: Conceptual, methodological, and developmental issues. En G. J. Whitehurst (Ed.), *Annals of child development*, (2). Greenwich, CT: JAI Press.
- Hymel, S., Wagner, E. y Butler, L.J. (1990). Reputational bias: View from the peer group.
- Hoffman, M. L. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Barcelona: Idea Books.
- Jiménez, T. I., Moreno, D., Murgui, S. y Musitu, G. (2008). Factores psicosociales relacionados con el estatus social del alumno en el aula: el rol de la reputación social, la amistad, la conducta violenta y la relación con el profesor. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (2), 227-236.
- Kotliarenco, M., Dueñas, V, y Cáceres, C. (1996); Notas sobre la resiliencia. Ceanim. Recuperado de <http://www.resiliencia.cl/investig/nres.pdf>, 04 de junio del 2014.
- Krichesky, G. J. y Murillo, F. J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Langer, E.J. , Bashner, R.F y Chanowitz, B. (1985). Decreasing prejudice by increasing discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 113-120.
- Latané, B. y Nida, S. (1980). Social impact theory and group influence: A social engineering perspective. En P. B. Paulus (Ed.). *Psychology of group influence Hillsdale, E.U.:* Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Latané, B. y Wolf, S. (1981). The social impact of majorities and minorities. *Psychological Review*, 88, 438-453.
- Lewin, K., Lippit, R. y White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-301.

- López de Dicastillo, N., Iriarte, C. y González-Torres, M.C. (2006). La competencia social y el desarrollo de comportamientos cívicos: la labor orientadora del profesor. *Estudios sobre Educación*, 11, 127-147.
- MacDonald, C. D. y Cohen, R. (1995). Children's awareness of which peers like them and which peers dislike them. *Social Development*, 4(2), 182-193.
- Malik, N.M y Furman, W. (1993). Practitioner review: Problems in children's peer relations: What can the clinician do?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34(8), 1303-1326.
- Marchesi, A., Martín, E. (2000). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza editorial.
- Martín, E. y Muñoz, M. C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo en la escuela entre iguales. *Psicothema*. 21(3), 439-445.
- Martínez González, R.A., Pereira, M., Rodríguez Díez, B., Peña, A., Martínez, R., García González, M.P., Donaire, B., Álvarez, A.I. y Casielles, V. (2000). Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación. *REOP*, 9(11), 107-120.
- Molina, J. G. (2003). *Dar la palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Monjas, M. I. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Paraniños/as y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M. I. (2004). *¿Mi hijo es tímido?* Madrid: Pirámide.
- Monjas, M. I. (2010). El rechazo entre iguales: conceptos básicos. *En Rechazo entre compañeros en el contexto escolar*. Documentación La UVA en curso. Universidad de Valladolid.
- Monjas, M. I., Martín, I., García-Bacete, F., y Sureda, I. (2005). Razones que justifican la aceptación y el rechazo entre iguales. En I. Fajardo, Vicente F., A. Ventura, I. Ruiz y J. A. Barrio (Eds.), *Aportaciones psicológicas y mundo actual. Dando respuestas*. (pp. 395-400). Badajoz: Psitex.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2012). Nuevas formas de innovar en educación. En M. Bartolomé, F. J. Murillo, M. Marín, y M. Ruíz de Lobera, *Una apuesta por la innovación educativa*. Madrid: Narcea.
- Murillo Torrecilla, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. y Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.

- O'Connor, R.D. (1969). Modification of social withdrawal through symbolic modeling. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 15-22.
- Olweus, D. (1992). Bullying among schoolchildren: intervention and prevention. En R. Peters, R. McMahon y v. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the life span*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Parker, J., Rubin, K.H., Erath, S., Wojslawowicz, J.C y Buskirk, A. A. (2006). Peer relationships and developmental psychopathology. En D. Cicchetti y D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation* (Vol. 2, 2º Ed.) (pp. 419-493). Nueva York: Wiley.
- Parkhurst, J. T. y Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28(2), 231-241.
- Pujolás, P., Ramón, J. y Naranjo M. (2013). Aprendizaje cooperativo y apoyo a la mejora de las prácticas inclusivas. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 207-218.
- Rodríguez, A., Blanchard, M., Esteban, R.M., Messina, C. (2012). Curriculum, competencias, educación inclusiva: aproximación a tres conceptos clave en el sistema educativo español. En Claudio Pinto Nunes (Org.). *Didáctica e Formação de Professores*. Sudoeste da Bahía. Brasil: Unijui.
- Rodríguez Navarro, H., García Monge, A. y Retortillo Osuna, A. (2010). El prejuicio y la exclusión en los procesos de integración del alumnado en un centro escolar. *Migraciones*, 27(1), 111-138.
- Rubin, K. H., LeMare, L. J. y Lollis, S. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Sánchez Mirón, B. y Boronat Mundina, J. (2014). Coaching educativo: modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.
- Santos Pastor, M. L., Castejón Oliva, F. J. y Martínez Muñoz, L. F. (2012). La innovación docente en evaluación formativa y metodología participativa: un proyecto compartido a raíz de la implantación de los nuevos grados. *Psychology, Society & Education*. 1(4), 73-86.
- Segura, M. (2003). Tema del mes. Un programa de competencia social. *Cuadernos de Pedagogía*, 324, 46-50.

- Sureda García, I., García Bacete, F. J., y Monjas, M. I. (2009). Razones de niños y niñas de diez y once años para preferir o rechazar a sus iguales. *Revista Latinoamericana De Psicología*, 41(2), 305-321.
- Torrijos Fincias, P. y Martín Izard, J. F. (2014). Desarrollo de competencias emocionales en el profesorado de educación secundaria a través de una intervención por programas. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 15(1), 90-115.
- Trianes, M. V. (2006). Causas de la violencia escolar y su prevención mediante programas. Ponencia presentada en las XXXIV Jornadas de Centros Educativos. *Estrategias para la convivencia en el entorno escolar: cómo prevenir y afrontar la violencia*. Universidad de Navarra, Pamplona, España.
- Trianes, M. V., Jiménez, M., y Muñoz, Á. (2007). *Relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.
- Vanistendael, S. (1994). *La Resiliencia un concepto largo tiempo ignorado*. Ginebra: Cuadernos Bice.



## 7. ANEXOS

### Anexo 1. Escala de percepción y actitud escolar (E.P.A.E)

#### E.P.A.E.

Fecha: .....  
 Nombre: ..... Apellidos: .....  
 Curso: ..... Edad: ..... Colegio: .....

Lee las frases que tienes a continuación y rodea con un círculo la palabra correspondiente según estés muy, bastante, poco o nada de acuerdo con lo que dicen dichas frases. No hay respuestas buenas ni malas, por eso, debes ser muy sincero al responder. Lo importante es que contestes lo que realmente piensas.

1) Creo que mis compañeros de mi clase me quieren.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
2) Cuando estoy en clase tengo ganas de que se termine.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
3) El profesor está siempre regañándome.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
4) A veces me cuesta encontrar con quién estar en el recreo.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
5) A veces me aburro en clase.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
6) Me pongo muy nervioso cuando el profesor me pregunta en clase.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
7) Mis compañeros de clase siempre me hacen caso.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
8) Algunas de las cosas que aprendo en clase me aburren.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
9) Puedo confiar en mis compañeros.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
10) A veces me cuesta que mis compañeros de clase me hagan caso.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
11) Me cuesta entender para qué sirven algunas de las cosas que tenemos que aprender en clase.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
12) Me pongo nervioso cuando quiero preguntar algo en clase.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
13) A mis compañeros les gustan mis ideas.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
14) Cuando algo me sale mal en clase se me quitan las ganas de trabajar.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA

15) El profesor me exige demasiado.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
16) Caigo bien a mis compañeros.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
17) A veces me cuesta preguntar cuando no entiendo algo.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
18) Mis compañeros son muy simpáticos.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
19) Me lo paso bien cuando tengo que trabajar con mis compañeros.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
20) Me gustaría terminar pronto de estudiar y ponerme a trabajar y a ganar dinero.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
21) Puedo aprender muchas cosas de mis compañeros.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
22) A veces se me olvida lo que aprendo.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
23) A veces pienso que el profesor me tiene manía.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
24) A veces estudio cosas que no entiendo.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
25) Siento vergüenza cuando el profesor me pregunta y no sé qué contestar.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
26) A veces mis compañeros se aprovechan de mí.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
27) A veces dejo las cosas sin terminar.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
28) El profesor me dice que hablo demasiado en clase.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
29) Me llevo bien con todos los niños y niñas de mi clase.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
30) Soy un miembro importante de mi clase.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
31) Mis compañeros de clase a veces se meten conmigo.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
32) A veces me cuesta concentrarme en clase.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
33) El profesor me regaña más que a los demás alumnos.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
34) Los niños y niñas de mi clase algunas veces me ponen dificultades para estar con ellos.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
35) Cuando el profesor explica, a veces me resulta difícil dejar de pensar en otras cosas.	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA

36) Me gusta dejar mis cosas a los demás niños y niñas.	MUCHO BASTANTE POCO NADA
37) Las notas que me pone el profesor son peores que las que yo espero.	MUCHO BASTANTE POCO NADA
38) Los demás niños y niñas piensan que soy un buen compañero.	MUCHO BASTANTE POCO NADA

A continuación, encontrarás una lista con las distintas áreas y actividades del colegio. Piensa cuánto te gustan y rodea con un círculo la palabra que coincida con lo que hayas pensado, MUCHO, BASTANTE, POCO, NADA.

**¿Cuánto te gusta?**

**¿Cuánto te gusta?**

39) Sociales	MUCHO BASTANTE POCO NADA
40) Lengua	MUCHO BASTANTE POCO NADA
41) Naturales	MUCHO BASTANTE POCO NADA
42) Educación Física	MUCHO BASTANTE POCO NADA
43) Recreo	MUCHO BASTANTE POCO NADA
44) Matemáticas	MUCHO BASTANTE POCO NADA
45) Plástica (dibujo)	MUCHO BASTANTE POCO NADA

## Anexo 2. Preguntas para análisis de Sociograma

**NOMBRE Y APELLIDOS:** ..... **CURSO:** .....

**¡ATENCIÓN!** NO TE OLVIDES DE PONER EL NOMBRE Y EL APELLIDO DEL NIÑO O NIÑA QUE ELIGAS EN CADA PREGUNTA.

**1.** ¿Quiénes son los dos niños o niñas de tu clase con los **que MÁS te gusta jugar?**

- .....
- .....

¿Por qué te gusta jugar con ellos?

.....  
.....

**2.** ¿Quiénes son los dos niños o niñas de tu clase con **los que más te gusta hacer un trabajo o preparar un examen?**

- .....
- .....

**3.** ¿Quiénes son los dos niños o niñas con los **que MENOS te gusta jugar?**

- .....
- .....

¿Por qué NO te gusta jugar con ellos?

.....  
.....

**4.** ADIVINA quién es el niño o niña de tu clase que...

- Tiene más amigos o amigas.....
- El más o la triste.....
- Al que más quiere la profesora.....
- El más alegre.....
- El que más ayuda a los demás.....
- El que más sabe.....
- El que menos amigos tiene.....
- El que más molesta a los demás.....
- El que menos sabe.....
- Al que menos quiere la profesora.....

*Diseñado por la Orientadora del Centro*

**Anexo 3.** Registro de Observación del alumnado

\_\_\_\_/\_\_\_\_/2014

H	M

\_\_\_\_\_

**1. Lugar que ocupa en el aula**

**Porcentaje de Rechazo**

\_\_\_\_\_

**Porcentaje de Afectividad**

\_\_\_\_\_

**2. Compañeros que ocupan el lugar contiguo**



**3. Frecuencia de actuaciones en \_\_\_\_\_**

	Acción	Siempre	Frecuentemente	A veces	Nunca
1	Participación en clase				
2	Adaptación a las reglas del grupo				
3	Constancia y trabajo				
4	Trabaja en grupo con otros				
5	No espera a que le agradezcan su ayuda				
6	Voluntario para actividades				
7	Tiene Iniciativa				
8	Insulta en el aula				
9	Alborota				
10	No se relaciona con los demás				
11	Sigue instrucciones del profesor				

**4. Compañeros elegidos para juegos:** \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_

**5. Compañeros de los que recibe más apoyo:** \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_

**6. Calificaciones académicas**

- a) Buenas (aprobado-bien)      b) Destaca (Notable-sobresaliente)      c) Malas (Suspenso)

<b>7</b>	<b>SOCIABILIDAD</b>	<b>Siempre</b>	<b>Frecuentemente</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
	Juega con todos los niños				
	Ofrece su ayuda				
	Presta sus cosas				
	Se relaciona bien				

<b>8</b>	<b>ATENCIÓN</b>	<b>Siempre</b>	<b>Frecuentemente</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
	Observa cuando se le pide				
	Atiende a los estímulos acústicos				
	Atiende a los estímulos visuales				
	Sigue las instrucciones				

<b>9</b>	<b>ENSEÑANZA-APRENDIZAJE</b>	<b>Siempre</b>	<b>Frecuentemente</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
	Llamadas de atención				
	Motivado hacia el aprendizaje				
	Hace siempre las tareas				
	Pregunta si está bien o mal				

<b>10</b>	<b>ESTILOS DE COMPORTAMIENTO</b>	<b>Siempre</b>	<b>Frecuentemente</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
	Agresivo				
	Pasivo				
	Asertivo				

<b>11</b>	<b>ESTADOS DE ÁNIMO</b>	<b>Siempre</b>	<b>Frecuentemente</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
	Llanto				
	Alegría				
	Evasión				
	Miedo				

<b>12</b>	<b>ESTILOS DE LIDERAZGO</b>	<b>Siempre</b>	<b>Frecuentemente</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
	Positivo				
	Negativo				

Comentarios de las observaciones

---



---



---



---



---



---



---