

# **EL TRABAJO EN GRUPO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS FOMENTA ACTITUDES PARA LA CONVIVENCIA**

## **WORK IN SCHOOLS GROUP PROMOTES ATTITUDES FOR LIVING TOGETHER**

**Lara López Hernáez**

*Universidad de la Rioja (La Rioja, España)  
Llopez.lara@gmail.com*

### **Resumen**

Es preciso aumentar el número de actividades grupales dentro de los centros educativos, en tanto que, cuando los alumnos cooperan entre ellos, fomentan su capacidad emocional y comunicativa. Gracias al grupo, el alumno se independiza de sus padres, y debido al proceso de socialización, pasa de una moral heterónoma a una autónoma. El buen ambiente del grupo de compañeros, compensa también situaciones anteriores de privación afectiva y relaciones negativas en otros contextos. Además, es el espacio adecuado donde se crean y solucionan conflictos que ayudan a los alumnos a adquirir la capacidad empática. En este sentido, es importante integrar en ellos, alumnos con altas capacidades emocionales, para que sirvan de modelo positivo para el resto y fomenten así la convivencia.

Palabras clave: grupo de alumnos, cooperación, convivencia, socialización y capacidades emocionales.

### **Abstract**

It should increase the number of group activities within schools, whereas, when students cooperate with each other, encourage emotional and communicative ability. Thanks to the group, the student becomes independent of their parents, and because of the socialization process moves from a heteronymous to an autonomous moral. The good mood of the peer group, compensates also above situations emotional deprivation and negative relationships in other contexts. It is also suitable space where you create and solve conflicts that help students acquire the capacity for empathy. In this sense, it is important to integrate them, gifted students with emotional, to serve as positive role model for the rest and thus promote coexistence.

Keywords: group of students, cooperation, coexistence, socialization and emotional capacities.

## **1. La importancia del trabajo en grupo**

Es importante fomentar el trabajo grupal cooperativo en los centros educativos, ya que el sentimiento de pertenencia a un grupo es determinante para la adaptación emocional y conductual del alumno, dado que al facilitar el proceso de separación de su familia, mejora su autoestima e independencia, y crea a su vez un sistema de valores y

experiencias adultas (Hansen, Sanders, Scout y Last, 1998).

Una ventaja principal del trabajo en grupo, es que influye en la capacidad comunicativa del alumno, y ésta, a su vez en los procesos psicológicos del mismo (Vigotsky, 1995). La actividad lingüística dentro del grupo es primordial, ya que cuanto más interactúe el alumno con sus compañeros, más desarrollará su lenguaje y mejor podrá vehicular sus pensamientos y entender los de los demás. Esto es explicado por la perspectiva sociocultural, según la cual, toda función aparece primero a nivel social, en interacción con los otros; y después a nivel individual, o en la conducta que el alumno realiza por sí mismo. El lenguaje se desarrolla primero gracias al habla del adulto en los primeros años de vida, la cual controla y dirige la conducta del niño y después el lenguaje manifiesto del alumno, se desarrolla en el grupo de alumnos, llegando a ser un eficaz regulador de sus emociones y comportamiento dentro del mismo (Luria, 1959; citado en Vigotsky, 1995).

## **2. Necesitamos la interacción en el grupo para socializarnos**

Se necesita interactuar con los demás para encontrar nuestra propia identidad individual y llegar a ser nosotros mismos. Piaget (1997) explica que los alumnos adolescentes sólo llegan a ser autónomos gracias a las relaciones con sus iguales, pues las relaciones con sus padres, profesores u otros adultos, se basan en el deber y la obediencia y sólo les permite evolucionar hacia una moral dependiente, es decir, heterónoma. Según el autor, el desarrollo moral del alumno es un proceso que va de la heteronomía a la autonomía, en el que la interacción con los compañeros influye determinadamente.

Hay muchos alumnos que desde pequeños tienen problemas para relacionarse con sus compañeros y no los tienen con los adultos, lo cual puede acarrear problemas de convivencia entre compañeros. Por ejemplo, los alumnos de infantil que no interactúan con sus iguales y no tienen por tanto oportunidad para el juego desordenado, suelen presentar más tarde ciertos problemas de adaptación social, como una excesiva timidez, miedo y rechazo a las actividades que suponen contacto físico, así como incapacidad para distinguir el juego de lucha de la verdadera agresión (Burton-Jones, 1967; citado en Díaz-Aguado, 1986). Estudios en los que se ha utilizado una metodología observacional con alumnos de diferentes edades, han descubierto que la interacción entre compañeros es la pieza clave para la socialización (Leitenberg, 1982) y en concreto, la interacción en los primeros años de vida, es imprescindible para desarrollar conductas prosociales y de liderazgo positivo a lo largo del desarrollo evolutivo.

La interacción positiva con los compañeros en la escuela, tiene también un efecto compensatorio de las consecuencias negativas ocasionadas por situaciones anteriores de privación en la interacción (Leitenberg, 1982). Por ejemplo, un ambiente armonioso y de convivencia en los centros educativos, donde se trabaje de forma cooperativa, fomentando una educación en valores y un apoyo emocional entre los alumnos, desde las primeras etapas educativas, compensa, en parte, carencias de afecto en la relación familiar o en otros grupos con los que el alumno se haya relacionado anteriormente.

## **2.1. Superar conflictos en grupo supone crecer psicológica y emocionalmente**

Superar conflictos dentro del grupo de iguales hace que un alumno entienda al otro, desarrolle actitudes prosociales y deje atrás actitudes negativas. La interacción entre compañeros, bien en el momento de clase o en el recreo, puede ser la ocasión perfecta para que experimente conflictos socio-cognitivos y favorezca así su desarrollo (Kohlberg, 1992). Estos conflictos ayudan a madurar a los alumnos, siempre y cuando haya un equipo educativo o mediador que los apoye y oriente para salir del mismo. Los conflictos se pueden trabajar en grupos de alumnos de forma ficticia en el aula, por ejemplo a través del *role-playing* o dramatización, e incluso a través de dilemas morales o textos que tratan un conflicto cualquiera con preguntas sobre cómo resolverlo. En este sentido, se llevó a cabo una intervención educativa con alumnos preadolescentes con el objetivo de comprobar la eficacia de las discusiones en grupo sobre dilemas morales (Blatt y Kohlberg, 1975; citados en Díaz-Aguado y Baraja, 1993). Los resultados mostraron que la exposición a modelos de razonamiento del estadio inmediatamente superior produce un desequilibrio en la estructura de dichos alumnos haciéndoles avanzar hacia el estadio siguiente.

La explicación es que siempre que se supera un conflicto entre alumnos, se da un paso en la evolución personal, incentivado en el mayor de los casos, por una persona o personas más maduras que hacen de guías, tanto en los conflictos ficticios como en los reales, haciéndoles entender razonamientos difíciles para ellos. Por tanto, la superación de un conflicto en grupo, es una pieza clave para llegar a explicar el desarrollo evolutivo de los alumnos (Langer, 1969; Rest, 1974; Turie1, 1977; Perret-Clermont, Schubauer-Leoni, 1981; citados en Díaz-Aguado, 1986). “El conflicto entra en acción cuando el sujeto capta evidencia externa que resulta inconsistente o contraria a su sistema interno de creencias o valores” (Selman, 1980). Esta contradicción estimula emocionalmente al alumno, motivándole a buscar más activamente una solución y otras formas de respuesta (Mugny y Doise, 1978).

Al principio cuando se tiene un conflicto con otros se ve como un problema, pero cuanto más se problematice, más conciencia se tiene de que se es un ser en el mundo y con el mundo, tanto más se sentirá un desafío que le obligará a responder. Y al captar el desafío como un problema en su conexión con otros, la comprensión que resulta tiende a volverse progresivamente crítica (Monclús, 1987).

Por tanto, los alumnos tienen la oportunidad de resolver conflictos reales y ficticios con los compañeros del centro educativo, y superado este momento, conocen que los otros también son como ellos, adoptando automáticamente perspectivas diferentes a las suyas propias y construyendo simultáneamente el conocimiento de ellos mismos y el de los demás (Kohlberg, 1982), o lo que es lo mismo, adquieren la capacidad de empatía. Este es un duro y largo proceso que tiene lugar dentro del grupo de compañeros, a través del cual el alumno crece psicológica y emocionalmente.

## **3. La competencia emocional de algunos alumnos, sirve de modelo positivo y fomenta la convivencia grupal**

Varios estudios etológicos realizados con primates han comprobado que las crías que han crecido con una pobre interacción con la madre tienen alteradas las pautas sexuales y agresivas, manifestándose excesivamente violentas o precavidas en la relación con sus compañeros (Harlow y Harlow, 1966; citados en Vasta y Miller, 2008). Estudios

posteriores sobre emoción y agresión entre alumnos han demostrado también que muchos alumnos agresivos son hijos de madres depresivas o sometidas a altos niveles de estrés, debido a su baja condición socioeconómica, entre otros factores que hacen que la madre se muestre distante con el hijo en las primeras interacciones (Bolwy, 1969). Este déficit emocional supone al alumno problemas de interacción cuando entra en el grupo de iguales. Por el contrario, cuando el alumno ha desarrollado una alta capacidad emocional a lo largo de su desarrollo, ayuda a la buena relación y desarrollo equilibrado de los miembros de su grupo. Si un alumno tiene habilidades emocionales adquiridas anteriormente en su infancia, es más fácil que desarrolle habilidades sociales y sea no sólo aceptado, sino también muy valorado e imitado por todo el grupo (Trent, 1957; Mensh y Glidwe, 1958; Hartup, 1959; citados en Díaz-Aguado, 1986). El alumno emotivo tiene competencias suficientes para ser un líder positivo y tener un estatus alto dentro del grupo, pudiendo contagiar al resto de alumnos.

Estos alumnos con alta capacidad emocional tienen la virtud de hacer muchos amigos, lo que les protege de la victimización (Díaz-Aguado, 2005). Los amigos dentro del grupo (Díaz-Aguado, 2004) apoyan y ayudan a las víctimas y casi la mitad de las veces frenan las agresiones, algo que ocurre más en primaria que en secundaria (Witney y Smith, 1993). Sólo estos alumnos populares dentro de los centros se atreven a defender a las víctimas, pues son líderes positivos con habilidades sociales y emocionales superiores al resto de compañeros, cumpliendo perfectamente la labor de mediadores entre los iguales. Curiosamente, las chicas, por cuestiones culturales, son las que mejor cumplen esta labor conciliadora (Salmivalli y Peets, 2010). Según Smith y Sharp (1994), ciertos alumnos con este tipo de habilidades y con un estatus alto dentro del grupo, son elegidos para participar en programas de entrenamiento ofrecidos por el centro, con el fin de ayudar o aconsejar a sus compañeros mejorando significativamente la situación.

Por ello, hay que fomentar más programas de mediación, con el fin de que los alumnos no sean rechazados en ningún momento de su escolarización. El papel del mediador es evitar centrar el problema sólo en el agresor y en la víctima y tener en cuenta el contexto sociogrupal, con el fin de movilizar a la audiencia pasiva y transformarla en defensores de la víctima (Menesini y Camodeca, 2008). Según Monks, (2000), por lo general los defensores de las víctimas, tanto amigos como mediadores, recibieron puntuaciones significativamente altas en la escala de preferencia positiva cuando eran nominados por sus compañeros, pues en general son los más populares y queridos. Además, los profesores opinan que ser defensor de otros es indicador de un alto desarrollo sociopersonal también a largo plazo (Ortega, Del Rey y Córdoba, 2010).

En conclusión, hay que fomentar la labor de estos alumnos con altas competencias emocionales y sociales, pues son el puente de comunicación entre el resto de alumnos, mejorando la convivencia tanto dentro como fuera de la escuela.

## REFERENCIAS

Hansen, S., S. Sanders, M. Scott, C. Last (1998). Predictors of severity: Absenteeism in children with anxiety-based school refusal. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27 (3), 246-254.

Bowlby, J. (1969). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós, 1976.

Díaz-Aguado, M.J (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social*. Madrid: CIDE.

Díaz-Aguado, M.J (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y prevención desde la escuela, *Psicothema*, 27, (4), 549-558.

Díaz-Aguado, M.J y Baraja, A (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.

Díaz-Aguado, M.J. (Dir.) (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. La violencia entre iguales en la escuela y en el ocio: programa de intervención y estudio experimental*. Madrid: Injuve.

Kohlberg, L (1982). Estadios morales y moralización, *Infancia y Aprendizaje*, 19, 33-51. (1976).

Kolberg, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Leitenberg, H (1982). *Modificación y terapia de conducta*. Madrid: Morata.

Menesini, E y Camodeca, M (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: relationships whit bullying victimization and prosocial behaviour. *British journal of developmental psychology*, 26, 183-193.

Monclús, A. (1987). *Pedagogía de la contradicción. Paulo Freire. Nuevos planteamientos en educación de adultos*. Barcelona: Anthropos.

Monks, C. (2000). *The nature of bullying in early childhood*. Goldsmiths College: University of London.

Mugny G., Doise W. (1978): Sociocognitive conflict and structuration of individual and collective performance. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192.

Ortega, R; Del Rey, R y Córdoba, F (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico, en R. ORTEGA (coord.), *agresividad injustificada, bullying y acoso escolar*, 299-319. Madrid. Alianza.

Piaget. J (1997). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.(Versión original, 1935).

Salmivalli, C y Peets K (2010). Bullying en la escuela: un fenómeno grupal, en R ORTEGA (Coord.), *agresividad injustificada, bullying y acoso escolar*, 81-101. Madrid: Alianza.

Selman, R. (1980): *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

Smith P-K A y Sharp, S (1994). *School bullying. Insights and perspectives*, London: Routledge.

Vasta, R; Haith, M.M y Miller, S.A (2008). *Psicología infantil*. Barcelona: Ariel.

Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y Lenguaje*. México. Edit. Grijalbo. (Versión original 1975).

Whitney, I. y Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bully/victim problems in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.