

La cohesión y las habilidades sociales como determinantes del aprendizaje cooperativo

Estudio del alumnado y propuesta de intervención

TRABAJO DE FIN DE GRADO



Gloria Domínguez Toledo

Grado en Educación Primaria

Tutora: Irene Jiménez Lagares

FACULTAD CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

CURSO 2017-2018

Resumen

Trabajar en grupos cooperativos no significa únicamente agrupar a los alumnos por equipos, sino hacer que cada individuo sea una parte esencial de este trabajo. Para ello, es importante tener en cuenta factores que puedan influir en las relaciones que se dan entre los componentes de estos grupos y cómo podemos hacer para que el trabajar de forma cooperativa no se trate de algo imposible.

Para conseguir esto hemos llevado a cabo una investigación, teniendo como muestra 44 alumnos, de sexto y cuarto de primaria. A través del análisis de estos datos, haciendo uso de instrumentos sociométricos, hemos podido localizar los tipos de alumnos que podemos encontrar dentro del aula según la aceptación que tengan por parte de sus compañeros. El análisis nos ha permitido conocer que existen casos de rechazo dentro de cada aula, pero que la mayoría del alumnado es aceptado por sus compañeros. Esto nos ha permitido llevar a cabo cada intervención teniendo en cuenta las características de cada aula.

En cuanto a las intervenciones realizadas, que son dos, tratan diferentes temas. La primera de ellas trata el desarrollo de las habilidades sociales en el aula, que iría dirigida al aula de sexto de primaria. La segunda trataría la cohesión de grupos, dirigida al curso de cuarto de primaria. Ambas intervenciones han sido elegidas de este modo ya que son factores que intervienen a la hora de trabajar de forma cooperativa, y sin los cuales trabajar de este modo no tendría resultados satisfactorios.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, equipos, relaciones, habilidades sociales, cohesión.

Índice

Resumen	1
Introducción	4
Marco teórico	5
1. Concepto de aprendizaje cooperativo	5
1.1. Características del aprendizaje cooperativo	7
1.2. Funciones del aprendizaje cooperativo	9
2. Principios del aprendizaje cooperativo	11
3. Ámbitos de intervención para estructurar el aprendizaje de forma cooperativa	12
4. Diferencias entre estructuras de aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista	15
5. Metodología del aprendizaje cooperativo	16
5.1. Formación, distribución y estabilidad de los equipos cooperativos	16
5.2. Diferencia entre equipo de trabajo cooperativo y equipo de trabajo tradicional	21
5.3. Rol del alumno dentro del equipo	23
5.4. Recursos del equipo	25
6. Beneficios del aprendizaje cooperativo	27
7. Costes del aprendizaje cooperativo	30
8. El papel del docente en el aprendizaje cooperativo	32
9. Papel socializador del aprendizaje cooperativo	34
Objetivos	35
Metodología	35
1. Descripción de la muestra	35
2. Instrumentos	36
2.1. Instrumentos cumplimentados por el alumnado	36
2.1.1. Cuestionario sociométrico de preferencias	36
2.1.2. Inventario de conducta	38
2.2. Instrumentos cumplimentados por el profesorado	40
3. Procedimiento	40
3.1. Recogida de datos	40
3.2. Análisis de datos	41
3.2.1. Análisis de datos del aula de 4º de primaria	41
3.2.2. Análisis de datos del aula de 6º de primaria	56
Propuesta de intervención para el aula de 4º primaria	68
1. Justificación	68
2. Contexto	69

3. Organización	69
4. Temporalización	71
Propuesta de intervención para el aula de 6º primaria	71
1. Fundamentación teórica	71
2. Justificación	72
3. Contexto	73
4. Organización	73
5. Temporalización	76
Conclusiones	77
Bibliografía	81
Anexos	83
Anexo 1. Sesiones de la propuesta de intervención para 4º de primaria	83
Sesión 1. Somos un grupo	83
Sesión 2. Nos sentimos parte de un equipo	85
Sesión 3. El equipo de Manuel	87
Sesión 4. Cooperamos cuando...	90
Sesión 5. Ayudando a los astronautas	94
Anexo 2. Sesiones de la propuesta de intervención para 6º de primaria	99
Sesión 1. Introducción	99
Sesión 2. Identificar y expresar emociones	101
Sesión 3. Cooperar y compartir	105
Sesión 4. Saber escuchar	109
Sesión 5. Ayudar y pedir ayuda	112
Sesión 6. Sesión final	116

Introducción

Hoy en día la idea de trabajar en grupos cooperativos es algo que está muy de moda, ya que a través de esta forma de trabajar se obtienen grandes beneficios, tanto grupales como personales. Este modo de trabajar con el alumnado permite dejar a un lado el individualismo, la competitividad y las enseñanzas tradicionales a la que estamos acostumbrados, dando paso a métodos innovadores que permitan que el proceso de enseñanza – aprendizaje sea más enriquecedor para todos.

Hacer uso de los grupos cooperativos en el aula facilita el trabajo en grupo, además de colaborar en el desarrollo de la sociabilidad en el alumnado. Estimula a los miembros del grupo, que al sentirse que forman parte de “algo” se sienten motivados e interesados por el tema que se trate. Además, a diferencia de otras dinámicas de trabajo el alumno es el protagonista de su propio aprendizaje.

Sin embargo, los docentes a la hora de formar estos grupos cooperativos no tienen en cuenta muchos factores que pueden influir notablemente en el funcionamiento de este. El más importante, las relaciones que se den entre los alumnos.

Los niños a estas edades son personas vulnerables ante cualquier situación que se les presente. Es verdad que las personas somos seres sociales por naturaleza, pero la escuela es el primer entorno social al que el niño se enfrenta fuera de su contexto familiar, y esto no es nada fácil para ellos. Existen niños que encajan a la perfección dentro de su grupo de iguales, pero hay otros a los que les cuesta más trabajo y que necesitan más tiempo o ayuda para conseguirlo.

Es por ello que hemos puesto en marcha este trabajo, para conocer de forma más concreta qué variables pueden influir en estas relaciones interpersonales que puedan darse dentro de estos grupos de trabajos cooperativos. Para ello hemos realizado una investigación en centros de primaria, donde alumnos de dos cursos diferentes nos han respondido a una serie de preguntas sobre las relaciones que tienen con sus compañeros dentro del aula. Esto nos ha permitido conocer qué alumnos son rechazados, aceptados o ignorados. Además, hemos podido conseguir a través del análisis de los resultados las relaciones que existen entre los niños y niñas, conociendo

si son positivas o negativas, además de poder comprobar si existen fuertes relaciones de amistad.

Una vez conseguidos los tipos de alumnos sociométricos existentes dentro de cada aula, hemos desarrollado dos propuestas de intervenciones, cada una adaptada a las características de cada clase. En ellas hemos trabajado dos de los ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa dentro del aula, explicados por Pujolàs (2008). Una de ellas trata el desarrollo de las habilidades sociales en el alumnado, donde se tratan las más importantes dentro del trabajo cooperativo. La otra desarrolla la cohesión del grupo, necesario para que el grupo esté unido a la hora de hacer el trabajo y cumplir el objetivo de este.

La autoría de este trabajo es compartida por las alumnas Paula Bellerín Martín y Gloria Domínguez Toledo, por lo que los apartados del resumen, la introducción, el marco teórico, la metodología y las conclusiones han sido desarrollados conjuntamente por las alumnas; sin embargo, en los puntos de análisis de datos y propuesta de intervención, incluyendo el desarrollo de las sesiones, la alumna Paula Bellerín Martín se ha centrado en el curso de 6º de primaria, centrándose así la alumna Gloria Domínguez Toledo en el curso de 4º de primaria.

Marco teórico

1. Concepto de aprendizaje cooperativo

Son muchas las investigaciones que afirman que estructurar las actividades de enseñanza y aprendizaje de forma cooperativa motiva más a los estudiantes, mejora la convivencia en el aula y permite obtener un mayor rendimiento académico. Sin embargo, ¿se sabe realmente lo que significa trabajar en grupos cooperativos?

“Todo aprendizaje cooperativo es aprendizaje en grupo, pero no todo aprendizaje en grupo es aprendizaje cooperativo” (Ovejero, 1990, citado por García, R., Traver, J. A., & Candela, I. p.90). No es la cantidad de interacciones entre los alumnos lo que provocan unos resultados beneficiosos en estos grupos de trabajo, sino la naturaleza y la calidad de estas interacciones.

Pujolàs (2004) confirma que el aprendizaje necesita la participación directa y activa de los estudiantes. No podemos aprender por otro. En todo caso podremos ayudarle a aprender, pero nunca reemplazarlo en el aprendizaje. Solo aprendemos de verdad aquello que queremos aprender, y siempre que participemos activamente en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado Johnson, Johnson y Holubec (1999) dicen que la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para los demás miembros de grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan junto a sus compañeros para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás.

Uniendo esta definición de Johnson, Johnson y Holubec (1999) con las aportaciones de Kagan (1999) (citado en Johnson, Johnson y Holubec, 1999), el aprendizaje cooperativo es el uso didáctico de equipos reducidos de alumnos, generalmente de composición heterogénea en rendimiento y capacidad aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, utilizando una estructura de la actividad que asegure al máximo la participación equitativa de los miembros del equipo, y potencia al máximo la interacción simultánea entre ellos, teniendo como fin que todos los miembros del equipo aprendan los contenidos propuestos acorde al máximo de sus posibilidades, y que, además, aprendan a trabajar en grupo.

En esta misma línea, Echeita (1995) (citado en Torrego & Negro, 2014) afirma que el aprendizaje cooperativo es algo más que la simple distribución de la clase en grupos de trabajo. Es una organización intencional que tiene como objetivo, desde la facilitación del aprendizaje del alumnado y el intento de mejorar su rendimiento escolar, hasta enseñar estrategias y habilidades de cooperación, desarrollando a la vez actitudes de respeto, ayuda y colaboración.

Sin embargo, los autores Melero y Fernández (1995) generalizan más el término y lo emplean para hablar sobre un amplio y heterogéneo conjunto de métodos de enseñanza estructurados, donde los alumnos trabajan juntos, en grupo, ayudándose mutuamente en tareas generalmente académicas.

Por lo tanto, podemos llegar a la conclusión de que el aprendizaje cooperativo no es solo la agrupación de los alumnos en equipos de trabajo, sino que en este aprendizaje intervienen otras muchas más variables como son el desarrollo de las habilidades sociales, la participación directa de los alumnos y las interacciones de estos, con el fin de alcanzar un aprendizaje de éxito.

1.1. Características del aprendizaje cooperativo

Según Pujolàs (2013) existen una serie de características presentes en estos grupos cooperativos, que en cuanto mayor medida se den, mayor efectividad tendrán. Por tanto, posibilitar que se den estas condiciones contribuirá a que trabajar en equipo sea algo más que una actividad en grupo, sino que sea un trabajo cooperativo donde todos se ayuden en su aprendizaje. Este autor define el Aprendizaje Cooperativo con las siguientes características:

- En los grupos cooperativos existe un objetivo común que une a todos los miembros, y es el hecho de formar parte del mismo “equipo” y de perseguir una misma finalidad. Este objetivo común consiste en conseguir aprender todos juntos, no saber más que los demás. Formar una pequeña “comunidad de aprendizaje” en la que cada uno tiene una doble responsabilidad, aprender y ayudar a que los compañeros aprendan.
- Hay una relación de igualdad entre todos los componentes del grupo, ningún compañero es más que el otro. Todos los miembros del equipo son iguales a pesar de las diferencias evidentes entre unos y otros. Aclarar que esta igualdad no consiste en que todos sean iguales, sino que todos sean aceptados por igual a pesar de las diferencias. Esta diversidad es beneficiosa para el equipo y es un elemento positivo que lo enriquece. Puede que un alumno sepa más que otro, pero todos tienen algo que aportar al grupo.
- Existe una interdependencia entre los componentes del grupo, lo que afecta a cada uno importa a todos. No puede haber una dependencia entre unos y otros, porque eso significa que algunos dominarían más que otros en el equipo. En un equipo cooperativo lo que afecta a un miembro del grupo importa a todos los

demás. Si alguien no progresa o se queda estancado, los compañeros deben de ayudar y no desentenderse de ello.

- No existe una relación de competencia, sino de cooperación y de ayuda mutua. Ayudar a los compañeros repercute positivamente en uno mismo, ya que esto le ayuda a aprender mejor lo que sabe y percatarse de lo que no. Las cosas se saben del todo cuando se es capaz de explicarlas a otros.
- En la mayoría de los casos se establece una relación de amistad entre los compañeros, un vínculo afectivo. Por todo lo nombrado anteriormente, en los equipos de aprendizaje cooperativo hay una clara comunión de intereses y objetivos, por lo tanto es muy fácil que se cree entre ellos este vínculo afectivo previamente nombrado. Se crea una amistad que permite la celebración tanto de los éxitos individuales como los del resto de miembros.

Por otro lado García, Traver y Candela (2001) explican que para que el trabajo en grupos cooperativos tenga efectividad, se deben cumplir una serie de requisitos o condiciones básicas. Estas son las características más importantes que destacan estos autores:

- *Tarea y reconocimiento grupal: reforzamiento social.* La tarea no solo consiste en hacer algo común, sino en aprender algo como grupo. Esto provoca que se dé un reconocimiento grupal, conocido y valorado por el alumnado participante en el trabajo cooperativo. Según Wheeler y Ryan (1973) una vez que los alumnos han trabajado de forma cooperativa se inclinan más por las recompensas grupales en vez de las puntuaciones individuales. Por otro lado, los autores Johnson y Johnson (1991) afirman que cuando damos recompensas grupales el rendimiento académico es mayor que cuando damos recompensas individuales.
- *Heterogeneidad en la composición e intersubjetividad en la construcción conjunta de los conocimientos.* La importancia de la diversidad y heterogeneidad en los grupos de trabajo cooperativos radica en que permite que se den las condiciones necesarias para que entre los participantes se dé un conflicto sociocognitivo, donde los alumnos aporten ideas y escuchen las de los demás. El alumno toma conciencia de la existencia de pensamientos y respuestas

diferentes a la suya. Los grupos cooperativos son más eficaces cuanto más heterogéneos son.

- *Responsabilidad individual e igualdad de oportunidades para el éxito.* Los componentes de los grupos cooperativos deben de caracterizarse por sentirse responsables no solo de su aprendizaje, sino también del de los compañeros. Tal y como dicen Melero y Fernández (1995), solo aprenderán todos los miembros del equipo cuando el éxito de éste depende del aprendizaje de todos ellos. Que exista responsabilidad individual no quiere decir que todos deban aprender lo mismo y al mismo nivel, deben aprender dentro de sus capacidades y necesidades educativas.
- *Elevado grado de igualdad de roles y mutualidad comunicativa entre los componentes del grupo,* cruciales para que se den una real y afectiva interacción entre los estudiantes que participan en estos grupos cooperativos.

1.2. Funciones del aprendizaje cooperativo

Poner en práctica en un aula el aprendizaje cooperativo supone dar respuesta a los retos que, desde el punto de vista de Kagan y Kagan (2009) (citado en Torrego & Negro, 2014), son los principales en nuestra educación actual. El aprendizaje cooperativo responde al reto del rendimiento estimulando todo el aprendizaje de los alumnos, en todas las áreas y a todas las edades (Marzano, Pickering, y Pollock, 2001). Al reto del desequilibrio entre aquellos alumnos que aprenden mucho y los que aprende poco se responde con la equidad educativa, donde se proporciona a los alumnos con bajo rendimiento, necesidades educativas especiales, etc. una serie de ventajas para favorecer esta equidad. Por último, al reto de las habilidades socioemocionales se responde de diversas maneras, ya que, a través del aprendizaje cooperativo los alumnos:

- Desarrollan un amplio conjunto de competencias socioemocionales de forma autónoma relativamente, donde el aprendizaje cooperativo se convierte en un contexto para poder practicarlas.
- Interactúan positivamente con los iguales en tareas estimulantes y con unos objetivos comunes.

- Afianzan los sentimientos de identidad y cohesión grupal, además de evitar la exclusión y desarrollar estrategias integradoras, donde desarrollan valores de solidaridad, respeto, compromiso y orientación al otro.

Por tanto, las funciones del aprendizaje cooperativo tratan de desarrollar, fundamentalmente, competencias interpersonales y académicas.

Para poder llevar a cabo el aprendizaje cooperativo en el aula se requiere el diseño de un proceso de enseñanza – aprendizaje en claves de colaboración, la creación de grupos heterogéneos, en desarrollo del aprendizaje colaborativas y el modelado de estrategias cooperativas, todo ello en un atmósfera de logo compartido.

En relación a las competencias interpersonales, las funciones son las siguientes:

- *Hacer aula.* Esto permite que los compañeros de clase se conozcan y acepten, favoreciendo los sentimientos de pertenencia e inclusión.
- *Hacer equipo.* Dentro de cada equipo se crean vínculos, permitiendo que los compañeros se conozcan y se acepten, y favoreciendo los sentimientos de identidad, apoyo mutuo, pertenencia e inclusión.
- *Construir habilidades sociales.* Generan habilidades sociales y valores de respeto y responsabilidad, además de mejorar las habilidades para cooperar, autorregularse y resolver conflictos.
- *Construir habilidades de comunicación.* Se mejoran las habilidades unidas a la recepción y emisión de mensajes orales, escritos y no verbales.
- *Aprender a tomar decisiones.* Se produce una mejora de las habilidades de adopción de perspectivas, resolución asertiva de conflictos y búsqueda de consenso y, compromisos colectivos.

En relación con las competencias académicas, las funciones son las siguientes:

- *Comprender / Entender.* La interacción continuada de los alumnos en estructuras muy organizadas mejora las habilidades para comprender, analizar y utilizar la información.

- *Habilidades y procedimientos.* Los alumnos se implican en un proceso que está más basado en hacer que escuchar al maestro, por lo que mejoran sus habilidades cognitivas y metacognitivas.
- *Procesamiento de la información.* Los alumnos mejoran significativamente sus habilidades para procesar, almacenar y recuperar la información a través del aprendizaje cooperativo.
- *Presentar la información.* Los alumnos practican constantemente estructuras de presentación de la información ya que tienen que interactuar entre ellos, o que les permite compartir de forma eficiente ideas, soluciones y proyectos.

2. Principios del aprendizaje cooperativo

Los principios del aprendizaje cooperativo se han ido desarrollando y completando con el paso del tiempo. Según Johnson & Johnson y Holubec (1999) los principios básicos o esenciales del aprendizaje cooperativo son la interdependencia positiva; la interacción promotora; la responsabilidad personal e individual; las habilidades cooperativas interpersonales y de grupo; y el procesamiento grupal o autoevaluación.

Sin embargo, Kagan y Kagan (2009) describieron los principios básicos del aprendizaje cooperativo en cuanto que el punto de partida del aprendizaje cooperativo no es otro que desarrollar actividades y tareas cuya resolución sea, necesariamente, colaborativa. Los principios son los siguientes:

- *Interdependencia positiva.* Se trata de generar estructuras que aseguren que el éxito individual esté estrechamente ligado al éxito del resto de miembros del grupo. Los alumnos piensan que están ligados al grupo, que si trabajan benefician a todo el grupo y a él mismo, por lo que los logros son colectivos, potenciando así un esfuerzo individual y colectivo. Crear este tipo de relación es una de las principales claves, pues sin ella dejamos de hablar de aprendizaje cooperativo para trabajar en grupos de trabajo tradicional o en «pseudogrupo» (Johnson y Johnson, 1999).

Esta interdependencia depende de dos componentes:

- Interdependencia de las tareas. Para la resolución de las tareas que deben realizar los equipos la contribución de cada uno de sus miembros debe ser necesaria para que haya una interdependencia, por lo que todos los miembros del equipo son necesarios.
 - Correlación positiva de resultados. Esta correlación existe en el equipo cuando lo que hace un miembro del equipo beneficia o perjudica a uno u otros y viceversa.
- *Responsabilidad individual.* Cada alumno tiene la responsabilidad de realizar individualmente su parte de la tarea para conseguir el éxito grupal e individual. Para tener un rendimiento satisfactorio los miembros del equipo deben conocer las habilidades, conocimientos y necesidades de cada miembro para apoyarse y ayudarse. Como consecuencia de trabajar en un grupo cooperativo se debe esperar un «producto colectivo»; sin embargo, cada alumno debe progresar también mejorar su rendimiento en relación a su punto de partida y a sus capacidades. A través de esta responsabilidad aseguramos el aprendizaje del alumno.
 - *Participación igualitaria.* Todos los miembros del equipo deben tener el mismo grado de contribución, ya que todos son capaces de pensar, resolver problemas, argumentar, etc. Con este principio nos aseguramos que la distancia entre el alumnado en cuanto al rendimiento se vea disminuida.
 - *Interacción simultánea.* Este principio se refiere a la implicación activa de todos los miembros del equipo en un momento determinado. Cuanta más interacción se produzca y mejor sea ésta, mayor es el aprendizaje del alumno, que se ve incrementada por esta participación activa. Este principio maximiza la participación de los alumnos en el aula.

3. Ámbitos de intervención para estructurar el aprendizaje de forma cooperativa

Para trabajar de forma cooperativa en el aula necesitamos recursos que nos ayuden a implantar esta metodología. Sin embargo, no todos los recursos son los adecuados a la hora de implementar la cooperación en el aula. Pujolàs (2008) destaca tres ámbitos en

los que se ha de intervenir si se quiere conseguir un aula cooperativa. Por tanto, los recursos que vayamos a utilizar deben estar diseñados u orientados a cada uno de los ámbitos, que describiremos a continuación, para la correcta implementación del aprendizaje cooperativo en el aula:

- *Ámbito de intervención A: la cohesión de grupo.*

Este ámbito de intervención está relacionado con uno de los grandes factores a tener en cuenta a la hora de trabajar en grupo: la cohesión. Por mucho que pongamos a trabajar a los alumnos en equipos, si entre ellos no existe una unión, no se ayudan ni se respetan, no conseguiremos que los alumnos alcancen un aprendizaje cooperativo, donde todos se ayudan y respetan para progresar en el aprendizaje, sino simplemente sentaremos los alumnos por grupos en los cuales trabajarán de forma individual, incluso podemos crear más tensiones si no estudiamos cómo configurar los equipos.

Para que exista una cohesión dentro del equipo, primero debemos tener una mínima cohesión dentro del grupo – clase, por tanto las actuaciones que llevemos a cabo en este ámbito y los recursos que utilizamos deben ir orientados a que, poco a poco, los alumnos vayan tomando una conciencia de grupo, vayan convirtiéndose en una pequeña comunidad de aprendizaje.

Los recursos que podemos utilizar en este ámbito de intervención son dinámicas de cohesión grupal, tanto para el grupo – clase como para los equipos, juegos de cooperación, resolución de conflictos, etc.

- *Ámbito de intervención B: trabajo en equipo como recurso para enseñar.*

La intervención en este ámbito tiene como objetivo que los alumnos aprendan los contenidos escolares ayudándose los unos a los otros y cooperando para conseguir alcanzarlos. Una de las formas de conseguir este objetivo es que los alumnos trabajen de grupos reducidos.

El fin de esta intervención es conseguir que los alumnos adquieran experiencias positivas sobre el trabajo en grupo, comprobando así que trabajando de esta forma pueden disponer de ayuda inmediata por parte de algún compañero del equipo y que entre todos pueden descubrir cómo realizar cada actividad, trabajando así de una manera más

eficaz y agradable. Si conseguimos todo esto serán los propios alumnos los que nos pidan trabajar en grupo.

Los recursos que podemos utilizar en este ámbito de intervención son técnicas cooperativas, utilizando estructuras cooperativas, tanto simple como complejas.

- *Ámbito de intervención C: Trabajo en equipo como recurso que hay que enseñar.*

Uno de los fines del aprendizaje cooperativo es que los alumnos sean capaces de trabajar en equipo, por lo que deben prepararse para trabajar de esta forma, aprender qué es el trabajo en grupo. Por tanto es necesario que se lo enseñemos a los alumnos como un contenido curricular más, que los alumnos vean que no el trabajo en grupo no es simplemente un recurso.

Ver el aprendizaje en grupo como un recurso o como un contenido no son cuestiones aisladas; debemos entender que ambas están estrechamente relacionadas ya que si los alumnos lo ven como un recurso pero no saben aplicarlo, o de forma inversa, no nos sirve de nada este tipo de aprendizaje. Sin embargo, debemos entender que este aprendizaje no tiene fin, se trata de ir aprendiendo unas habilidades sociales, las cuales iremos trabajando y dominando progresivamente.

En definitiva, enseñarles a trabajar en equipos no es más que proporcionarles los recursos y las habilidades sociales imprescindibles para que consigan su objetivo. Estas habilidades sociales a las cuales nos referimos van encaminadas a que el equipo funciones, como por ejemplo respetar el turno de palabra, escuchar con atención, compartir, ayudar, etc.

Una vez expuestos los tres ámbitos de intervención para estructurar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula nos damos cuenta que todos los ámbitos están estrechamente relacionados, ya que cuando intervenimos en alguno de ellos contribuimos a crear o a poner en marcha aspectos de los otros dos ámbitos.

4. Diferencias entre estructuras de aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista

Tal y como afirman Torrego y Negro (2014), se entiende por estructura de aprendizaje al conjunto de elementos y de operaciones que se realizan en el desarrollo de la actividad, que según cómo se combinen entre sí y la finalidad que se persiga con ellas produce un determinado efecto entre los participantes. Por otro lado, según García, R., Traver, J. A., & Candela, I., citando a Echeita (1995), por estructuras de aprendizaje entendemos el conjunto de acciones y decisiones que los docentes toman con respecto a distintas dimensiones del hecho educativo, como por ejemplo el tipo de actividades que tiene que realizar el alumnado o la forma de conseguir los objetivos planteados.

De estas variables nombradas surgen tres tipos de estructura de aprendizaje:

La estructura individualista se caracteriza por el trabajo individual de los alumnos, que no interactúan con sus compañeros ni se fijan en lo que hacen los demás. Todo esto con la finalidad de no romper el ritmo de trabajo de cada uno. Solo interactúan con el docente, quien resuelve sus dudas o los problemas que vayan surgiendo en la realización de los ejercicios. Se espera de los alumnos que aprendan lo que el profesor les enseña y sin tener en cuenta lo que consigan sus compañeros. Es decir, lo que uno aprenda es independiente de lo que aprendan los demás. Esta estructura crea una individualidad entre los estudiantes a la hora de aprender.

En una estructura competitiva, los niños también trabajan individualmente. Sin embargo, esta vez sí se fijan en lo que hacen los demás compañeros, ya que rivalizan entre sí para ver quién es el mejor y quien llega primero al aprendizaje. Se espera de ellos que aprendan lo que el profesor les enseña, pero se espera también que lo hagan antes que los demás. Por lo tanto, los alumnos consiguen su objetivo siempre y cuando los demás no lleguen hasta él. Esta estructura crea cierta competitividad entre los alumnos a la hora de aprender.

En cambio, en una estructura cooperativa los alumnos están distribuidos en grupos o equipos heterogéneos, donde pueden ayudarse y animarse mutuamente a la hora de realizar los ejercicios y actividades de clase en general. No solo se espera que el

alumnado aprenda lo que el profesor les enseña, sino que los niños contribuyan en el aprendizaje de los compañeros del grupo. Además, se espera que aprendan a trabajar en equipo. Los alumnos consiguen su objetivo siempre y cuando el resto de compañeros también lo consigan. Esta estructura de trabajo provoca una cooperación entre los estudiantes en el acto de aprender.

En resumen, la estructura cooperativa lleva a los alumnos a contar los unos con los otros y a ayudarse mutuamente a lo largo de la actividad. Todo lo contrario a la estructura individualista y a la competitiva, en las cuales cada alumno hace su tarea prescindiendo de los demás. Los alumnos que por diversos motivos tienen más dificultades para aprender tienen más oportunidades de ser atendidos de una mejor forma en una clase cooperativa que en aquella que no lo es, ya que el profesor tiene más ocasiones de atenderles y cuentan además con la ayuda del resto de compañeros. Por esto se afirma que las estructuras de aprendizaje cooperativo es la más inclusiva que la organizada de forma individual o competitiva.

Sin embargo, Vera García (2009) añade que a pesar de que estas estructuras de aprendizaje en el aula se puedan identificar a la perfección gracias a las características anteriormente nombradas, hay ocasiones en las que una actividad no responde a una sola organización sino a varias.

5. Metodología del aprendizaje cooperativo

5.1. Formación, distribución y estabilidad de los equipos cooperativos

Según Johnson, Johnson y Holubec (1999) se deben tener en cuenta tres variables a la hora de formar grupos o equipos de trabajo cooperativo:

- Número de miembros en los equipos de trabajo:

Esto depende de muchas variables, pero es verdad que está comprobado que cuanto menor sea el número de alumnos por grupo mucho mejor. Para formar estos grupos de trabajo el profesor deberá tener en cuenta varias variables: los objetivos que intenta

conseguir, los recursos o la edad del alumnado, etc. Además, deberá tener en cuenta varios factores:

- Al aumentar la cantidad de miembros de un grupo de aprendizaje, también se ampliarán los conocimientos a compartir y capacidades presentes. Serán más los alumnos que procesen la información y habrá una gran diversidad de puntos de vista. Con la incorporación de cada miembro, se incrementan los recursos que contribuyen al éxito del trabajo del grupo.
- Cuantos más miembros tenga el grupo, más habilidades sociales deberán tener para poder escuchar dejar que los otros compañeros se expresen. Además, el docente deberá guiar y coordinar las acciones de los miembros, asegurándose de que el contenido está bien explicado y entendido para que el alumnado pueda realizar la tarea.
- Al aumentar el tamaño del grupo, disminuyen las interacciones personales entre los alumnos. El resultado suele ser un grupo menos cohesionado y una menor responsabilidad individual para contribuir al éxito del trabajo del grupo.
- Si el grupo es pequeño no existirá la posibilidad de que haya alumnos que no se involucren en los trabajos colectivos, dejando la responsabilidad de hacerlos a otros. En equipos más pequeños, el trabajo de cada miembro del grupo es más visible y los alumnos son más responsables de sus actos, lo que garantiza la participación activa de todos.
- Cuanto más reducido es el grupo, más fácil será detectar cualquier dificultad y solucionarla. Los problemas que suelen surgir a la hora de trabajar en grupo serán más fáciles de corregir en los grupos pequeños.

- La distribución de los alumnos.

El tiempo invertido en capacitar a los alumnos para que trabajen juntos es más productivo que el dedicado a tratar de juntar a determinados alumnos en un mismo grupo. Una vez que los alumnos han aprendido a trabajar juntos, hay varias maneras de

distribuirlos en grupos. Antes de concretar esa distribución, el docente tiene que decidir si los grupos de aprendizaje serán homogéneos o heterogéneos, esto dependerá de las características del grupo. A veces, es más conveniente emplear grupos homogéneos, cuyos miembros tengan similar capacidad para enseñar determinadas prácticas sociales o alcanzar ciertos objetivos conceptuales. Sin embargo, por lo general son preferibles los grupos heterogéneos. Los grupos compuestos por estudiantes con diferentes rendimientos y distintos intereses permiten que los alumnos tengan acceso a diversas perspectivas y diferentes soluciones a un mismo problema. Además producen un mayor desequilibrio cognitivo, necesario para estimular el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de los alumnos. Los grupos heterogéneos tienden a promover un pensamiento más profundo, un mayor intercambio de explicaciones y puntos de vista. Todo esto incrementa la comprensión, el razonamiento y la retención a largo plazo de los alumnos.

Al formar los grupos, los alumnos pueden distribuirse al azar o en forma estratificada y pueden ser establecidos por el docente o por los alumnos:

- La distribución al azar: es el modo más fácil y eficaz de repartir a los alumnos para formar grupos. Se divide, simplemente, la cantidad de alumnos que hay en la clase entre el número de integrantes que se desea que tenga cada grupo. Luego enumerará a los alumnos según el resultado de esa división. Los alumnos con el mismo número formarán entonces los grupos.
- La distribución estratificada: similar a la anteriormente explicada pero con la diferencia de que el profesor tiene la intención de añadir a cada grupo uno o dos alumnos determinados.
- Los grupos seleccionados por el docente: le permite al docente decidir quién va a trabajar con quién. Esto le permite asegurarse de que en ningún grupo haya alumnos poco trabajadores que le dejen el trabajo a los demás, o de que no queden juntos dos estudiantes que causen problemas. A esto se le suma el hecho de que al ser el profesor quien forma los grupos, no cabe la posibilidad de que algún alumno quede solo y aislado. Los alumnos se socializarán más con la clase y no siempre con los mismos compañeros.

- Los grupos seleccionados por los propios alumnos: es el menos recomendado. Los alumnos tienden a crear grupos homogéneos donde los miembros suelen ser con los que mejor se llevan en clase, dejando a un lado los que están en “riesgo” de exclusión.
- La duración del grupo:

La duración de un grupo depende, en gran medida, del grupo y del docente, de su metodología y del tipo de trabajo cooperativo que esté desarrollando en su clase. En la mayoría de aulas, los grupos duran por lo menos un año, aunque lo ideal sería que durarían varios. Otros prefieren mantenerlos sólo el tiempo requerido para cumplir con una tarea, una unidad o proyecto. Estos autores recomiendan que los grupos trabajen juntos durante el tiempo necesario para lograr un buen resultado. Deshacer los grupos que tienen dificultades para funcionar a menudo tiene el efecto de impedir que los alumnos aprendan las técnicas que necesitan para resolver problemas. Ante el hecho de tener que realizar una tarea, los alumnos se sentirán mejor al saber que la realizarán en grupo que de forma individual.

Según Pujolàs (2004) existen tres tipos de equipos o grupos cooperativos en el aula dependiendo de su duración:

- Los equipos de base: son permanentes y siempre de composición heterogénea. Como mínimo deberían durar un trimestre, pero se puede extender a lo largo de un curso escolar. No obstante, si los equipos funcionan y provocan beneficios, los profesores podrán optar a hacer uso de ellos a lo largo de un ciclo o una etapa educativa. El número de componentes de cada equipo depende de la experiencia de los estudiantes para trabajar en equipo. Sin embargo, en ningún caso su número tendría que ser superior a seis ya que sería difícil que todos interactuarán. Generalmente, los equipos deberían estar formados por cuatro alumnos.

Otra característica importante es que la composición de estos grupos es heterogénea y formada por el docente, quien asegura esta heterogeneidad. Esto permite que los más “populares” y los más “rechazados” se unan. Los alumnos

con necesidades educativas especiales forman parte de este tipo de grupo como un alumno más.

Para aprender a trabajar de esta manera los alumnos necesitan tiempo. Por lo tanto, es necesario que hayan tenido la ocasión de trabajar así durante un tiempo. Se trata entonces de hacer equipos duraderos que no cambien de forma repentina. A pesar de esto, que pertenezcan a equipos de base no quiere decir que siempre tengan que trabajar así. También pueden trabajar solos, por parejas o en equipos esporádicos.

- Equipos esporádicos: se forma a lo largo de una clase y como mucho dura la sesión al completo. El número de miembros de los equipos también varía mucho, desde parejas o tríos hasta cuatro o cinco alumnos al tratarse de un trabajo más complejo.

La composición también es heterogénea, siempre que sea beneficioso para el aprendizaje o enriquecimiento personal de quienes los forman. Sin embargo, a diferencia del anterior también pueden formarse grupos homogéneos.

- Los equipos de experto: parten de los equipos de base. Se trata de una división de los equipos de base en rincones donde tratará un tema en especial y en el cual se especializará cada miembro del grupo de base al que se le haya asignado rincón. La idea es que tras varias sesiones especializándose, vuelvan a reunirse con su equipo de base y compartan sus nuevos conocimientos e ideas, siempre respetando lo aprendido por los demás.

Estos grupos de expertos pueden ser tanto homogéneos como heterogéneos, dependiendo de las características del aula. Son más numerosos que los equipos de base, ya que cada equipo de expertos recibe un alumno todos los equipos de base que hay presentes en el aula.

5.2. Diferencia entre equipo de trabajo cooperativo y equipo de trabajo tradicional

A lo largo de la historia y hasta la aparición del trabajo cooperativo, se llevó a cabo en la mayoría de los centros educativos un aprendizaje mediante equipos de trabajo tradicional, en el caso de que no se trabajase de forma individual. Entre ambas formas de trabajo existen claras diferencias, no solo por la metodología del grupo sino por los objetivos que se pretenden cumplir dentro de estos. Es por eso que a lo largo de este punto se expondrán las diferencias más relevantes destacadas por Pujolàs (2004):

- En el equipo cooperativo existe una interdependencia positiva entre todos los miembros. Lo que afecta a un miembro del equipo afecta al resto, al igual que si uno de ellos se queda estancado sus compañeros deben ayudarlo a seguir adelante. El éxito académico depende de cada uno de los miembros del grupo, no solo de uno mismo. Sin embargo, en el equipo de trabajo tradicional no existe esta interdependencia positiva. Esto da lugar también a otra variable diferencial referente a la contribución de todos los miembros del equipo para dar lugar al éxito y a la consecución de la meta, que es aprender. En los equipos cooperativos existe este compromiso, mientras que en los equipos tradicionales el éxito del equipo a veces sólo depende de la contribución de uno o algunos de sus miembros, no de todos.
- Los alumnos que trabajan en un equipo cooperativo poseen una responsabilidad individual, donde cada uno de los miembros se siente a sí mismo como responsable del aprendizaje del resto del grupo. Sin embargo, en los equipos tradicionales no se asegura esta responsabilidad individual. Como consecuencia, los grupos cooperativos llevan a cabo un reparto de las responsabilidades dentro del grupo, dando lugar a un liderazgo compartido. Todo lo contrario ocurre en los equipos tradicionales, donde el liderazgo generalmente es nombrado con anterioridad y no se reparten generalmente las responsabilidades.
- En cuanto a profesor, el control de este y su papel de guía influirá notablemente en el equipo. En los equipos tradicionales de aprendizaje, el profesor no sigue el

trabajo de sus alumnos o lo hace de forma muy ocasional. Esto da lugar a que no exista un feedback profesor-alumno donde ambas partes puedan resultar favorecidas. Además, si existe alguna revisión se lleva a cabo en el exterior de la clase. No obstante, en los equipos de aprendizaje cooperativo ocurre totalmente lo contrario. El profesor lleva a cabo un seguimiento de los alumnos y existe este feedback anteriormente nombrado.

- Los equipos cooperativos revisan su funcionamiento y se proponen objetivos para mejorar, mientras que el equipo tradicional no revisa de forma sistemática su funcionamiento. El matiz que le dio el aprendizaje cooperativo a trabajar en grupo fue el hecho de que no todos los alumnos realizan el mismo trabajo, sino que cada uno hace una cosa que no tiene por qué ver con lo que hagan los otros, todo esto con el objetivo de llegar a una meta común que es el aprendizaje de cada miembro hasta el máximo de sus posibilidades.

A pesar de que son muchos los autores que coinciden en estas características, García López (1996) destaca otras diferencias básicas entre las técnicas de aprendizaje cooperativo y las técnicas tradicionales de aprendizaje grupal:

- La composición de los grupos de trabajo cooperativos es heterogénea, a diferencia de la del trabajo en equipo tradicional, donde normalmente es una composición homogénea de los miembros del grupo.
- En los grupos tradicionales normalmente es el más capacitado quien posee el liderazgo, mientras que en los grupos cooperativos el liderazgo es compartido entre todos los miembros del grupo. Con esto se consigue que se estructure mejor la tarea a realizar y que sea cada miembro del equipo especialista en una parte y por lo tanto, líder de la misma.
- Las técnicas, estrategias y habilidades necesarias para desarrollar el trabajo en grupos cooperativos son objeto de enseñanza por parte del profesor. En los equipos tradicionales ya se da por hecho que los alumnos son capaces de trabajar en grupo. A pesar de esto, el aprendizaje acaba convirtiéndose en uno de tipo individualista.

- La mayor parte del trabajo a realizar en los equipos cooperativos se realizan dentro del aula, bajo la supervisión y control del profesor. Esto no ocurre en los grupos tradicionales, donde la mayor parte del trabajo se puede realizar fuera de clase y cuyo trabajo solo es supervisado el día de la entrega del producto final. Esto es un error ya que no se conoce quien ha colaborado en el trabajo y quién no.
- En los grupos cooperativos existe tanto responsabilidad individual como corresponsabilidad con el resto de miembros del grupo. Individual y colectivamente, cada uno de los participantes trabaja con ayuda de los otros, cosa que no pasa en los grupos de trabajo tradicional.

Por lo tanto podemos decir que las diferencias no solo se dan en el contexto de los alumnos, sino que también influye notablemente en el papel del profesorado.

5.3. Rol del alumno dentro del equipo

Una vez que se han constituido los equipos de aprendizaje cooperativo, para asegurarnos de que todos los alumnos tienen dentro del equipo una participación equitativa y activa, se le asigna a cada miembro del equipo un rol que debe cumplir no solo para que exista una participación igualitaria, también para que el equipo alcance los objetivos propuestos y el grupo funcione correctamente.

Estos roles que se le asignan a los alumnos pueden variar en función del tamaño del grupo o de la edad de los alumnos, ya que no es la misma responsabilidad la que puede tomar un alumno de primer ciclo que aquella que puede asumir un alumno del tercer ciclo.

Debemos tener en cuenta que estos roles deben ser rotativos, con el fin de que todos los miembros del equipo puedan ejercer los distintos cargos. Las diferentes funciones de cada rol o cargo deben quedar completamente definidas para que los alumnos puedan exigirse a sí mismos y a los miembros de su grupo ejercer con responsabilidad estas funciones, las cuales es bueno que se revisen cada cierto tiempo, con la intención de ir añadiendo nuevas funciones o quitando algunas en caso de que haga falta.

Johnson, Johnson y Holubec (1999) aseguran que los roles indican qué puede esperar cada miembro del grupo que hagan los demás y, por tanto, qué está obligado a hacer cada uno de ellos. La asignación de estos tiene varias ventajas:

1. Reduce la probabilidad de que dentro del equipo algún alumno adopte una actitud pasiva o, por el contrario, dominante.
2. Garantiza que todos los miembros aprendan a utilizar las prácticas requeridas para poner en práctica las técnicas grupales básicas.
3. Crea una interdependencia entre los miembros del equipo.

Existen diversos roles que los alumnos pueden desarrollar dentro del equipo según la función de estos o la finalidad con la que los usemos. Siguiendo con Johnson, Johnson y Holubec (1999) los roles que se utilizan para la formación y el correcto funcionamiento del equipo son:

- *Moderador*. Se encarga de dirigir las tareas, controlar el tiempo y hacer que se respeten los turnos de palabra.
- *Secretario*. Es el que se encarga de apuntar las decisiones y los acuerdos a los que llega el equipo, es el que se comunica con los otros grupos y con el docente, además de rellenar los formularios que sean necesarios.
- *Supervisor del orden*. Es el responsable de controlar el volumen de voz del equipo durante las discusiones, evita la dispersión del grupo y fomenta la participación.
- *Observador*. Es el miembro que se encarga de registrar la constancia con la que cada miembro lleva a cabo las actitudes adecuadas a su rol, además de controlar la rotación de roles del equipo.

Por su parte, Pujolàs (2011) propone los siguientes roles y sus posibles funciones:

- *Coordinador o responsable*. Entre sus posibles funciones se encuentran encargarse de coordinar el trabajo del equipo, animar a los miembros del equipo a avanzar en su aprendizaje, dirigir las revisiones periódicas del equipo o determinar quién debe hacerse cargo de las tareas de algún miembro del equipo en caso de que él o ella esté ausente.

- *Ayudante del coordinador o responsable.* Entre algunas de sus funciones se encuentran procurar que no se pierda el tiempo, controlar el tono de voz o dejar constancia de la frecuencia con la que cada miembro ejerce sus funciones.
- *Portavoz.* La principal función que tiene es la de hablar en nombre del equipo cuando el profesor requiere de su opinión.
- *Secretario.* Algunas de sus posibles funciones son las de rellenar los cuestionarios del cuaderno del equipo, custodiar éste o recordar los compromisos personales y los objetivos de equipo.
- *Responsable del material.* La principal función de este rol es custodiar el material que el equipo tiene en común y cuidar de él, además de asegurarse de que todos los miembros tengan su zona de trabajo limpia.

Como hemos explicado anteriormente, existen una gran diversidad de roles, en cuanto a su función o la finalidad de estos, por lo que no hay una lista cerrada. Cada docente escogerá aquellos que le vengán mejor para cumplir con sus objetivos propuestos.

5.4. Recursos del equipo

Una vez que los equipos están constituidos, para que los alumnos puedan trabajar de forma autónoma debemos de proporcionarles ciertos recursos que los guíen a través del aprendizaje.

Uno de los recursos más urgentes que debemos enseñarles son las normas del equipo ya que, para poder asegurar un buen comportamiento de los alumnos en una clase organizada de forma cooperativa, necesitamos regular el funcionamiento, tanto del grupo clase como el de los equipos.

Si queremos trabajar con normalidad dentro del aula debemos decidir entre todos qué normas hay que cumplir. Una buena dinámica de grupo para trabajar esto puede ser “el grupo nominal” donde entre todos consensuamos cuáles son las normas que vamos a seguir a lo largo del curso. Una vez que los alumnos, por equipos, hayan pensado cuáles son las normas que creen necesarias para poder trabajar mejor en equipo, las pondremos en común, retocándolas y formulándolas correctamente en caso de que sea necesario. Para que los alumnos reflexionen sobre cada una de estas normas se les pide

que las numeren según el orden de importancia o urgencia que ellos crean necesarios; tras esto se ponen en común las puntuaciones de cada una de ellas, creando así una lista de normas ordenadas por orden de importancia, aunque esto no significa que no se deban cumplir todas. Es una lista abierta, la cual se puede revisar y ampliar cada vez que se considere oportuno.

Este recurso permite al profesorado realizar revisiones periódicas sobre el funcionamiento interno de los equipos y el de todo el grupo clase, pudiendo así identificar aquello que hacen especialmente bien y aquellos que aún no hacen bastante bien y que deben ir rectificando.

Otro de los grandes recursos que tienen los equipos para trabajar de forma cooperativa son los roles que cada alumnos adopta dentro del equipo, los cuales se han descrito con anterioridad.

El gran recurso de los equipos que engloba al resto es el cuaderno de equipo. Este es un instrumento didáctico de gran utilidad que ayuda a los equipos a autoorganizarse cada vez mejor.

Pujolàs (2011) recoge los aspectos que deben aparecer en el cuaderno de equipo:

- *Nombre de equipo.* Poner un nombre al equipo que pertenes refuerza la identidad de este y el sentido de permanencia. Muchos maestros también piden que realicen un logotipo. Estas actividades permiten desarrollar la capacidad de ponerse de acuerdo, defender el propio punto de vista, aceptar la opinión de la mayoría, etc.
- *Nombre de los miembros del equipo.* Además de los nombres se pueden poner fotografías de los miembros, algunas de las características de los alumnos, mostrando así la diversidad.
- *Cargos y funciones del equipo.* Aquí se concretan los cargos o roles de los alumnos y las funciones que tienen cada uno de ellos.
- *Normas de funcionamiento.* En este apartado constan las normas de clase consensuadas entre todos. Cada equipo puede tener además, reglas específicas que deben cumplir también.

- *Planes del equipo.* En este punto se anotan los planes que el equipo se propone para un periodo de tiempo determinado.
- *Diario de sesiones.* Los componentes de equipo realizan una pequeña evaluación de la sesión para dejar por escrito cómo les ha ido. Este ejercicio contribuye a desarrollar su capacidad metacognitiva de reflexionar sobre lo que han hecho y cómo lo han hecho.
- *Revisiones periódicas del equipo.* En este punto se recogen las evaluaciones que los miembros del grupo hayan realizado sobre cómo ha ejercido cada uno su cargo, hasta qué punto se han cumplido sus objetivos o planes y reflexionar sobre aquello que hacen bien con respecto al funcionamiento del equipo y aquello que todavía no hacen correctamente, lo cual se deberá trabajar en más profundidad.

6. Beneficios del aprendizaje cooperativo

Enseñar a los alumnos a trabajar de forma cooperativa no solo implica beneficios claves para la formación y el rendimiento, sino que también es un elemento fundamental para prevenir la exclusión social.

Pujolàs (2008) afirma que el aprendizaje cooperativo potencia tanto el aprendizaje de conceptos y de procedimientos como de actitudes, valores y normas. Además, destaca que el alumnado que más se beneficia es aquel que tiene dificultades, aunque los más capacitados también se vean favorecidos. Este tipo de metodología crea un clima en el aula que mejora el rendimiento, facilita la integración, aumenta la interacción y mejora las relaciones sociales. En esta misma línea, Díaz-Aguado (2013) explica que el aprendizaje cooperativo ayuda a combatir el rechazo y la victimización.

Por otro lado, Kagan y Kagan (2009) aseguran que la puesta en marcha de este tipo de aprendizaje cooperativo solucionaría los principales retos de la educación de hoy en día. Al reto de desequilibrio entre quienes aprenden más y quienes aprenden menos, responde la equidad educativa. Al reto de la diversidad cultural, se responde formando grupos cohesionados y heterogéneos, que promueven la valoración positiva y respeto por los otros. Los niños a través del aprendizaje cooperativo consiguen:

- Desarrollar de forma autónoma un amplio conjunto de competencias socioemocionales. Cooperar requiere la puesta en marcha de conductas prosociales, asertivas, de gestión emocional y de resolución de conflictos.
- Interactuar positivamente con los iguales en torno a tareas estimulantes y motivadoras, con objetivos y finalidades comunes.
- Afianzar sentimientos de identidad y de cohesión grupal.
- Evitar la exclusión y desarrollar estrategias integradoras al sentirse parte de algo.
- Desarrollar valores de solidaridad, respeto y compromiso.

Por lo tanto, podemos decir que tanto el desarrollo de competencias interpersonales como académicas constituyen los beneficios de este aprendizaje cooperativo en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Vera García (2009) afirma que los miembros que conforman un grupo están motivados y se preocupan de que sus compañeros también hayan dominado el contenido a aprender o hayan alcanzado la meta propuesta. Esto da lugar a que esta estructura de trabajo de una serie de beneficios:

- Fomenta el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje.
- Refuerza que los alumnos desarrollen su habilidad a la hora de opinar y escuchar, tanto a sus compañeros como al profesor.
- Las diversas aproximaciones que pueden llegar a plantearse en cada una de las tareas posibilita a los alumnos adquirir una mayor riqueza en el aprendizaje de los diferentes contenidos.
- Favorece el trabajo en grupo, lo que nos proporciona la oportunidad de potenciar los talentos de cada uno de los alumnos.
- Favorece las relaciones entre los alumnos.
- Fomenta el desarrollo del compromiso hacia los demás.
- Incrementa en los alumnos la motivación y la autoestima.
- Enseña a los alumnos a compartir las responsabilidades con el resto de compañeros.

- Al crearse un ambiente de compañerismo y confianza, el aprendizaje cooperativo ofrece a los estudiantes el espacio necesario para superar las dificultades que puedan tener.
- Fomenta que los estudiantes sean capaces de aprender a valorar las diferencias entre las distintas opiniones, religiones, géneros, raza, desarrollando cada vez menos estereotipos.
- Promueve que los alumnos sientan respeto hacia el resto de compañeros.
- Amplía el grado de desarrollo de la tolerancia, la flexibilidad y la apertura de habilidades sociales en los alumnos.
- Muestra a los alumnos cómo lograr un mejor resultado a través de la organización y división de las tareas y los roles.
- Permite la comparación del trabajo individual con el realizado por el resto de miembros del grupo, por lo que facilita la corrección de este.

Por último Johnson, Johnson y Holubec (1999) aportan otros beneficios que se consiguen con las estructuras cooperativas y que con otros modos de trabajo no se llegarían a conocer:

- Se obtiene en el aula un rendimiento de trabajo más elevado y una mayor productividad por parte del grupo –clase completo ya que ellos mismos realizan mayores esfuerzo a la hora de trabajar para lograr un buen desempeño. Debido a esto los alumnos desarrollan una motivación intrínseca, la cual les permite alcanzar un grado de razonamiento y pensamiento crítico superior.
- Con el ambiente de compañerismo y confianza los alumnos desarrollan un sentimiento de equipo, y se favorecen las relaciones solidarias y comprometidas entre ellos, además de un respaldo emocional, creando así relaciones más positivas entre los estudiantes.
- Este clima de aula, del que venimos hablando en puntos anteriores, además de mejorar la autoestima de los alumnos, fortalece el sentido de la propia identidad y la capacidad para afrontar las adversidades y tensión es que se produzcan, mejorando así la salud mental de los alumnos. Esto da lugar a que también se

desarrollen muchos aspectos sociales y se dé una mayor integración en el aula.

7. Costes del aprendizaje cooperativo

Como hemos visto en el punto anterior poner en práctica el aprendizaje cooperativo en el aula tiene como repercusión una gran cantidad de beneficios para los alumnos. Sin embargo, también existen ciertos riesgos, costes o dificultades a la hora de implantar el sistema de aprendizaje cooperativo en el aula.

Slavin (1999) nos advierte del “efecto polizón” que pueden provocar los métodos de aprendizaje cooperativo si no se construyen bien. Debido a este efecto, existe un alto riesgo de que la implicación por parte de cada miembro del equipo no esté equilibrada ya que, puede darse que algunos miembros realicen todo el trabajo mientras que otros realicen poco o nada. También puede darse que las ideas o aportaciones de los miembros del grupo que sean considerados menos hábiles sean ignoradas por parte del resto del equipo.

Una de las soluciones propuestas para este problema es que para poder realizar la actividad completa esta se subdivide y cada alumno debe realizar una parte de esta actividad colectiva; sin embargo esta solución nos lleva a otro problema, ya que puede derivar en una especialización por parte del alumno, donde aprenda mucho sobre su parte pero nada sobre el resto.

Lobato (citado por Monereo & Duran, 2002) haciendo referencia al contexto del aprendizaje cooperativo señala como posibles dificultades los ritmos y los niveles académicos diferentes, el individualismo arraigado entre el alumnado, la falta de preparación y apoyo del profesorado, la dificultad de evaluación y la mentalidad de algunas familias que únicamente están pendientes de determinados aprendizajes.

Domingo, J. (2008) señala tres posibles causas de las dificultades de llevar a cabo una metodología basada en el aprendizaje cooperativo.

- a) *Políticas*. Tiene relación con el régimen y dirección del centro. Aquí estarían encasilladas una gran variedad de dificultades como la falta de incentivos y reconocimientos profesionales, en los centros nos encontramos clases

masificadas o estudiantes que van a clase intermitentemente, los estudiantes tardan más en alcanzar el conocimiento, entre otras.

- b) *Culturales*. Hace referencia a los hábitos, las costumbres, los prejuicios, etc. Dentro de esta causa podemos ver dificultades como la fuerte influencia de la manera tradicional de dar clase o que el profesor debe realizar un mayor número de horas de trabajo.
- c) *Técnicas*. Se refiere a cuestiones de espacio, número de estudiantes, tipos de actividades, etc. algunas de las dificultades pueden ser que los alumnos se opongan al cambio de metodología o que exista una falta de una logística necesaria.

Tras el análisis de los resultados de varias investigaciones sobre este tema García, V. (2009) resume varias de las dificultades que se concluyeron:

- El objetivo que se pretende perseguir no se concreta desde un principio, se empieza a trabajar sin saber qué es lo que se pretende conseguir. Por lo tanto, la tarea del grupo se va modificando conforme van avanzando las sesiones sin seguir un método claro, desconociendo así su objetivo.
- Los alumnos consideran que cada alumno debe cumplir con su “obligación”, sin tener en cuenta el bien común, para ellos el trabajo final es la suma de los trabajos individuales; o por el contrario, algún alumno espera de su equipo que realice la tarea sin la aportación de éste.
- Los alumnos necesitan un tiempo antes de comenzar a desarrollar la tarea para poder reflexionar y pensar aquellas ideas que pueden aportar al equipo, sin embargo los equipos carecen de éste.
- Los alumnos utilizan siempre la misma estrategia de trabajo, aun cuando saben que no funciona y que no están obteniendo resultados.
- Algún miembro del equipo quiera hacerse con el control de este e imponer un método de trabajo.
- El equipo puede aceptar alguna información dependiendo del miembro del equipo que la aporte; o, por el contrario, menospreciar la aportación de información de algún miembro del grupo.

8. El papel del docente en el aprendizaje cooperativo

Al igual que se producen cambios en los alumnos al entrar en un aprendizaje cooperativo, el papel del profesor también cambia. Ahora, los docentes se convierten en facilitadores de los procesos de aprendizaje grupales. Preparan al alumnado para el desarrollo de las actividades cooperativas, la facilitación y organización de las mismas y la resolución de problemas o dudas surgidas durante el proceso. Además, el profesor actúa como guía del propio aprendizaje del alumno.

No obstante, lo primero que hay que hacer para desarrollar el aprendizaje cooperativo es cambiar el modo de entender el trabajo en el aula. Se trata, por tanto, de establecer expectativas positivas más que de imponer reglas. También hay que preparar los procedimientos que permitirán la marcha de la cooperación, procedimientos que serían patrones o secuencias de conductas escolares repetitivas y ensayadas con eventos que también se repitan o aparezcan en la clase frecuentemente. Si estos procedimientos resultan efectivos, reducen tiempo y previenen problemas. Sin embargo, para que sean efectivos se tienen que enseñar y practicar de forma frecuente y con refuerzo. Los autores Johnson y Johnson (1999) sugieren las siguientes recomendaciones para preparar una clase con estrategias cooperativas:

- Tomar decisiones antes de dar instrucciones.
- Explicar las actividades, supervisar e intervenir en caso de que sea necesario.
- Evaluar.
- Reclamar la atención de los niños.
- Intentar que los alumnos adquieran la responsabilidad individual.
- Indicar los tiempos de inicio o final.
- Verificar si los alumnos han comprendido la tarea que deben realizar
- Facilitar el feedback, la comunicación alumno-profesor.

En el desarrollo de las propias estructuras cooperativas, el profesorado también debe ensayar distintas funciones, algunas de las cuales serían:

- Dar instrucciones sobre las tareas, qué hacer y cómo hacer, además de hacer que los equipos de pongan a trabajar.
- Observar y ayudar, haciendo de guía, estar disponibles para los alumnos.
- Dar atención positiva y reconocimientos a los alumnos.
- Verificar a través del seguimiento que se cumplen los objetivos y principios del aprendizaje cooperativo.

A pesar de esto, el profesorado ha de hacerse cargo de numerosos problemas que pueden surgir en este tipo de trabajo cooperativo. Estos problemas surgen en su mayoría debido a que las estructura cooperativas dan mayor libertad al alumnado, pero también porque han de asumir mayores responsabilidades. Además, al ser más libres, se permite al alumnado hablar y moverse, por lo tanto será oportuno establecer normas y ejercer un control. Esto implica que sea necesario desarrollar técnicas o estrategias que permitan manejar estas situaciones problemáticas:

- Manejar la atención y el ruido, para que se pueda trabajar.
- Manejar los tiempos y los materiales.
- Manejar la energía de los alumnos

Como conclusión podemos destacar que, por tanto, el papel del profesorado no es sólo transmitir información, sino actuar como mediador, facilitador y guía en el aprendizaje de sus alumnos, además de organizar las actividades para que puedan ser trabajadas en equipo. Debe supervisar el trabajo de cada equipo, observar las interacciones que surgen entre los alumnos, escuchar las conversaciones e intervenciones cuando lo crea apropiado, sugerir modos de proceder y orientar.

9. Papel socializador del aprendizaje cooperativo

Como ya sabemos el aprendizaje cooperativo es una metodología educativa en la cual se trabaja en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en los cuales los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás (Velázquez Callado, 2004).

Cuando hablamos de socialización, entendemos esta como la capacidad que tiene una persona de relacionarse con los demás, a la convivencia e interiorización de valores, pautas, normas y costumbres, según los cuales el ser humano consigue la capacidad de vivir en sociedad.

A partir de las características descritas anteriormente Antolín, Martín – Pérez y Barba (2012) deducen que el aprendizaje cooperativo tiene una gran preocupación por la socialización del alumnado. Éste mejora la socialización del alumnado y mejora su capacidad de diálogo, a la vez que se optimizan sus capacidades motrices y cognitivas, en las cuales cobran especial importancia el diálogo y la intersubjetividad.

Estos mismos autores advierten que el alumno puede aprender a desenvolverse en el mundo de las relaciones personales a través de las interacciones con otras personas. Si esta interacción se da en grupo, los procesos varían ya que debe tener en cuenta las argumentaciones de los demás compañeros, el consenso grupal y los intercambios verbales que se den dentro del grupo.

Gracias a estos procesos, que el alumno puede extrapolar a otros contextos, éste puede aprender a relacionarse con sus iguales, respetando las ideas y, a medida que profundiza en los procesos de aprendizaje cooperativo, aumentan sus habilidades interpersonales y sociales, favoreciendo así su rendimiento en el conocimiento.

Por último, Pujolàs (2011) concluye que el aprendizaje cooperativo contribuye a entrenar las habilidades sociales, mucho más, que el aprendizaje que se desarrolla en una estructura individualista o competitiva.

Objetivos

Acorde con nuestro marco teórico, nuestro objetivo principal sería programar una intervención para enseñar a los niños y niñas a desarrollar un aprendizaje cooperativo. Para desarrollar esta intervención se ha realizado una investigación previa con los siguientes objetivos:

- Conocer las relaciones sociales establecidas en el aula para la organización grupal.
- Identificar las diferentes características conductuales para una mejor configuración de los grupos dentro del aula.

Para el desarrollo de la intervención los objetivos propuestos son:

- Crear un clima de aula favorable y trabajar la cohesión de los equipos.
- Desarrollar las habilidades sociales implicadas en la cooperación e interacción social de los alumnos.

Metodología

1. Descripción de la muestra

La muestra está compuesta por un total de 44 alumnos, de los cuales 23 son niños y 21 niñas, pertenecientes al curso de 6º y 4º de primaria. La clase de 6º de primaria está formada por 20 alumnos, 10 son alumnos y 10 son alumnas. En el curso de 4º de primaria encontramos que el grupo está compuesto por 24 alumnos, de los cuales 13 son alumnos y 11 son alumnas. Podemos observar que en la muestra existe un equilibrio de géneros, no predomina uno sobre otro.

Estas dos clases pertenecen a diferentes centros educativos públicos, ambos pertenecientes a la provincia de Sevilla, los cuales tienen nivel socioeconómico y cultural medio-alto.

Es conveniente señalar que la cumplimentación de los instrumentos no la ha realizado la muestra completa; un total de 5 alumnos, un alumno de un centro y cuatro del otro, no pudieron realizar los cuestionarios ya que no asistieron el día de la recogida de datos

en el centro correspondiente. Por tanto podemos decir que de la muestra completa, los alumnos (100%), 39 alumnos (88,63%) fueron informantes y 5 alumnos (11,37%) fueron no informantes.

Tabla 1. Descripción de la muestra por curso, grupo, sexo y edad

Centro	Aula	Edad	Sexo y porcentaje		Total
			Alumnos	Alumnas	
1	4ºprimaria	9 – 10	13 (54,17%)	11 (45, 83%)	24
2	6ºprimaria	11 – 12	10 (50%)	10 (50%)	20

2. Instrumentos

Para la recogida de los datos necesarios para esta investigación se han utilizado tres instrumentos, siendo el mismo para ambas clases. Dos de los instrumentos están dirigidos a los alumnos y el tercero a los tutores de cada aula.

2.1. Instrumentos cumplimentados por el alumnado

2.1.1. Cuestionario sociométrico de preferencias

El primero de los instrumentos es el *cuestionario sociométrico de preferencias* (GREI, 2010), cuyo objetivo es averiguar y localizar los tipos sociométricos que existen dentro del grupo – clase. Éste se realiza mediante nominaciones. Es un instrumento capaz de ofrecer y catalogar a los alumnos conforma al tipo sociométrico que representa dentro de su grupo. Es un instrumento muy utilizado en el campo de estudio del desarrollo social, por lo que tiene un alto grado de fiabilidad y validez.

Las preguntas que se realizaron a los alumnos en este instrumento fueron dos. Debemos aclarar que en la primera pregunta utilizamos un criterio positivo, mientras que para el segundo utilizamos uno negativo. Las preguntas fueron las siguientes:

1. De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en la lista. Señala con quién **te gusta estar más**.
2. De todas las niñas y niños de esta clase que están aquí en la lista. Señala con quien **te gusta estar menos**.

En cada una de las preguntas podría poner como máximo hasta diez alumnos con los que más le gustaba o con los que menos les gustaba estar, ordenándolos de mayor a menor preferencia.

Para calcular los datos recogidos por el cuestionario introdujimos los resultados de los cuestionarios en el programa *Sociomet*, creado por González y García – Bacete (citado en Jiménez Lagares, 2015), el cual analiza los datos sociométricos y nos muestra los sociogramas de cada clase, en los cuales pueden verse las diferentes relaciones que se dan entre los alumnos de una misma clase.

Al utilizar una terminología sociométrica muy específica debemos de realizar algunas aclaraciones, las cuales están fundamentadas en recomendaciones que el mismo García – Bacete y otros expertos han considerado oportunas. En primer lugar, para evitar confusión, hablamos de tipos sociométricos y no de estatus sociométrico, que habitualmente se confunde con estatus social. En segundo lugar hay que aclarar que, al hablar de alumnos preferidos nos referimos a los alumnos más aceptados, ya que nos indica el resultado de elecciones entre iguales. Lo mismo pasa cuando hablamos de alumnos ignorados, en vez de aislados, ya que así se destaca la invisibilidad de estos sujetos entre sus compañeros de clase.

Para el desarrollo de esta investigación se han tenido en cuenta algunos de los indicadores que proporciona el programa. Estos indicadores nos permiten conocer qué niños son rechazados y cuáles son aceptados, así como los tipos sociométricos que existen dentro del aula. Los indicadores han sido los siguientes:

- *Nominaciones Positivas Recibidas (NPR)*: nos proporciona la cantidad de veces que el alumno ha sido nominado positivamente por parte de sus compañeros.
- *Nominaciones Negativas Recibidas (NNR)*: nos proporciona la cantidad de veces que el alumno ha sido nominado negativamente por parte de sus compañeros.

Para poder conocer los tipos sociométricos que aparecen en el aula partimos del sistema propuesto por Arruga y Newcomb y Bukowski (citados en Jiménez, 2015) en el cual se analiza las Nominaciones Positivas Recibidas (NPR) y las Nominaciones Negativas Recibidas (NNR) mediante el cálculo de la probabilidad binomial continua para encontrar el valor de “t” que está asociado a una asimétrica determinada, teniendo en

cuenta el umbral de probabilidad $p < 0.05$. A partir de este análisis conocemos tanto el límite superior como el inferior de las nominaciones positivas (LS_{NPR} Y LI_{NPR}), además de los límites de las nominaciones negativas, tanto superior como inferior (LS_{NNR} Y LI_{NNR}) que se dan en cada una de las aulas.

Para poder clasificar a los sujetos estableciendo unos criterios, Arruga utiliza una única puntuación (NPR o NNR). Aplicando los siguientes criterios podemos establecer la clasificación de los tipos sociométricos:

- *Preferidos:* $NPR \geq LS_{NPR}$ y $NNR < M_{NNR}$
- *Rechazados:* $NNR \geq LS_{NNR}$ y $NPR < M_{NPR}$
- *Ignorados:* $NPR \leq 1^*$ y $NNR < M_{NNR}$
- *Controvertido:* $[NPR \geq LS_{NPR}$ y $NNR \geq M_{NNR}]$ o $[NNR \geq LS_{NNR}$ y $NPR \geq M_{NPR}]$
- *Promedios o medios:* Todos los demás

**Cuando las nominaciones son ilimitadas el valor es el límite inferior de las nominaciones positivas recibidas (LI_{NPR}), que como mínimo es 1.*

2.1.2. Inventario de conducta

El segundo instrumento que hemos utilizado es un inventario de conducta, donde los alumnos deben nominar a aquellos alumnos que ellos consideren que presenta esa conducta. Solo podían nominar a tres compañeros por pregunta, las cuales han sido suficientes para identificar aquellos alumnos que tienen las conductas más arraigadas.

Este instrumento es muy útil, ya que convierte a los alumnos en observadores e informantes de determinadas conductas que no solo están presentes en el aula, sino que también se dan en el patio, o se dan en ciertos momentos en los que el docente no está presente. Por tanto, nos ayuda a precisar cuáles son los alumnos que tienen una u otra conducta, haciendo que el análisis sea mucho más completo, detallado y acercándose más a la realidad.

Las preguntas que les hemos realizado a los niños han sido las siguientes:

1. *Ahora piensa en aquellos compañeros o compañeras que incluirías en los siguientes grupos:*
 - A. *Aquel compañero o compañera que crea conflictos (peleas, discusiones, etc.) en tu clase.*
 - B. *Aquel compañero o compañera que ayuda a solucionar los conflictos (peleas, discusiones, etc.) definiendo o hace de mediador en tu clase.*
 - C. *Aquel compañero o compañera que es muy tímido y no interviene apenas en las tareas de clase.*
 - D. *Aquel compañero o compañera que ayuda y presta atención al resto de compañeros cuando tienen problemas con una tarea.*
 - E. *Aquel compañero o compañera que es elegido por los compañeros como líder, el jefe de clase; a los demás les gusta ser dirigidos por él o ella.*
 - F. *Aquel compañero o compañera que prefiere estar solo, pasar desapercibido ante el resto de la clase.*

Los datos obtenidos en este instrumento se han introducido en una tabla Excel, los cuales han sido analizados la aplicación Socio - G (GREI, 2010), el cual nos mostró los resultados a través de las puntuaciones Z.

Las puntuaciones Z, o unidades tipificadas, expresan la distancia a la que se encuentran los alumnos de la media de referencia de la clase, en términos de desviación estándar; es decir, nos revela la cantidad de desviaciones típicas que tiene un alumno por encima o por debajo de la media de la muestra. Por ejemplo, si la media de referencia es 0, mientras más se aleje la puntuación de 0, se presentará una mayor desviación, por lo que se dará más esa conducta en los alumnos que tengan un mayor número de desviación.

Las desviaciones pueden ser tanto positivas como negativas, sin embargo, en nuestra investigación, al limitar las nominaciones a tres únicamente, solo tendremos en cuenta aquellas desviaciones positivas que superen el valor 1, ya que se consideran las más relevantes.

2.2. Instrumentos cumplimentados por el profesorado

Este cuestionario se compone de varias preguntas dirigidas al docente. Se tratan de cuestiones abiertas donde el profesor puede responder libremente, haciendo uso de su experiencia en clase y su más sincera opinión. Las respuestas a estas preguntas nos darán una información adicional sobre el clima global que hay en la clase cuando los alumnos trabajan de forma grupal o cooperativa, incidiendo en factores que puedan influir en esta forma de trabajar. Además, estas respuestas nos ayudarán a desarrollar las intervenciones porque conseguiremos saber desde qué punto partimos y hacia qué dirección queremos ir. El cuestionario se compone de estas preguntas:

1. *A la hora de realizar un trabajo en grupo ¿los niños son capaces de organizarse de forma autónoma o hay que darles unas pautas/normas de organización? ¿y cuando trabajan de forma individual?*
2. *Cuando surge un conflicto entre alumnos ¿los niños son capaces de resolverlos sin ayuda o es necesario que el profesor intervenga en la resolución de este?*
3. *A la hora de participar en clase ¿son alumnos participativos o hay que insistirles?*
4. *¿Existe un buen ambiente en la clase? ¿Hay compañerismo?*

3. Procedimiento

En este apartado se presenta el procedimiento seguido para la utilización de los instrumentos empleados. Este procedimiento se divide en dos fases: la recogida de datos y el análisis de datos.

3.1. Recogida de datos

A la hora de realizar los cuestionarios nos desplazamos al centro un único día, con permiso previo de la dirección. Este día fue jueves, 5 de mayo. Al llegar al centro, los tutores de dichas clases participantes ya estaban al tanto de nuestra visita y nos desplazamos hacia las aulas junto a ellos.

Al llegar a clase los alumnos estaban sentados en grupo, por lo que procedimos a separar las mesas para realizar el cuestionario de forma individual. Con esto los alumnos no tendrían la posibilidad de realizar la tarea viendo lo que escriben los compañeros, ya que esto influiría en la realización. Una vez distribuidos, nos presentamos y le

explicamos el motivo de nuestra visita al colegio, repartimos los cuestionarios y leímos con ellos las normas presentes en ellos. Después de esto, los niños comenzaron a realizar la tarea y nos preguntaron en el caso de que tuviesen alguna duda. La realización del cuestionario 20 minutos aproximadamente en el aula de 6º de primaria y unos 30 minutos en el aula de 4º de primaria.

Mientras los alumnos realizaban estos cuestionarios, le pasamos a la profesora un cuestionario de preguntas abiertas que debía responder de la forma más sincera posible. Estas preguntas iban orientadas a la forma de trabajar en grupo en clase, la participación y el clima de trabajo en el aula. Pasamos este cuestionario para conocer mejor los grupos de alumnos con los que realizaríamos la intervención más adelante. Contestar estas preguntas no les llevó más de cinco minutos.

Además de esto también tenemos las indicaciones de la profesora, pero que no se van a registrar en ningún lado porque únicamente nos guiarán en el desarrollo y creación de la propuesta de intervención.

3.2. Análisis de datos

3.2.1. Análisis de datos del aula de 4º de primaria

Primer objetivo: Conocer las relaciones sociales establecidas en el aula para la organización grupal.

Para el análisis de nuestro primer objetivo hemos tenido en cuenta los datos proporcionados por los sociogramas y los tipos sociométricos proporcionados por el cuestionario de preferencias sociométricas (GREI, 2010).

Nominaciones positivas

En la siguiente tabla (véase *figura 1*) podemos observar que los alumnos con más nominaciones positivas son Gonzalo (6) y Teresa (10), sin embargo, vemos que Gonzalo (6) es el que más destaca del grupo al recibir 15 nominaciones positivas, estando el punto de corte en 10,7 nominaciones positivas.

Por otro lado, las alumnas que menos nominaciones positivas tienen son Cayetana (22) y Ángeles (1), aunque vemos que Ángeles está bastante por debajo del punto de corte, situado en 3,4 nominaciones, y que Cayetana (22) está rozando este punto. Sin embargo

es destacable el hecho de que posean un número tan bajo de nominaciones, teniendo en cuenta el número de alumnos que conforman la clase.

Respecto a los grupos intermedios, que son medios – altos y medios – bajos, encontramos que el punto de corte está situado en 8,4 nominaciones positivas, y que los alumnos situados en el grupo medios – altos sólo superan el corte en una nominación. En el grupo de medios – altos encontramos a la mayoría de los alumnos de la clase con unas nominaciones que oscilan entre 5 y 8.

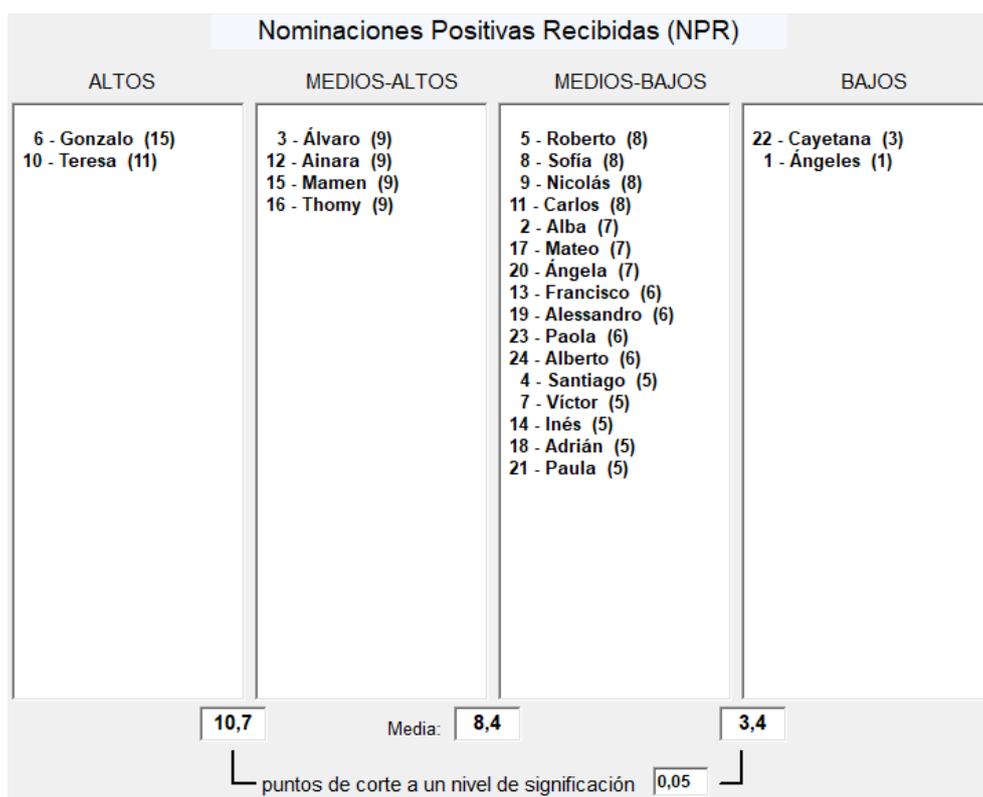


Figura 1. Nominaciones Positivas Recibidas (NPR) en 4ª primaria

En el sociograma siguiente (véase *figura 2*) podemos observar las dos primeras nominaciones positivas de cada alumno.

Se aprecia claramente que la mayoría de los alumnos tienen una predisposición de nominar positivamente a alumnos de su mismo sexo, aunque existen varias excepciones, como podemos observar en el caso de Francisco (13) cuya segunda nominación positiva ha sido hacia Teresa (10). La primera nominación positiva de Gonzalo (6) también ha sido para Teresa (10). El resto de las nominaciones que Teresa (10) ha recibido son de niñas.

En el caso de Mamen (15) y Roberto (5) vemos que ambos se nominan positivamente en primer lugar. Alberto (24) también nombra positivamente en primer lugar a una niña, en este caso a Ángela (20). Con Ainara (12) podemos observar que es nominada positivamente por dos niños, Adrián (18) y Carlos (11), ambos en segundo lugar.

Cabe destacar en que Mateo (17) es el único alumno que no es nominado positivamente por ninguno de sus compañeros en primer o segundo lugar.

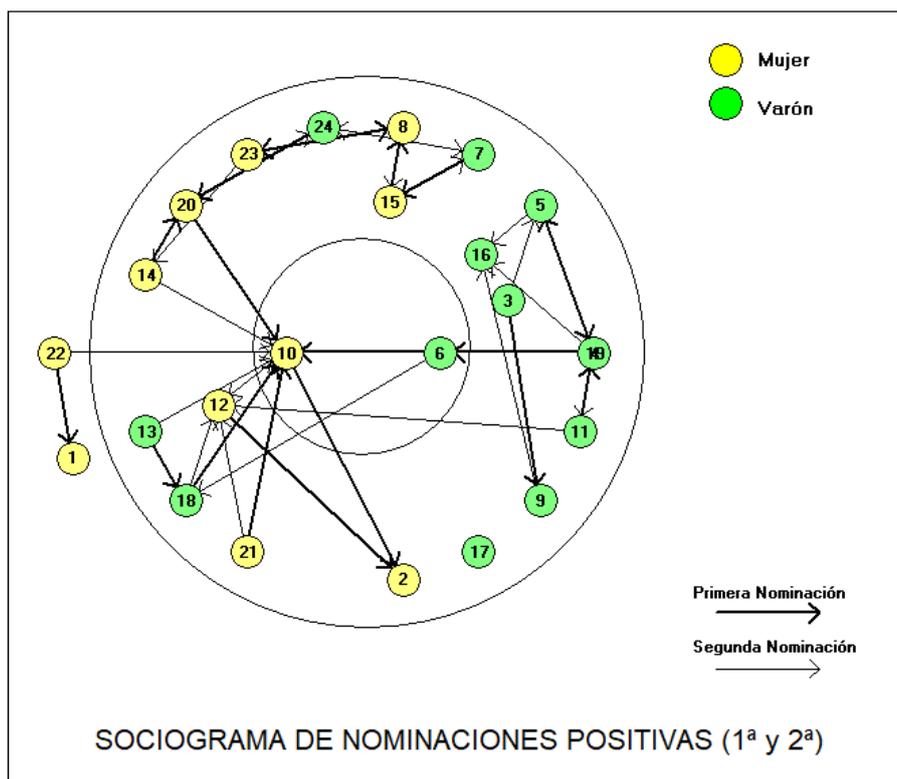


Figura 2. Sociograma de nominaciones positivas en 4º primaria

En el sociograma de reciprocidades positivas (véase figura 3) podemos observar que alumnos se ha nominado mutuamente de forma positiva. La reciprocidad fuerte indica que esos alumnos se han elegido entre las tres primeras nominaciones mutuamente; el resto de nominaciones se muestran a través de la reciprocidad débil.

Antes de comenzar debemos realizar una aclaración respecto al alumno Thomy (16). Este alumno no realizó el cuestionario, por lo que en este sociograma no tiene ninguna reciprocidad positiva, sin embargo aparece encima de una línea que corresponde a una reciprocidad débil entre Alessandro (19) y Víctor (7) por error del programa.

Al ser tanto alumnos en el sociograma aparecen muchas conexiones, por lo que es normal que algunas líneas se superpongan o presten a confusión. No solo ocurre en el caso anteriormente descrito, también ocurre en la línea que conecta a Cayetana (22) con Paola (13), que está cortada por el número de Mamen (15) pareciendo que Cayetana (22) y ella se han nominado positivamente, habiendo Mamen (15) nominado negativamente a Cayetana (22) como veremos más adelante. También debemos tener en cuenta a la hora de realizar el análisis que Ángeles (1), Alba (2), Mateo (17) y Thomy (16), teniendo en cuenta el error del programa en este último, no tienen ninguna reciprocidad, no porque no se relacionen con la clase, sino porque no realizaron el cuestionario, por lo que no puede aparecer ninguna reciprocidad con ellos.

Continuando con el análisis del sociograma observamos que no existe ningún grupo cerrado con conexiones de reciprocidad fuerte. Entre estos grupos formados encontramos una única diada formada por Santiago (4) y Carlos (11); también encontramos a un grupo de tres alumnos con reciprocidad fuerte formado por Álvaro (3), Alessandro (19) y Roberto (5), siendo este último el nexo de conexión entre los otros dos.

Los otros dos grupos formados están compuestos por un mayor número de alumnos y, además, son mixtos. Así, por un lado se encuentra el grupo formado por Ángela (20), Alberto (24), Víctor (7), Mamen (15), Sofía (8) y Paola (26), todos situados en el círculo donde se encuentran los alumnos de los grupos medios – altos y medios – bajos; mientras que en el otro grupo formado por Adrián (18), Gonzalo (6), Teresa (10), Ainara (12) y Paula (21), encontramos a los dos alumnos del grupo alto en nominaciones.

Respecto a las reciprocidades débiles vemos que, al final, todos los grupos se conectan entre sí gracias a estas conexiones, por lo que podemos decir que es una clase que presenta un gran número de interacciones donde no hay grupos claramente diferenciados, sino que los alumnos se conectan unos a través de otros a pesar de las reciprocidades negativas que veremos más adelante.

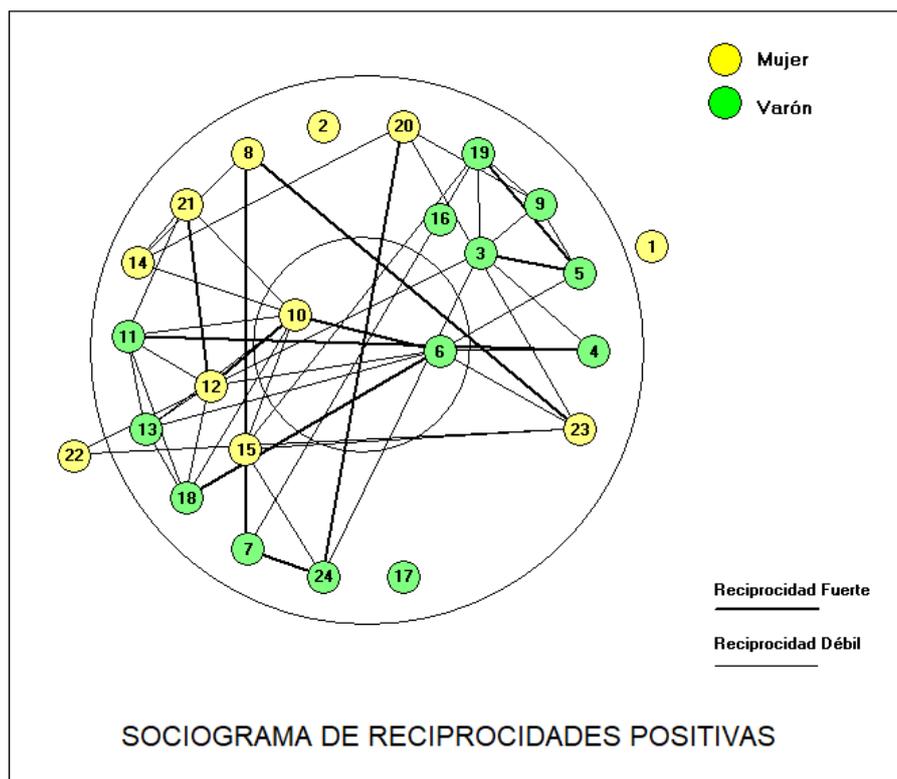


Figura 3. Sociograma de reciprocidades positivas en 4º primaria

Nominaciones negativas

En la siguiente tabla (véase *figura 4*) podemos observar que los alumnos con más nominaciones negativas son Adrián (18), Víctor (7) e Inés (14), sin embargo, vemos que Adrián (18) es el que más destaca del grupo al recibir 11 nominaciones negativas, estando el punto de corte en 7,7 nominaciones negativas. El número de nominaciones de Adrián (18) es preocupante ya que cerca de la mitad de la clase le ha nominado negativamente.

Por otro lado, los alumnos que menos nominaciones negativas tienen son Roberto (5), Teresa (10), Gonzalo (6) y Mamen (15), aunque vemos que Gonzalo (6) y Mamen (15) son los únicos alumnos que no han recibido ninguna nominación negativa por parte de sus compañeros y que Roberto (5) y Teresa (10) están rozando el punto de corte, situado en 1,5 nominaciones. Sin embargo es destacable el hecho de que posean un número tan bajo de nominaciones negativas, teniendo en cuenta el número de alumnos que conforman la clase.

Respecto a los grupos intermedios, que son medios – altos y medios – bajos, encontramos que el punto de corte está situado en 5,3 nominaciones negativas, y que

los alumnos situados en el grupo medios – altos sólo superan el corte en una o dos nominaciones. En el grupo de medios – altos encontramos a la mayoría de los alumnos de la clase con unas nominaciones que oscilan entre 2 y 5.

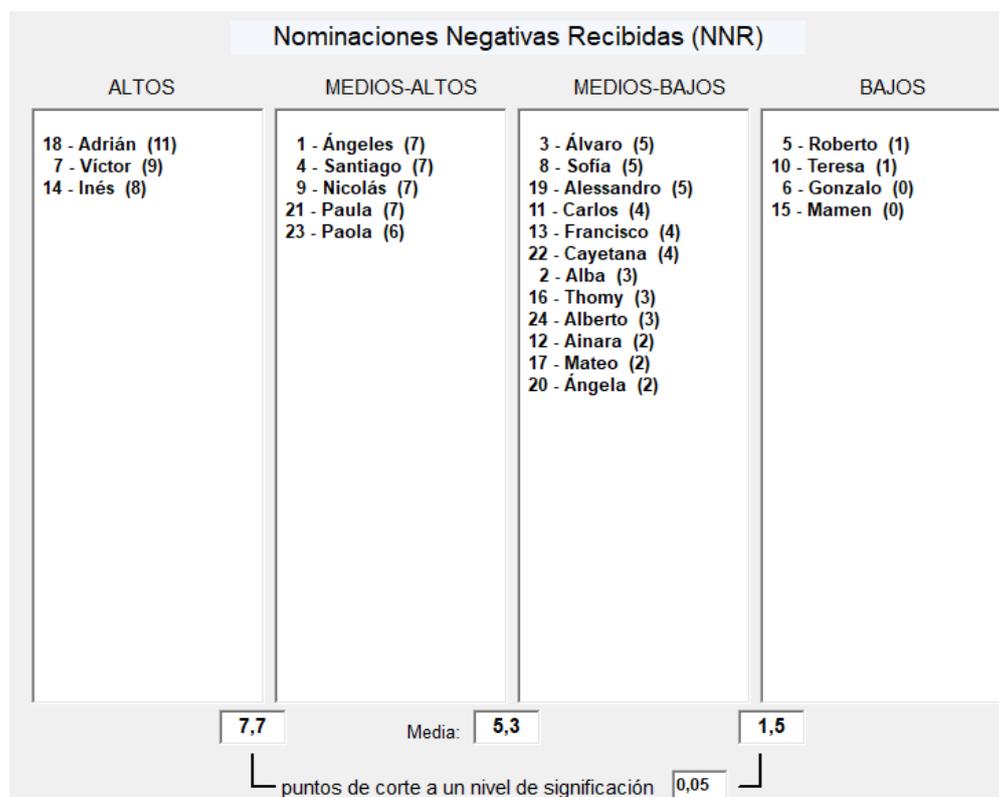


Figura 4. Nominaciones Negativas Recibidas (NNR) en 4º primaria

Al ser tantos alumnos, en el sociograma de nominaciones negativas (véase figura 5) aparecen muchas conexiones, por lo que es normal que algunas líneas se superpongan o presten a confusión. Ocurre esto con las alumnas Ángela (20) y Mamen (15), cuyos círculos están uno encima de otro, prestando a confusión quien ha nominado negativamente a quien. Por tanto lo aclaramos en este punto: Ángela (20) nombra negativamente en primer lugar a Francisco (13) y en segundo lugar a Paula (21); y Mamen (15) nombra negativamente en primer lugar a Adrián (18) y en segundo lugar a Santiago (4). Una vez aclarada la confusión continuamos con el análisis.

En el sociograma podemos observar claramente que Adrián (18) es el alumno que más nominaciones negativas recibe; además estas nominaciones son tanto por parte de los niños como de las niñas. Aunque se encuentren en el siguiente círculo, Víctor (7), Paula (21) e Inés (14) también tienen un gran número de nominaciones negativas.

Fijándonos primeramente en las reciprocidades fuertes observamos que la gran mayoría de estas se dan entre los niños, exceptuando la reciprocidad fuerte negativa que existe entre Alessandro (19) e Inés (14) y la existente entre Sofía (8) y Víctor (7).

Dentro del grupo con altas nominaciones negativas, representado en el círculo más pequeño, encontramos una reciprocidad negativa fuerte entre Adrián (18) y Víctor (7). Este último es el que más reciprocidades negativas fuerte presenta con el resto de sus compañeros.

Sorprende la casi inexistente reciprocidad negativa entre las niñas, estableciéndose solo entre Paula (21) y Ángela (20) y entre Cayetana (22) y Paula (21). Si bien las reciprocidades negativas entre niños o entre niño y niña son similares en número, cabe destacar que las más fuertes son las establecidas entre niños.

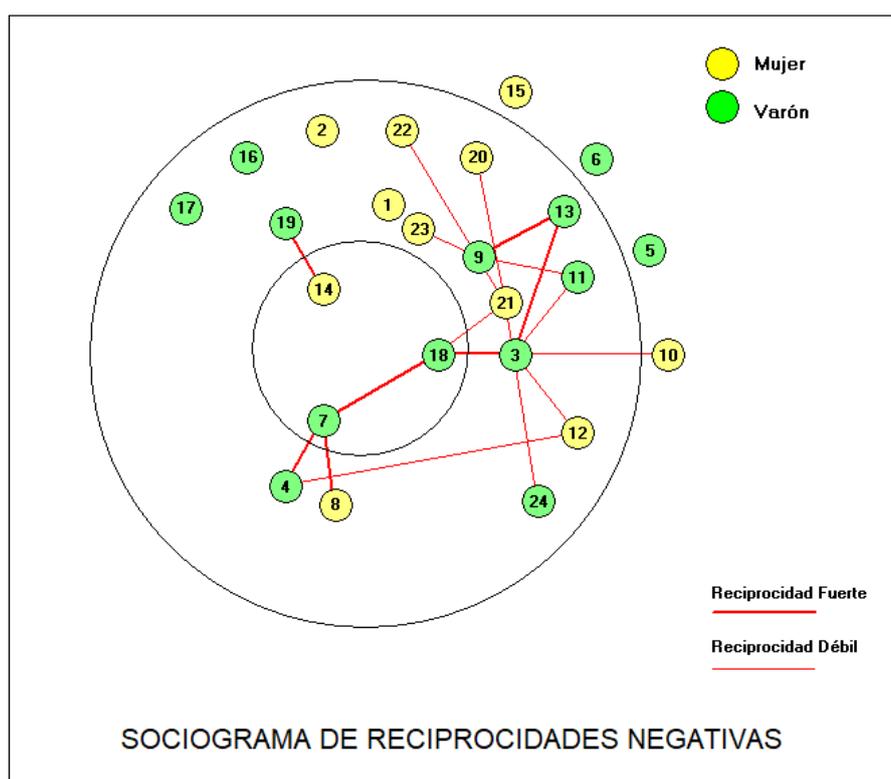


Figura 6. Sociograma de reciprocidades negativas en 4º primaria

Tipos sociométricos

Tras el análisis de las tablas de nominaciones recibidas, tanto positivas como negativas, y los sociogramas, podemos concluir recogiendo a los alumnos en una tabla de tipos sociométricos (véase figura 7), donde los alumnos se organizan según dos dimensiones:

- El impacto social, la visibilidad que tiene el alumno dentro del grupo clase y su actividad social dentro de este. (n° de nominaciones positivas recibidas + n° de nominaciones negativas recibidas)
- La preferencia social, el impacto social positivo que tiene el alumno dentro del aula. (n° de nominaciones positivas recibidas – n° de nominaciones negativas recibidas)

En el grupo de preferidos encontramos a Gonzalo (6) y Teresa (10), los cuales tienen un alto impacto social y una alta preferencia social, ya que tienen muchas nominaciones positivas y pocas nominaciones negativas. Son alumnos que resultan atractivos para el resto de la clase, sin embargo Gonzalo (6) destaca por encima al tener un mayor número de nominaciones positivas y ninguna nominación negativa, además de realiza un número menor de nominaciones negativas hacia sus compañeros, en concreto 3, frente a las que realiza Teresa (10), que se elevan hasta 10.

En el grupo de rechazados nos encontramos con Adrián (18), Víctor (7) e Inés (14), los cuales tienen pocas nominaciones positivas y muchas nominaciones negativas, lo cual produce que tengan un alto impacto social pero baja preferencia social. Llama la atención que dentro de este grupo los alumnos se nominan mutuamente de forma negativa o no se nominan ni positiva ni negativamente. En este caso conocemos que Adrián (18) es nominado negativamente por sus dos compañeros con los que comparte grupo de clasificación e Inés (14) no recibe ninguna nominación por parte de sus dos compañeros.

En el grupo de ignorados únicamente se encuentra Cayetana (22), que ha recibido muy pocas nominaciones, tanto positivas como negativas. Es una alumna que tiene un bajo impacto social y una preferencia social media – baja. Es una alumna que, a pesar de emitir muchas nominaciones positivas, recibe muy pocas, incluso recibe más negativas que positivas.

En el grupo de medios encontramos al resto de los alumnos de la clase. Este grupo se caracteriza por tener unos valores medios de preferencia social e impacto social debido a que poseen puntuaciones medias de aceptación y rechazo.

Dentro de este grupo encontramos a alumnos que tienen una gran diferencia entre nominaciones positivas y negativas, como son Álvaro (3), Ainara (12), Mamen (15), Thomy (16), Roberto (5), Carlos (11), Alba (2), Mateo (17) y Ángela (20). Ángeles (1) presenta también esta diferencia, sin embargo en su caso tiene un mayor número de nominaciones negativas que de positivas, además de existir una gran diferencia entre ellas; no se encuentra en el grupo de los rechazados debido a que no supera la puntuación de corte de las nominaciones negativas, pero se acerca mucho a esta. A Paula (21) y Santiago (4) les ocurre lo mismo en cuanto a la clasificación de grupos, rozan el borde de la puntuación de corte pero no la superan.



Figura 7. Tipos sociométricos en 4º primaria

Segundo objetivo: Identificar las diferentes características conductuales para una mejor configuración de los grupos dentro del aula.

Teniendo en cuenta los datos recogidos en la última pregunta del cuestionario y la matriz de datos de los tipos sociométricos (véase figura 8) podemos identificar distintas características conductuales entre los alumnos de la clase. Destacaremos sólo a los alumnos que tengan un número mayor de uno, ya que son aquellos que presentan una gran desviación con respecto a la media de referencia, la cual es 0.

Dentro de la tabla (véase *tabla 1*) podríamos tener valores positivos y negativos, sin embargo, al ser un sistema de nominaciones no podemos tener en cuenta los negativos, ya que los alumnos sólo podían nominar como máximo a tres alumnos.

- Alumnos que crean conflictos

Estos alumnos son aquellos que crean un clima de aula irregular, aquellos que siempre empiezan o buscan peleas, o que, de alguna forma u otra, acaba involucrado en ellas.

Dentro de este grupo de alumnos con estas características podemos encontrar a Adrián (18), el cual es el que tiene la puntuación más alejada de la media. Además, como podemos observar en la matriz, es un alumno que ha recibido un elevado número de nominaciones negativas, 11 en total, lo que lo convierte en un alumno rechazado con quien muchos compañeros no quieren juntarse y que, además, lo consideran conflictivo.

Por otro lado está Francisco (13), el cual tampoco también tiene una puntuación alejada de la media. A pesar de que dentro de los tipos sociométricos se encuentran dentro de los alumnos medios, ya que es un alumno que no tiene muchas nominaciones negativas, sus compañeros consideran que es un alumno conflictivo dentro del aula.

- Alumnos que solucionan conflictos o hacen de mediador

Son alumnos que, cuando en la clase hay un conflicto, hacen de mediador entre las partes o proponen soluciones para resolver el conflicto de una manera justa.

En la cabeza de este grupo nos encontramos con Ángela (20) que, a pesar de encontrarse dentro del grupo de los alumnos medios dentro de los tipos sociométricos, es una alumna que ha recibido pocas nominaciones negativas y una cantidad de nominaciones positivas media. Es una alumna que ha emitido 9 nominaciones positivas, por lo que es una persona que puede ser un gran recurso a la hora de formar los equipos.

Gonzalo (6) es otro de los grandes recursos que tenemos en el aula a la hora de realizar los equipos, ya que es un alumno situado en el grupo de los preferidos, no tiene ninguna nominación negativa y además emite 10 nominaciones positivas, lo que nos abre un mayor abanico de posibilidades a la hora de realizar los equipos.

Dentro de este grupo también encontramos a Álvaro (3), Sofía (8) y Nicolás (9) que son alumnos que se encuentran dentro del grupo de los alumnos medios dentro de los tipos sociométricos y que, además, reciben unas nominaciones negativas medias y emiten nominaciones positivas medias también, lo que nos restringe un poco a la hora de formar los equipos a pesar de actuar como moderadores en los conflictos.

- Alumnos tímidos o que no intervienen en clase

En este grupo podemos encontrar a alumnos que no participan en clase ni colaboran con el resto de los alumnos cuando se trata de trabajar en equipo.

Ángeles (1) es la alumna que más desviación presenta de la clase, es una alumna que además tiene 7 nominaciones negativas y que solo tiene 1 nominación positiva, lo cual es una gran diferencia; también debemos tener en cuenta que esta alumna no realizó el cuestionario por lo que no podemos saber cuántas nominaciones habría emitido ni de qué tipo.

Adrián (18) también se encuentra en este grupo; a pesar de ser un alumno conflictivo en el aula y además ser rechazado por sus compañeros, a la hora de trabajar en grupo decide no involucrarse con los compañeros, que se lo den todo hecho y no colabora ni participa en las tareas asignadas.

Cayetana (22), a pesar de que tiene pocas nominaciones negativas y emitir un gran número de nominaciones positivas, 10 en total, es una alumna que se encuentra ignorada dentro del aula por sus compañeros, lo que acentúa que en los trabajos de grupos no quiera involucrarse o participar en las tareas de ni compartir sus ideas con el resto de compañeros.

Alberto (24) es un alumno que, al igual que Cayetana (22) tiene pocas nominaciones negativas y emite 10 nominaciones positivas, sin embargo, recibe más nominaciones positivas por parte de sus compañeros, por lo que los situamos en el grupo de los alumnos medios en los tipos sociométricos. Este alumno no es que sea tímido y no quiera participar, sino que tiende más a ser independiente y realizar las tareas a su ritmo y manera, por lo que al final tampoco se está involucrando en el grupo.

- Alumnos que ayudan y prestan atención al resto de compañeros

Estos alumnos se caracterizan por ayudar al resto de sus compañeros, voluntariamente, para que estos consigan alcanzar sus objetivos o que se sientan bien dentro del grupo.

Observamos que Ángela (20) es la alumna que encabeza este grupo de alumnos, por lo que debemos sumarle esta característica a todas las que ya hemos analizado anteriormente, como que soluciona conflictos o que emite muchas nominaciones positivas. Este aspecto nos recalca que es un gran recurso a la hora de formar los equipos y que con ellas podemos realizar una gran diversidad de grupos atendiendo a las necesidades de los que más lo necesitan.

Mamen (15) es otra alumna que nos abre un abanico de posibilidades a la hora de formar los equipos, ya que es una alumna que no solo está predispuesta a ayudar a los demás, sino que para el resto de alumnos es una persona que, a pesar de estar en el grupo de los alumnos medios de los tipos sociométricos, llama la atención por su predisposición a ayudar ya que no recibe ninguna nominación negativa y emite el máximo de nominaciones positivas.

Álvaro (3) y Paola (23) también son alumnos predispuestos a ayudar a los demás, ambos emiten 10 nominaciones positivas. A Paola (23), a pesar de que sus compañeros le hayan dado tantas nominaciones negativas como positivas, la eligen a la hora de ser capaz de ayudarles a conseguir sus objetivos. Álvaro (3) por su parte también es elegido a la hora de resolver conflictos, lo que lo convierte en un alumno a tener en cuenta dentro del aula.

- Alumnos elegidos como líderes

Estos alumnos destacan sobre los demás a la hora de trabajar en equipo. Son aquellos por lo que el resto de los alumnos se dejan guiar.

Nicolás (9), además de ser considerado como un alumno que hace de mediador en la resolución de conflictos, es un alumno al que el resto consideran un líder. Sin embargo llama la atención que no se encuentra dentro del grupo de los preferidos, sino en los de los alumnos medios, y que incluso tiene nominaciones negativas y positivas similares.

Álvaro (3), a pesar de que es un alumno tranquilo, es considerado también como un líder dentro de la clase. Si a esto le sumamos que, además está considerado como uno de los mediadores en la resolución de conflictos y que tiene predisposición para ayudar a los demás, estamos ante otro alumno que nos posibilita un margen más amplio a la hora de formar grupos, aunque emita el mismo número de nominaciones negativas como positivas.

Paola (23) sorprende en este grupo debido a que tiene las mismas nominaciones positivas como negativas. Sin embargo tiene una gran predisposición no solo a ayudar a los demás sino a estar con ellos en los equipos ya que emite 10 nominaciones positivas y tan solo 3 negativas.

Sofía (8) es una alumna que también sorprende en este grupo; por un lado se encuentra en el grupo de los alumnos medios, ya que tiene un número similar en nominaciones negativas como positivas, y por otro no emite muchas nominaciones positivas sobre sus compañeros, por lo que sorprende que la elijan como una líder de la clase. Podemos intuir que esto se debe a que es una de las alumnas que soluciona conflictos y hace de mediadora, por lo que algunos alumnos la pueden ver como líder.

- Alumnos que pasan desapercibidos

En este grupo podemos encontrar a aquellos alumnos cuya presencia en la clase no influye en la dinámica del trabajo a realizar. No debemos confundirlos con los alumnos ignorados. Puede darse el caso de que un alumno esté en ambos grupos, pero no siempre es así.

Francisco (13) encabeza este grupo, a pesar de que emite 10 nominaciones positivas y tan solo 5 nominaciones negativas, y que pertenece al grupo de alumnos medios de los tipos sociométricos, parece que los alumnos consideran que su presencia en un equipo no influye ni en la dinámica del trabajo ni en el resultado de este.

En el caso de Adrián (18) podemos corroborar que es un alumno rechazado, ya que no solo crea conflicto dentro del aula y a la hora de trabajar en grupo decide no involucrarse con los compañeros, que se lo den todo hecho y no colabora ni participa en las tareas asignadas, sino que sus compañeros piensan además que sus aportaciones y su presencia en el equipo no influyen en el trabajo realizado.

De Alessandro (19) tenemos que aclarar que es un alumno italiano que llegó nuevo el año pasado al colegio, y que además llegó hablando muy poco español, aunque actualmente se desenvuelve en nuestro idioma todavía hay cosas que le cuesta asimilar. Esto puede ser una de las causas por las que el resto de sus compañeros piensan que sus aportaciones en el trabajo de grupo no influyen, ya que es un alumno que ha emitido 10 nominaciones positivas y que además tiene una puntuación similar de nominaciones positivas y negativas.

Alberto (24) es un alumno que, como analizamos anteriormente en los alumnos tímidos o que no intervienen, tiende más a ser independiente y realizar las tareas a su ritmo y manera, por lo que al final tampoco se está involucrando en el grupo, haciendo creer a sus compañeros que su presencia en el equipo o sus aportaciones no tienen por qué influir en el trabajo de grupo ni en el resultado de este.

Tabla 2. Puntuaciones Z destacables en 4º de primaria

características conductuales	Alumnos que destacan
1.Crea conflicto	Adrián (18) Francisco (13)
2.Soluciona conflictos / mediador	Ángela (20) Álvaro (3) Gonzalo (6) Sofía (8) Nicolás (9)
3.Tímidos / no interviene	Ángeles (1) Adrián (18) Cayetana (22) Alberto (24)
4.Ayuda y presta atención al resto	Ángela (20) Mamen (15) Álvaro (3) Paola (23)
5.Líder	Nicolás (9) Álvaro (3) Sofía (8) Paola (23)
6.Pasa desapercibido	Francisco (13) Adrián (18) Alessandro (19) Alberto (24)

MATRIZ DE DATOS Y VALORES																									Información	leyenda	Copiar Imagen	Copiar Datos	Imprimir	Cerrar	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	NPE	NNE	RP	RN	OS		
1 - Angeles																										0	0	0	0	0	
2 - Alba																											0	0	0	0	0
3 - Alvaro	-1	-1		1	4	1	-1		5	-1	-2	-1	-3	-4		3	2	-5	1	1	-1	1	1	1	10	10	6	5	1		
4 - Santiago			3			5	-5		1		4	-2	-1			2	1	-3			-4		1		7	5	3	2	1		
5 - Roberto	-4		3			1			2	1				-5		4			5						6	2	4	0	0		
6 - Gonzalo				1	1			1	1	5	-3	1	3	-5		2		4					-4	1	10	3	7	0	2		
7 - Víctor				-3		3		-4							5	1	1	-5	2					4	6	3	3	3	0		
8 - Sofía							-4							2	4								5		4	3	3	1	0		
9 - Nicolás			1		2		-5				-4		-3			4	3	-1	1	1			-2		6	5	4	3	0		
10 - Teresa	-1	5	-1	-1	-1	3	-5	1	-1		2	4	1	1	1	-1		1	-2		1		-3	-4	10	10	8	1	1		
11 - Carlos	-1		-1	5		1	-1	-5	-2	1		4	2	-1		3	1	1			-1	-3	-1	-4	10	10	6	2	4		
12 - Ailara	-2	5	-1	-3		1	-4	-5		4	1	2	-1					1			3	1			8	6	7	2	0		
13 - Francisco		1	-4		1	3	1	1	-5	4	1	2		-3	1			5	-2					-1	10	5	5	2	0		
14 - Inés		-2		-4			3	-1	4	2					1			-5	-3	5	1				6	5	4	1	1		
15 - Mamen		1	1	-4			4	5	1	2									-5	1	3		-3	1	10	3	6	0	0		
16 - Thomy																										0	0	0	0	0	
17 - Mateo																										0	0	0	0	0	
18 - Adrián		2	-3			3	-5			5	1	4	1												6	3	5	3	0		
19 - Alessandro	-1		1	-3	5	2	1		1			-2		-4	1	4		-5				1	1	-1	3	10	6	5	1	1	
20 - Ángela				-3		1		1	2	5		3	-5	1			1	-2			-4		1	4	9	4	4	1	0		
21 - Paula		3		1	1	1	1	-1	-1	5	1	4		1	2	-3	-2	-1	-4	-1		-1	-5	-1	10	10	4	4	3		
22 - Cayetana	5	2	1		1	1	1	-4	4		1	1			-5				-3		-2		3		10	4	3	1	1		
23 - Paola			1			1	-5	5	-3	1		1		4	2				-4		3		1	1	10	3	5	1	2		
24 - Alberto	-5	-2	1	1	1	2	4	-1	1					-3	3	1	1				5	-4	-1		10	6	4	1	1		
NPR	1	7	9	5	8	15	5	8	8	11	8	9	6	5	9	9	7	5	6	7	5	3	6	6	168	106	96	34	18		
NPRv	5	19	13	9	16	29	11	18	14	40	13	24	10	9	20	24	10	12	13	19	7	3	12	14	364						
NNR	7	3	5	7	1	0	9	5	7	1	4	2	4	8	0	3	2	11	5	2	7	4	6	3	106						
NNRv	15	5	10	21	1	0	35	16	17	1	11	3	12	26	0	9	7	39	14	2	22	9	16	6	297						

Figura 8. Matriz de datos de 4º primaria

3.2.2. Análisis de datos del aula de 6º de primaria

Primer objetivo: Conocer las relaciones sociales establecidas en el aula para la organización grupal.

Para el análisis de nuestro primer objetivo hemos tenido en cuenta los datos proporcionados por los sociogramas y los tipos sociométricos proporcionados por el cuestionario de preferencias sociométricas (GREI, 2010).

Nominaciones positivas

Tal y como se puede observar en la siguiente tabla (véase figura 9), podemos clasificar a los niños según las nominaciones positivas recibidas en la primera pregunta del cuestionario.

Los alumnos con altas nominaciones positivas son Lucas (9), Alejandro (10), María (6) y Daniel (13). Estos alumnos tienen entre doce y trece nominaciones positivas, pero ninguno destaca sobre otro porque el punto de corte está en 11 y no hay una gran diferencia.

Entre los alumnos que se sitúan en un nivel medio- alto podemos encontrarnos con Julia (4), Miguel (11), Óscar (17), Lucía Martínez (7), Nacho (15) y David (19). Estos alumnos reciben entre ocho y diez nominaciones positivas. En esta clasificación algunos alumnos

como Julia (4) y Miguel (11) si destacan entre los compañeros porque superan notablemente el punto de corte, que es de un valor de 7,9.

Por otro lado, los alumnos con nominaciones medio- bajas son Claudia (2), Lucía Guisado (5), Andrea Pérez (18), Alonso (14), Blanca (3) y Ariadna (1). Estos alumnos reciben entre cinco y siete nominaciones por parte de sus compañeros, siendo el punto de corte 4,1.

Por último, los alumnos que han recibido menos nominaciones positivas son Andrea (8), Víctor (12), Ángel (16) y Abigail (20). Estos alumnos reciben entre dos y tres nominaciones, demasiado bajas para el número de alumnos que encontramos en la clase.

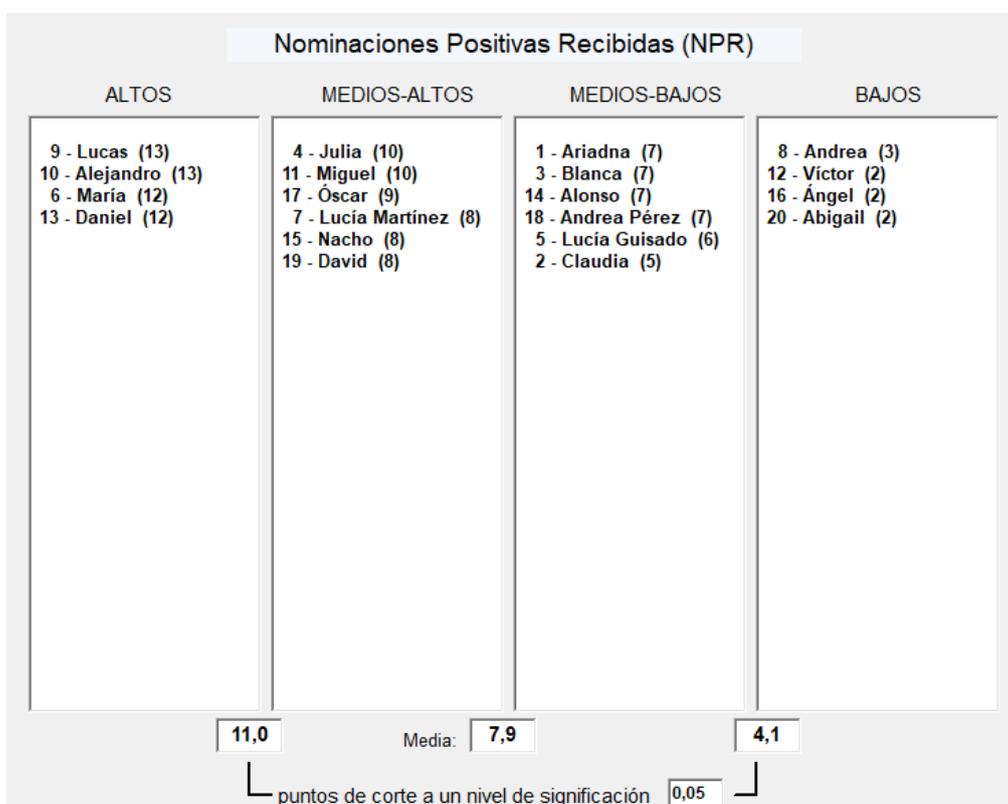


Figura 9. Nominaciones Positivas Recibidas (NPR) en 6º primaria

Observando el sociograma que aparece a continuación (véase figura 10) obtenemos las relaciones positivas que hay dentro del aula. Las flechas indican las nominaciones que se dan los unos a los otros y los círculos al grupo que pertenece cada alumno. Por lo tanto, el círculo central se corresponde con los que tienen altas nominaciones, los que están entre este y el círculo más grande los que han recibido nominaciones medias y los que están fuera de este los que han recibido nominaciones más bajas.

Al observar el gráfico se puede detectar que existen numerosos lazos positivos entre los alumnos, pero lo más destacable es que estos lazos se dan por separado entre chicas y chicos con alguna excepción.

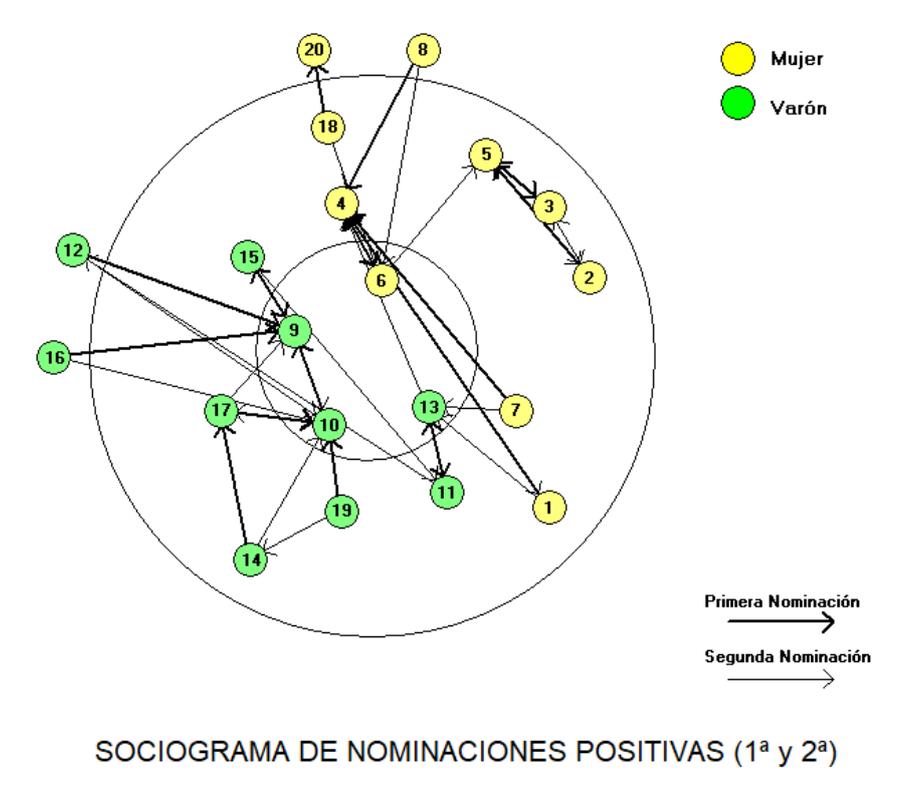


Figura 10. Sociograma de nominaciones positivas en 6º primaria

En el siguiente punto averiguaremos qué alumnos se nominan mutuamente, es decir, sabremos qué relaciones son recíprocas y que lazos de amistad son fuertes (véase *figura 11*).

En la parte superior se ve con claridad la fuerte relación que mantienen Claudia (2), Blanca (3) y Lucía Guisado (5). Esta última une a Lucía Martínez (7) y a Julia (4) en este grupo. Julia (4) también mantiene un fuerte lazo de amistad con Ariadna (1).

Por otro lado, también podemos identificar en la parte céntrica del gráfico la fuerte relación de reciprocidad existente entre Lucas (9), Víctor (12), Oscar (17) y Alejandro (10). Posiblemente siendo este último el que une al grupo. También podemos observar que la única relación de reciprocidad que tienen David (19) y Alonso (14) es mutua. Daniel (13) mantiene estas relaciones con Miguel (11) y Julia (4), siendo el único niño de la clase que mantiene una fuerte relación de reciprocidad positiva con una niña.

Como conclusión de este punto, destacar como se puede observar claramente en el gráfico el distanciamiento entre niños y niñas en el grupo clase. Existen fuertes lazos de reciprocidad entre niños por un lado y por otro lado fuertes lazos de reciprocidad entre niñas, con la excepción de que alguno de los alumnos se quede fuera de estos grupos de amistad. Por último, destacar que Abigail (20) no tiene ninguna relación de reciprocidad porque no realizó el cuestionario.

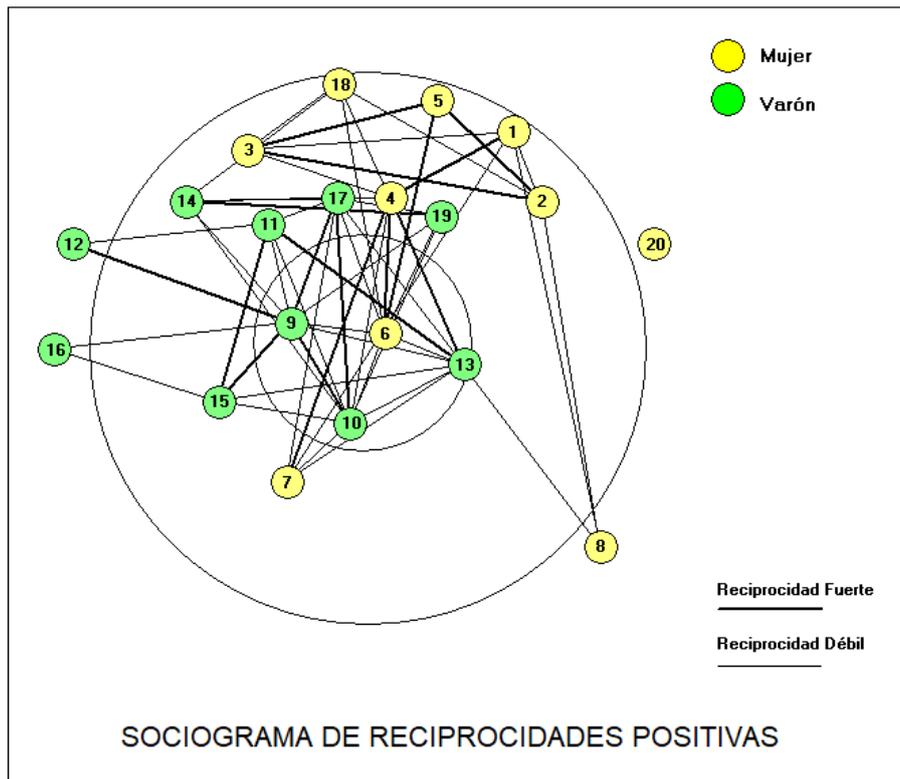


Figura 11. Sociograma de reciprocidades positivas en 6º primaria

Nominaciones negativas

En función a la segunda pregunta del cuestionario, hemos podido clasificar a los niños en estos grupos comparando el número de nominaciones negativas recibidas (véase *figura 12*).

Los datos muestran claramente que los alumnos con más alto número de nominaciones negativas son Víctor (12) y Ángel (16), con cinco y once nominaciones. Este número destaca claramente viéndose en el gráfico que el punto corte entre este grupo y el siguiente de menor rango es de 3,9.

Por otro lado, los alumnos con nominaciones negativas medio-altas son Ariadna (1), Blanca (3), Lucía Guisado (5), Lucía Martínez (7), Andrea (8) y Alonso (14). Estos alumnos reciben entre dos y tres nominaciones.

Los alumnos con nominaciones negativas medio-bajas son el resto de alumnos. La mayoría no recibe ninguna nominación negativa, con la excepción de Claudia (2) y Alejandro (10) que reciben una.

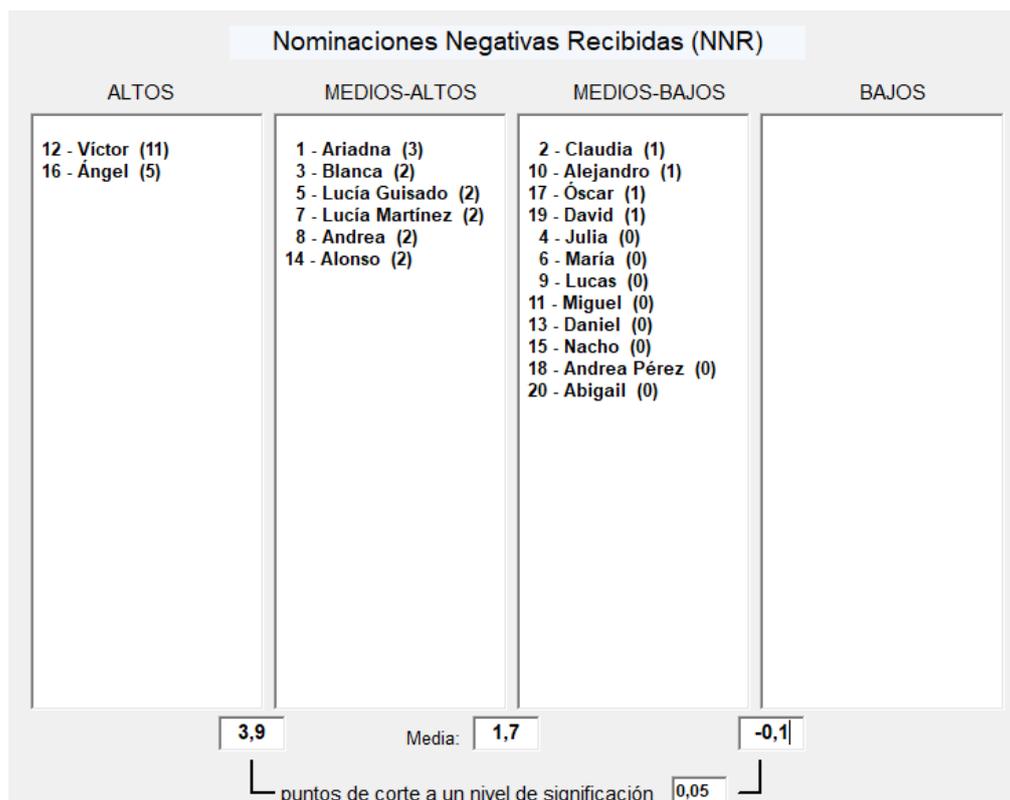


Figura 12. Nominaciones Negativas Recibidas (NNR) en 6º primaria

En el siguiente sociograma (véase *figura 13*) observaremos que algunos alumnos reciben mayor número de nominaciones negativas.

Se puede observar con claridad que estos dos alumnos son Víctor (12) y Ángel (16), los cuales no nominan negativamente únicamente a dos compañeros, Víctor (12) a Blanca (3) y Ángel (16) a Claudia (2). El resto de compañeros no recibe ninguna nominación o recibe únicamente una, como es el caso de Lucía Guisado (5), Alejandro (10), Andrea (8) y Alonso (14).

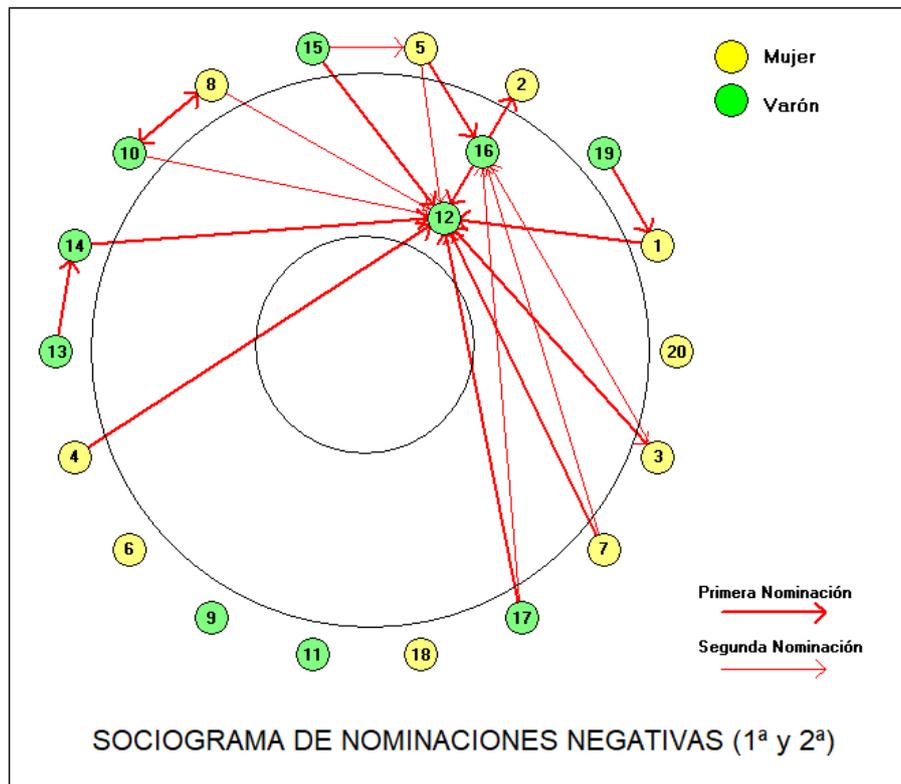


Figura 13. Sociograma de nominaciones negativas

El sociograma de reciprocidades negativas (véase *figura 14*) nos muestra qué alumnos se nominan negativamente de forma mutua, es decir, que posibles enemistades se dan en el aula.

Existen pocas reciprocidades negativas en el aula, teniendo en común la mayoría de ellas que Víctor forma parte de ellas. Este alumno mantiene relaciones negativas con otros cuatro compañeros de forma recíproca, que son Lucía Guisado (5), Claudia (2), Blanca (3) y Lucía Martínez (7). La otra de las relaciones negativas recíprocas que se dan en el aula se establece entre Andrea (8) y Alejandro (10).

Tanto en este sociograma como en el anterior, se puede resaltar el distanciamiento que hay entre chicos y chicas dentro de la clase. La mayoría de nominaciones negativas se han dado entre chicos y chicas. Destacar en este punto de nuevo que Abigail no tiene ninguna relación de reciprocidad porque no realizó el cuestionario.

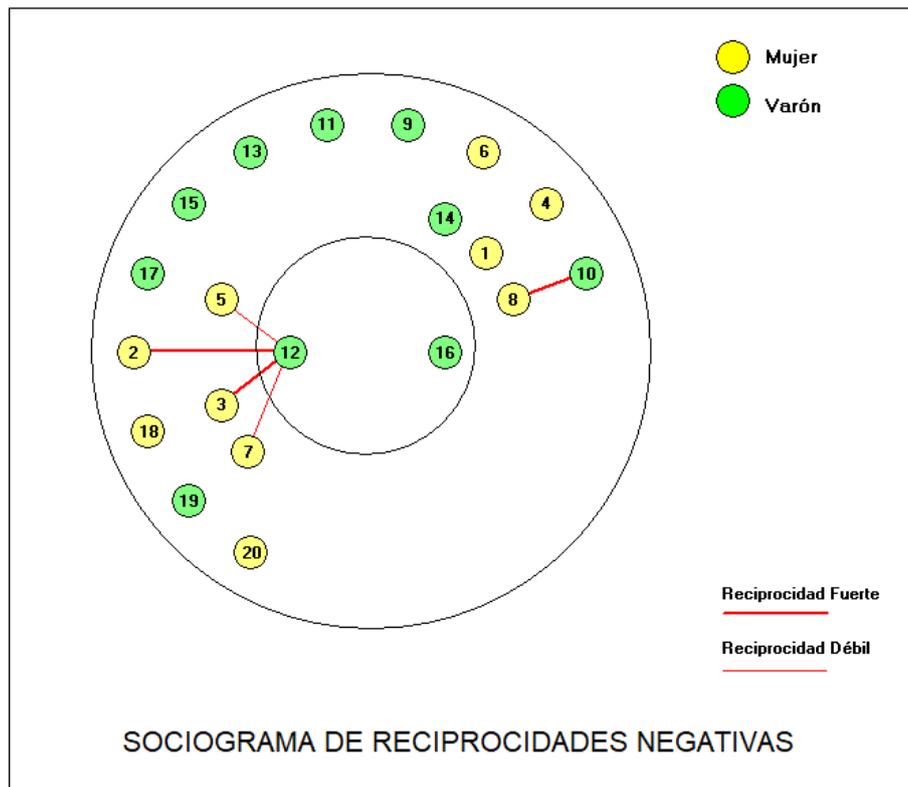


Figura 14. Sociograma de reciprocidades negativas en 6º primaria

Tipos sociométricos

En este punto se clasificará a los alumnos teniendo en cuenta dos aspectos visibles en las gráficas anteriores:

- Impacto social (nº de nominaciones positivas recibidas + nº de nominaciones negativas recibidas), visibilidad que tiene el alumno en el grupo y su actividad social dentro de este.
- Preferencia social (nº de nominaciones positivas recibidas-nº de nominaciones negativas recibidas), el impacto social positivo que tiene el alumno dentro del aula.

Siguiendo estas dos variables, los alumnos se han dividido en estos cuatro tipos sociométricos:

En el grupo de preferidos encontramos a Lucas (9), Alejandro (10), María (6) y Daniel (13). Han recibido muchas nominaciones positivas y pocas negativas, por lo que tienen un alto impacto social y una alta preferencia. Son alumnos que resultan atractivos para el resto de la clase. Todos estos alumnos tienen relaciones recíprocas con algunos de

sus compañeros dentro del aula, pero que a pesar de nominar negativamente a sus compañeros no tienen ninguna relación negativa de forma recíproca.

En el grupo de alumnos rechazados se encuentran Víctor (12) y Ángel (16). Reciben un elevado número de nominaciones negativas en comparación con las positivas, que han recibido muy pocas. Tienen un alto impacto y una baja preferencia. Llama la atención que, a pesar de estar dentro del mismo grupo no exista entre ellos ninguna relación recíproca positiva, pero sí que Ángel nomine de forma negativa a Víctor.

En el grupo de alumnos de preferencia media nos encontramos con la mayoría de los alumnos, que son Julia(4), Miguel(11), Óscar(17), Lucía Martínez(7), Nacho(15), David (19), Ariadna(1), Blanca(3), Alonso(14), Andrea Pérez(18), Lucía Guisado(5), Claudia (2) y Andrea(8). Han recibido puntuaciones medias de nominaciones positivas y negativas, es decir, de aceptación y rechazo. Tienen valores medio de impacto social y preferencia.

En el grupo de ignorados nos encontramos con una única alumna, Abigail (20). Recibe muy pocas nominaciones, tanto positivas como negativas. Tienen un bajo impacto social y una preferencia medio- baja. Es una alumna que dejando a un lado el no haber hecho el cuestionario y no haber emitido ninguna nominación, no recibe por parte de sus compañeros nominaciones de ningún tipo.

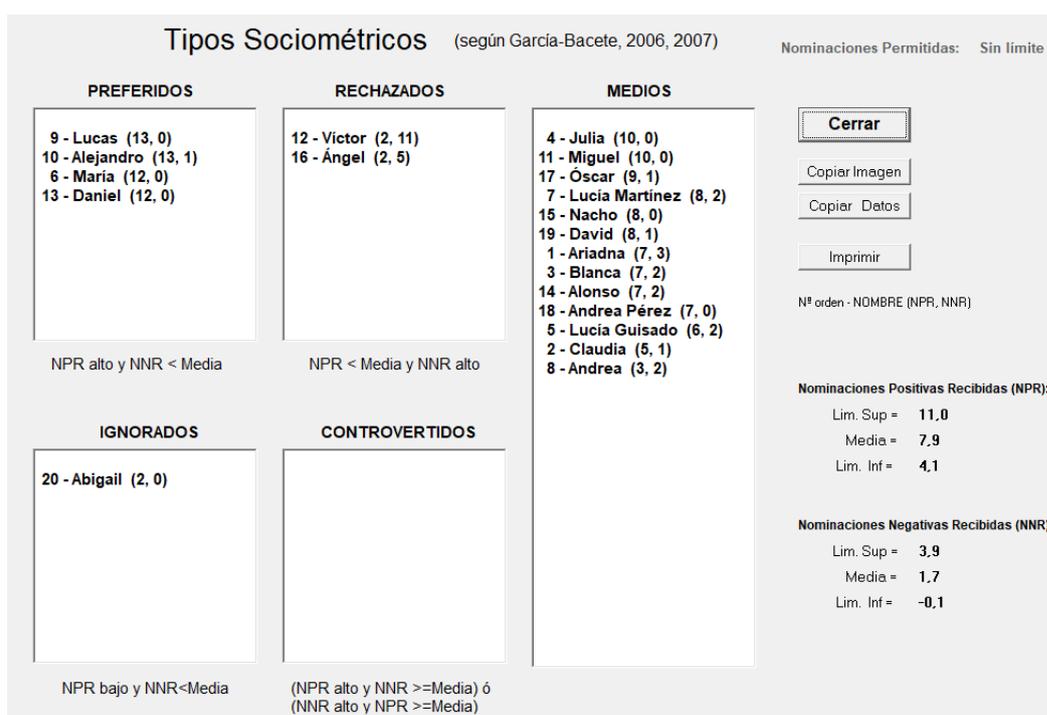


Figura 15. Tipos sociométricos en 6º primaria

Segundo objetivo: Identificar las diferentes características conductuales para una mejor configuración de los grupos dentro del aula.

Teniendo en cuenta los datos recogidos en la última pregunta del cuestionario y la matriz de datos de los tipos sociométricos (véase *figura 16*) podemos identificar distintas características conductuales entre los alumnos de la clase. Destacaremos solo a los alumnos que tengan un número mayor de uno, ya que son aquellos que presentan una gran desviación con respecto a la media de referencia, la cual es 0.

Dentro de la tabla (véase *tabla 3*) podríamos tener valores positivos y negativo, sin embargo, al ser un sistema de nominaciones no podemos tener en cuenta los negativos, ya que los alumnos solo podían nominar como máximo a tres alumnos.

- Alumnos que crean conflictos:

Estos alumnos son aquellos que crean un clima de aula irregular, aquellos que siempre empiezan o buscan peleas, o que, de alguna forma u otra, acaba involucrado en ellas.

Dentro de este grupo solo existe un alumno con estas características, que es Víctor (12). Este alumno se desvía de la media hasta conseguir un valor de 3,955. Esto es evidente ya que tal como se puede observar en la matriz, Víctor (12) recibe 11 nominaciones negativas y solo dos positivas por parte de sus compañeros. Esto da lugar a que además de ser un alumno rechazado dentro del aula, también sea considerado como un niño conflictivo.

- Alumnos que solucionan conflictos y actúan de mediadores:

Son alumnos que, cuando en la clase hay un conflicto, hacen de mediador entre las partes o proponen soluciones para resolver el conflicto de una manera justa.

Dentro de este grupo nos encontramos con varias alumnas, que son: Claudia (2), Lucía Guisado (5), María (6) y Andrea (8). Todas estas alumnas presentan una desviación típica de valores entre 1 y 4.

En este grupo nos encontramos con Lucía Guisado (5), que es la alumna con mayor desviación. Lucía (5) se encuentra entre las alumnas con mayor número de nominaciones positivas recibidas, no recibiendo además ninguna negativa. Además, se

encuentra dentro del grupo de alumnos preferidos en el aula. Sería un gran recurso a la hora de formar los grupos, ya que además de su papel mediador sería fácil que cualquier alumno tuviese una buena interacción con ella.

En este grupo nos encontramos también con Claudia (2) y Andrea (8), que tienen la misma desviación respecto a la media. Claudia es una alumna que recibe pocas nominaciones negativas y un número medio-bajo de positivas. Además, se encuentra dentro del grupo de los alumnos medios dentro de los tipos sociométricos. A pesar de pasar desapercibida dentro del aula es una gran ayuda a la hora de crear un buen clima entre el alumnado. Por otro lado, Andrea se encuentra entre las alumnas que reciben un número de nominaciones negativas medio-alto y en el grupo que recibe bajas nominaciones positivas. Esto causaría problemas a la hora de formar grupos.

Por último nos encontramos con María (6), que es la alumna con menos desviación típica. Esta alumna se encuentra en el grupo de alumnos con mayor número de nominaciones positivas en comparación a las negativas, que no recibe ninguna. Esta alumna también nos sería muy útil a la hora de formar los grupos.

- Alumnos tímidos o que no intervienen en clase:

En este grupo podemos encontrar a alumnos que no participan en clase ni colaboran con el resto de los alumnos cuando se trata de trabajar en equipo.

En este grupo volvemos a encontrarnos con un único alumno, que es Ángel (12). Este alumno se encuentra entre los alumnos con mayores nominaciones negativas recibidas y entre los que reciben más bajas de forma positiva. Lo curioso en este aspecto es que el no nombra de forma negativa a muchos compañeros, sino que solo a varios. Lo mismo pasa cuando tiene que nominar de forma positiva. Es por ello que se encuentra entre los alumnos rechazados dentro del aula.

- Alumnos que ayudan y prestan atención al resto de compañeros :

Estos alumnos se caracterizan por ayudar al resto de sus compañeros, voluntariamente, para que estos consigan alcanzar sus objetivos o que se sientan bien dentro del grupo.

La alumna con mayor desviación en este grupo es Lucía Martínez (7). Se encuentra en los grupos de nominaciones medio- altas tanto positivas como negativas. Además, es una alumna que tiene relaciones positivas recíprocas con otros compañeros, está en el grupo de alumnos de preferencia media en cuanto a tipos sociométricos. Sería de gran ayuda en el grupo que la pusiéramos.

El segundo alumno con mayor desviación es Alonso (14). Es uno de los alumnos de preferencia media en la clase, recibiendo nominaciones positivas medio- bajas y nominaciones negativas medio- altas. Lo sorprendente es que a pesar de rozar los alumnos con mayores nominaciones altas negativas, no presenta ninguna relación de reciprocidad negativa con nadie. Esto significa que no ha emitido ninguna nominación negativa con la excepción de una, por lo que no tendría problemas a la hora de trabajar con nadie.

Blanca (3) y María (6) son aquellas alumnas más cercanas a la media. Ambas reciben nominaciones positivas medio-altas y negativas medio-bajas.

- Alumnos elegidos como líderes:

Estos alumnos destacan sobre los demás a la hora de trabajar en equipo. Son aquellos por lo que el resto de los alumnos se dejan guiar.

En este grupo nos encontramos con Julia (4) y Lucía Guisado (5), el valor de sus desviaciones se acercan. Ambas se encuentran en el grupo de alumnos de preferencia media dentro de la clase, recibiendo nominaciones positivas medio-altas y nominaciones negativas medio-bajas. Destacar que en este aspecto llama la atención que a pesar de no recibir nominaciones positivas altas ni estar en el grupo de preferidos son considerados líderes. Presentan altas relaciones de reciprocidad positivas mientras que reciben ninguna o una relación negativa de forma recíproca con otro compañero. Esto nos permitiría colocarlas en cualquier grupo.

- Alumnos que pasan desapercibidos:

En este grupo podemos encontrar a aquellos alumnos cuya presencia en la clase no influye en la dinámica del trabajo a realizar. No debemos confundirlos con los alumnos

ignorados. Puede darse el caso de que un alumno esté en ambos grupos, pero no siempre es así.

El alumno con mayor desviación en este aspecto es Ángel (16), que también pertenece al grupo de tímidos que participan poco en clase. Este alumno se encuentra entre los alumnos con mayores nominaciones negativas recibidas y entre los que reciben más bajas de forma positiva. Es por ello que se sitúa en el grupo de alumnos rechazados dentro de los tipos sociométricos. Sus compañeros consideran que no influye en la dinámica de la clase.

Por otro lado también nos encontramos con Lucía Martínez (7), Daniel (13) y Miguel (11). Los tres tienen los mismos valores de desviación típica. De este grupo resalta el hecho de que Daniel, considerado uno de los más preferidos dentro del aula, pasa de desapercibido. Los otros dos alumnos pertenecen al grupo de alumnos de preferencia media.

Tabla 3. Puntuaciones Z destacadas 6º de primaria

características conductuales	Alumnos que destacan
1.Crea conflicto	Víctor (12)
2.Soluciona conflictos / mediador	Claudia (2) Lucía Guisado (5) María (6) Andrea (8)
3.Tímidos / no interviene	Ángel (16)
4.Ayuda y presta atención al resto	Lucía Martínez (7) Alonso (14) Blanca (3) María (6)
5.Líder	Lucía Guisado (5) Julia (4)
6.Pasa desapercibido	Ángel (16) Lucía Martínez (7) Daniel (13) Miguel (11)

MATRIZ DE DATOS Y VALORES																					Información	leyenda	Copiar Imagen	Copiar Datos	Imprimir	Cerrar
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	NPE	NNE	RP	RN	OS	
1 - Ariadna		1	1	5	1	1	1	3			2	-5	4		1						10	1	5	0	2	
2 - Claudia	3		4		5			2				-5					1				5	1	5	1	0	
3 - Blanca	2	4		1	5	1						-5				-4		3		1	7	2	5	1	0	
4 - Julia	4		1			5	2			1		-5	3	1			1	1			9	1	9	0	0	
5 - Lucía Guisado		4	5			3						-4				-5			2		4	2	3	1	0	
6 - María				5	4		1		1	2	1		1				1	1	3		10	0	8	0	0	
7 - Lucía Martínez	2		1	5					1	1	3	-5	4			-4	1				8	2	5	1	0	
8 - Andrea	3	2	1	5	1	4	-1		1	-5	-4	1	-2	1	-3				1		10	5	3	1	1	
9 - Lucas					1					4	1	2	1	1	5	1	3		1		10	0	10	0	0	
10 - Alejandro	-3		-2	1		3	2	-5	5		1	-4	1	1	1	1	4	1	1		10	4	10	1	1	
11 - Miguel									1	1		4	5		3		2				6	0	6	0	0	
12 - Víctor	1	-5	-4		-2		-1		5	4	2		3						-3		5	5	2	4	2	
13 - Daniel				4		1	1	1	1	3	5			-5	1		2				10	1	9	0	0	
14 - Alonso				1	1	2	1		1	4	1	-5					5	1	3		10	1	6	0	0	
15 - Nacho	-2			-4				-3	5	2	4	-5	3			1	-1				5	5	5	0	2	
16 - Angel									5	4					3			1	2		5	0	2	0	0	
17 - Óscar				1		2	1		4	5	1	-5	1	1		-4		1	3		10	2	9	0	0	
18 - Andrea Pérez	1	1	1	3		4			1	1			2	1					5		10	0	5	0	0	
19 - David	-5					1	1		2	5				4	1		3				7	1	5	0	0	
20 - Abigail																					0	0	0	0	0	
NPR	7	5	7	10	6	12	8	3	13	13	10	2	12	7	8	2	9	7	8	2	151	33	112	10	8	
NPRv	16	12	14	31	17	28	10	6	33	37	21	6	29	10	16	2	22	9	16	6	341					
NNR	3	1	2	0	2	0	2	2	0	1	0	11	0	2	0	5	1	0	1	0	33					
NNRv	10	5	6	0	6	0	2	8	0	5	0	52	0	7	0	20	1	0	3	0	125					

Figura 16. Matriz de datos de 6º primaria

Propuesta de intervención para el aula de 4º primaria

1. Justificación

La intervención propuesta para este curso específico se centra en uno de los tres ámbitos de intervención que propone Pujolàs (2008): la cohesión de grupo.

Gracias al cuestionario realizado a la profesora y al análisis de los datos podemos concluir que en esta clase existe un buen ambiente de trabajo; sin embargo, este se da debido a que la gran mayoría del tiempo trabajan de forma individual.

La cohesión de grupo es algo necesario para que los alumnos tomen conciencia de que son un grupo, una “pequeña” comunidad de aprendizaje donde todos aprenden de todos. Con esto pretendemos crear las condiciones necesarias para que exista en el aula un clima favorable donde los alumnos aprendan, y quieran aprender, a trabajar de forma cooperativa. Si bien esto no es suficiente para que los alumnos comiencen a trabajar de forma cooperativa, sí es el primer ámbito donde debemos intervenir ya que no podemos pedirle a uno alumnos que trabajen juntos y se ayuden mutuamente si no existe esa conciencia de grupo.

Existen infinidad de dinámicas de grupos que favorecen la cohesión del grupo, ya no solo del grupo – clase en su conjunto, sino también la cohesión de los equipos de trabajo

cooperativo. Tras realizar una gran búsqueda escogimos aquellas que considerábamos más adecuadas al curso y a las necesidades de los alumnos e incluso, algunas de ellas, las adaptamos para conseguir nuestro objetivo de la sesión. El desarrollo de cada sesión lo podemos encontrar en el *Anexo 1*.

2. Contexto

El aula para la que realizamos esta propuesta de intervención es una clase de 4º de primaria de un colegio público de Sevilla. Los alumnos se encuentran sentados en equipos, ya que a la profesora le resulta organizativamente más cómodo. A pesar de esto la gran mayoría del tiempo trabajan de forma individual. La profesora utiliza el cuaderno de equipo como un motivante, donde los alumnos van apuntando puntos si están callados, si realizan la tarea... estos puntos se suman al final de la semana y al final del trimestre reciben una recompensa aquellos alumnos con mayor puntuación.

Con respecto al clima del aula, existen algunas relaciones “viciadas”, que vienen desde muy atrás en el tiempo y que son muy difíciles de desmontar, según la tutora. Es un grupo que necesitan pautas a la hora de la organización y de trabajar en forma individual. A la hora de resolver conflictos, normalmente intentan solucionarlos ellos primero, sin embargo la gran mayoría de las veces acaban recurriendo al profesor.

3. Organización

A continuación, tras realizar el análisis de datos, para la propuesta de intervención proponemos la distribución de los alumnos por equipos. A la hora de realizar la distribución hemos tenido en cuenta los siguientes criterios: qué alumnos quieren estar dentro del mismo equipo y entre qué alumnos existe una incompatibilidad a la hora de trabajar en grupo. También hemos clasificado a los alumnos dentro de tres grupos diferentes para poder formar los equipos de manera heterogénea:

- Los alumnos que son capaces de prestar ayuda, resolver conflictos o ser líderes (color azul en la figura). Dentro de este grupo encontramos a Ángela (20), Mamen (15), Álvaro (3), Paola (23), Nicolás (9) y Gonzalo (6). Sofía (8) también podría estar en este grupo, pero al emitir pocas nominaciones positivas y tener unas nominaciones positivas y negativas medias consideraremos que se

encuentra dentro del último grupo. A pesar de esto la tendremos en cuenta para colocarla en el equipo que presente más necesidades.

- Los alumnos que más necesitan ayuda, que pasan desapercibidos o crean conflictos (color amarillo en la figura). Adrián (18), Francisco (13), Ángeles (1), Cayetana (22), Alberto (24) y Alessandro (19) integran este grupo.
- En el último grupo se encuentran el resto de los alumnos de la clase, los cuales hemos distribuido, dentro de lo posible, atendiendo a sus necesidades e incompatibilidades con el resto de compañeros. (color verde en la figura)

Cada equipo lo forman una persona del primer grupo, una persona del segundo grupo y dos personas del último grupo. La distribución se ha realizado de la siguiente forma:

- Equipo 1: Francisco (13), Mamen (15), Paula (21) y Sofía (8).
- Equipo 2: Adrián (18), Gonzalo (6), Roberto (5) y Thomy (16).
- Equipo 3: Ángeles (1), Paola (23), Mateo (17) e Inés (14).
- Equipo 4: Cayetana (22), Álvaro (4), Santiago (11) y Teresa (10).
- Equipo 5: Alberto (24), Ángela (7), Carlos (9) y Ainara (2).
- Equipo 6: Alessandro (19), Nicolás (3), Víctor (20) y Alba (12).

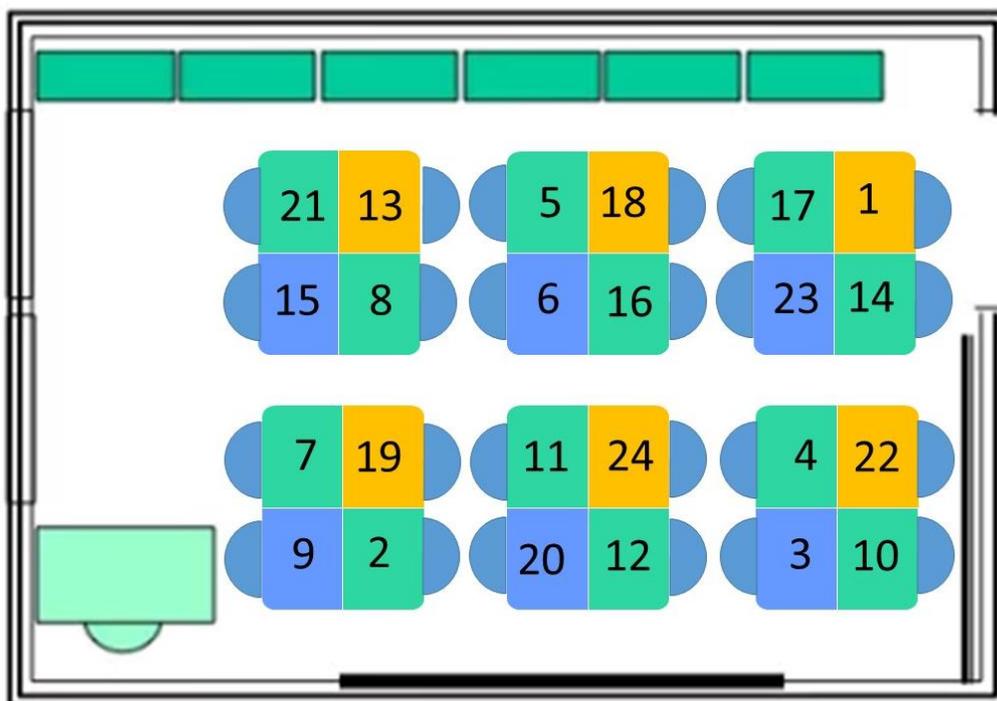


Figura 17. Distribución de equipos en 4º primaria

4. Temporalización

La propuesta de intervención está pensada para realizarla en las sesiones de tutorías que tienen lugar una vez a la semana.

Tabla 4. Temporalización intervención 4º primaria

Nº sesión	Nombre de la sesión	temporalización
1	Somos un grupo	45 minutos
2	Nos sentimos parte de un equipo	30 minutos
3	El equipo de Manuel	45 minutos
4	Cooperamos cuando...	45 minutos
5	Ayudamos a los astronautas	45 minutos

Propuesta de intervención para el aula de 6º primaria

1. Fundamentación teórica

Las personas somos seres sociables desde nuestro nacimiento, pero eso no significa que seamos capaces de llevar a cabo nuestra sociabilidad desde el primer momento. El manejo de las habilidades sociales no es algo innato, sino que tal y como afirma *E. Caballo (2006, nombrado por Monjas, 2006)*, dependen principalmente del grado de madurez de cada alumnado y su experiencia de aprendizaje.

Es por ello que hemos llevado a cabo esta intervención haciendo uso del programa PEHIS (Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social). Este programa es una intervención psicopedagógica creada por *Monjas (2006)* que sirve para enseñar habilidades sociales en niños y niñas en diferentes contextos como son el familiar y escolar. El objetivo de este programa es el desarrollo de la competencia social en los niños en edad escolar, lo que significa promover y fomentar las relaciones sociales interpersonales positivas con iguales y con los adultos en su entorno social. El procedimiento de enseñanza que se lleva a cabo es extenso, donde la enseñanza de cada habilidad sigue una secuencia de pasos que se dividen en:

1. Instrucción verbal, Diálogo y Discusión: se da a conocer la habilidad a través de preguntas abiertas que llevan al debate. Además, en este apartado se dan a

conocer los pasos conductuales que se deben conseguir para emitir dicha conducta.

2. Modelado: la profesora presenta y modela la habilidad social que se quiere trabajar. Puede hacerlo sola o con ayuda de sus alumnos.
3. Práctica: los niños y niñas, de forma individual o conjunta con otros compañeros, ponen en práctica la habilidad que se está desarrollando. Esto puede ser a través de un Role-Playing, una dramatización o cualquier otra actividad que sirva para reforzar lo que se está aprendiendo.
4. Feedback y refuerzo: la profesora da información de cómo ha puesto en práctica el alumno la habilidad y le comunica los resultados, intentando reforzar lo que le sale bien al alumnado e intentando mejorar lo que aún no consigue manejar.
5. Tareas: el docente encomienda una serie de tareas al alumnado para que ponga en práctica lo aprendido durante las anteriores sesiones.

El desarrollo de las sesiones de la intervención lo podemos encontrar en el *Anexo 2*.

2. Justificación

El hecho de querer trabajar las habilidades sociales en el aula que se describirán posteriormente, se debe principalmente a la existencia de alumnos que tienen problemas para relacionarse con el resto de compañeros del aula.

Tras pasar los cuestionarios y realizar un intenso análisis de estos, se llegó a descubrir casos de alumnos rechazados e incluso ignorados en la clase. Todo esto porque recibieron pocas nominaciones positivas, muchas negativas o incluso no eran nombrados.

A esta edad, que están a punto de entrar en la etapa de la adolescencia, es fundamental que los niños sean capaces de interactuar socialmente con otras personas ajenas a su contexto familiar. Es por ello que, como docentes, creemos fundamental llevar a cabo una intervención en el aula donde se desarrollen y se pongan en práctica las principales habilidades sociales que se den a la hora de relacionarnos con otros.

Con esta intervención los niños no solo sabrán qué habilidades sociales deben poner en marcha a la hora de relacionarse con sus compañeros, sino también cómo deben ponerlas en marcha y cómo sentirse al hacerlo. Con esto conseguiremos mejorar las relaciones entre iguales dentro del aula y que fueran personas sociables fuera de esta.

Poseer o no estas habilidades sociales influye en gran medida al trabajar en grupos cooperativos, ya que se necesitaría un buen clima de grupo donde todos los componentes estuviesen unidos y existiese una buena interacción social entre ellos. Es por ello que antes de trabajar en grupos cooperativos, se pondría en marcha el aprendizaje y desarrollo de cada una de ellas.

3. Contexto

La clase donde se llevará a cabo esta intervención será un aula del tercer ciclo, concretamente un aula de sexto de primaria. El centro al que pertenece es un colegio de Sevilla, con un nivel socioeconómico medio-alto.

Esta aula está formada por veinte alumnos, diez niños y diez niñas concretamente. Estos niños tienen edades entre once y doce años, con la excepción de una de las alumnas repetidoras que tiene trece años. Son alumnos con un nivel medio-alto curricularmente y ninguno de ellos presenta alguna necesidad especial que deba ser atendida.

En cuanto a las relaciones que se dan en el aula, es un aula un tanto peculiar. Existe una distante relación entre niñas y niños, lo que provoca que se trate de una clase poco cohesionada. Entre iguales se dan estrechas relaciones de amistad, pero solo cuando se trata con personas del mismo sexo, con alguna excepción. Hay pocos rechazos dentro de esta, dándose solo un caso. Igual ocurre con los niños ignorados. La mayoría de estos alumnos son aceptados por igual.

4. Organización

A lo largo de esta intervención se llevarán a cabo varias actividades, en las cuales los alumnos se organizan de forma diferente en cada una. Esto ocurre porque no todas las tareas tienen las mismas características ni los mismos fines. En ocasiones se trabajará con el grupo en su totalidad, otras en grupos, en parejas o de forma individual. Estos grupos o parejas se crearán teniendo en cuenta varios aspectos:

- Relaciones interpersonales entre el alumnado, tanto positivas como negativas.
- Perfiles sociométricos.

Tener en cuenta estas variables nos ha permitido crear estos equipos o parejas de trabajo de forma heterogénea y mixta, teniendo en cuenta las características de cada alumnado y las necesidades que presenta niño o niña.

Antes de comenzar a formar los equipos, se ha dividido al alumnado en tres grupos:

- Los alumnos que son capaces de prestar ayuda: en este grupo nos encontramos con los alumnos mediadores, líderes y aquellos que prestan ayuda. Entre los alumnos mediadores nos encontramos con Claudia (2), Lucía Guisado (5), María (6) y Andrea (8). Por otro lado los alumnos líderes son Julia (4) y Lucía Guisado (5). Por último nos encontramos con Lucía Martínez (7), Alonso (14), Blanca (3) y María (6). En la figura que se presenta posteriormente están representados por el color azul.
- Los alumnos que necesitan ayuda: a este grupo pertenecen aquellos alumnos que crean conflictos en el aula o pasan desapercibidos. Entre los alumnos conflictivos únicamente nos encontramos con Víctor (12). Al grupo de alumnos tímidos o que pasan desapercibidos pertenecen Ángel (16), Lucía Martínez (7), Daniel (13) y por último Miguel (11). En la figura que se presenta posteriormente están representados por el color amarillo.
- Resto de los alumnos: a este grupo pertenece el resto de alumnos. Ellos son Ariadna (1), Lucas (9), Alejandro (10), Nacho (17), Óscar (17), Andrea Pérez (18), David (19) y Abigail (20). En la figura que se presenta posteriormente están representados por el color verde.

En estos grupos se pueden observar las necesidades de cada alumno. Intentaremos cubrir cada una de ellas uniéndolos con compañeros que puedan ayudarles en el proceso de enseñanza-aprendizaje y con los cuales pueda tener una buena relación interpersonal, evitando que se de todo lo contrario.

En el caso de que se trabaje en grupo, la clase que está formada por veinte alumnos quedará dividida en cinco grupos de cuatro componentes cada uno. En ellos habrá tanto

chicos como chicas, evitando que exista un grupo donde todos sus componentes sean mixtos. Además de ser mixtos, se intercalarán alumnos que necesiten ayuda y otros que las presten, evitando unir a aquellos que se lleven mal. Esto se haría con el objetivo de evitar conflictos y que el grupo trabajase de forma exitosa. Por lo tanto, los grupos quedarían de esta forma:

1. Primer grupo: formado por Víctor (12), María (6), Lucas (9) y Abigail (20). Víctor (12) es un alumno conflictivo y es nominado por la mayoría de sus compañeros. Por eso lo hemos unido en un grupo con los alumnos que no le nominan de esta forma. María (6) presenta un papel fundamental en la dinámica de este grupo, porque además de no nominar a ninguno de forma negativa se caracteriza por prestar ayuda al alumnado. Abigail también recibirá su ayuda al pertenecer al grupo de ignorados dentro de los tipos sociométricos.
2. Segundo grupo: formado por Daniel (13), Alonso (14), Nacho (15) y Ariadna (1). Daniel es un alumno que pasa desapercibido en el aula y necesita ayuda de sus compañeros. Es por ello que lo hemos puesto con Alonso en este grupo. Nacho (15) y Ariadna (1) son dos alumnos que no tienen problema con el resto de compañeros, no reciben nominaciones negativas por parte de nadie. Esto permitirá que las relaciones entre los cuatros funcionen bien.
3. Tercer grupo: formado por Lucía Martínez (7), Julia (4), Óscar (17) y Alejandro (10). Lucía Martínez pasa desapercibida y da la casualidad de que con la única que mantiene una relación positiva además de recíproca es con Julia, que es una alumna que puede ayudar a sus compañeros. En el grupo también se ha incluido a Óscar (17) y Alejandro (10), que mantienen una relación positiva recíproca.
4. Cuarto grupo: formado por Ángel (16), Andrea Pérez (18), David (19) y Claudia (2). Ángel está dentro del grupo de alumnos que pasan desapercibidos y que necesitan ayuda, por eso lo hemos puesto con Claudia, que puede ayudarlo al trabajar con él. En este grupo también hemos puesto a Andrea Pérez (18) y a David (19), ya que son los únicos alumnos que no nominan de forma negativa de Ángel. Ambos alumnos se encuentran entre los alumnos medios dentro de la clasificación sociométrica por lo que no tienen problemas para relacionarse con el resto de compañeros.

5. Quinto grupo: formado por Miguel (11), Blanca (3), Lucía Guisado (5) y Andrea (8). Estas tres últimas alumnas se caracterizan por ser mediadoras y prestar ayuda a otros, por eso lo hemos puesto con Miguel (11), que pertenece al grupo de alumnos que necesitan ayuda por tímido y desapercibido. Además Lucía Guisado (5) y Blanca (3) tienen relaciones recíprocas de forma positiva, lo que mejoraría el clima de grupo.

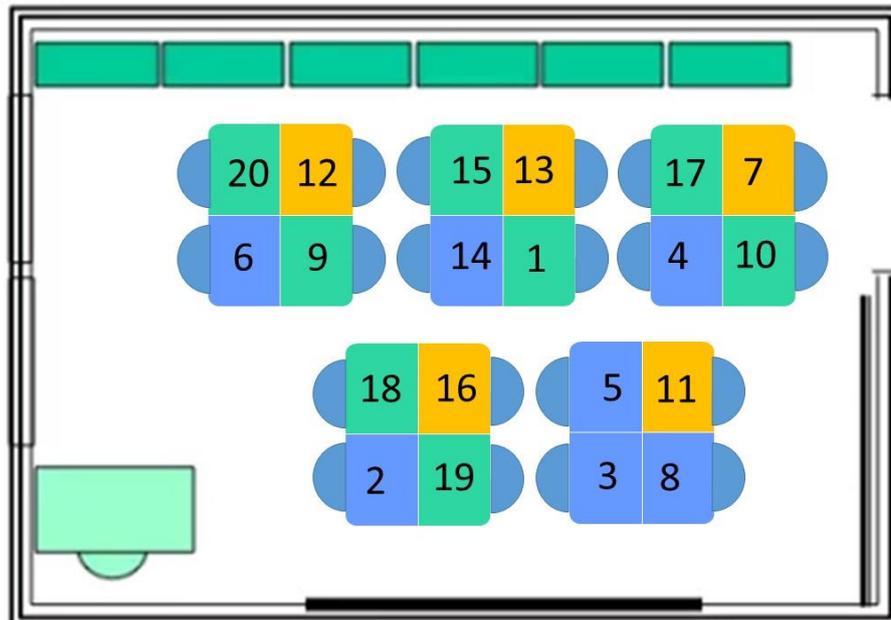


Figura 24. Distribución de equipos en 6º primaria

5. Temporalización

La intervención tendrá una duración de diez sesiones, dedicando dos sesiones a cada habilidad social. Estas dos sesiones estarán repartidas en una misma semana, con el fin de que la habilidad trabajada no se olvide y se pueda trabajar lo más cerca posible. El reparto de estas dos sesiones a lo largo de la semana se dejará a la libre elección del profesor, siempre utilizando la primera para la explicación verbal junto al modelado y la segunda para la puesta en práctica, que llevará más tiempo e irá acompañada del reforzamiento.

Tal y como se puede observar en el siguiente cuadro, la intervención comenzará con una sesión inicial donde se dará a conocer el tema y terminará con una final donde se cierre el tema practicando de forma global cada una de las habilidades trabajadas. Entre estas

dos sesiones se trabajará cada una de las habilidades. Todas las sesiones tendrán una duración de cuarenta y cinco minutos.

Tabla 5. Temporalización intervención 6º primaria

Sesiones	Contenido	Duración
1ª Sesión	Introducción	45 minutos
2ª Sesión	Identificar y expresar emociones: -Instrucción verbal, diálogo y discusión. -Modelado.	45 minutos
3ª Sesión	Identificar y expresar emociones: -Práctica.	45 minutos
4ª Sesión	Cooperar y compartir: -Instrucción verbal, diálogo y discusión. -Modelado.	45 minutos
5ª Sesión	Cooperar y compartir: -Práctica.	45 minutos
6ª Sesión	Saber escuchar: -Instrucción verbal, diálogo y discusión. -Modelado.	45 minutos
7ª Sesión	Saber escuchar: -Práctica.	45 minutos
8ª Sesión	Ayudar y pedir ayuda: -Instrucción verbal, diálogo y discusión. -Modelado.	45 minutos
9ª Sesión	Ayudar y pedir ayuda: -Práctica.	45 minutos
10ª Sesión	Sesión final	45 minutos

Conclusiones

A lo largo de nuestras etapas educativas hemos tenido muchos profesores, los cuales han organizado la clase según el tipo de enseñanza que quisieran llevar a cabo. Nos hemos llegado a sentar de muchas formas; individual, en parejas o en grupos. Sin embargo, nunca llegamos a conocer en qué consistían los grupos de trabajo cooperativo hasta que entramos en la etapa de prácticas, donde las clases que se nos asignaron trabajaban a través de grupos cooperativos. Fue entonces cuando nos dimos cuenta de las ventajas que tiene para el alumnado, tanto en el desarrollo personal como en el académico. Además, ayuda notablemente en las relaciones que se establecen entre iguales.

Es por ello que decidimos llevar a cabo este trabajo, desarrollar dos intervenciones que enseñaran a los niños a trabajar de forma cooperativa, partiendo primero de una investigación previa. Los objetivos de esta investigación fueron los siguientes:

El primero de ellos era **conocer las relaciones sociales establecidas en el aula para la organización grupal**. Esto lo conseguimos sin ningún problema, ya que se nos permitió asistir a dos centros de primaria y realizar en ellos un cuestionario sin ningún inconveniente. Realizar un análisis de este cuestionario nos permitió extraer las relaciones existentes entre el alumnado dentro de la clase. Pudimos comprobar que había alumnos que recibían muchas nominaciones positivas mientras que había otros que la mayoría de nominaciones que recibían eran negativas.

El segundo de ellos fue **identificar las diferentes características conductuales para una mejor configuración de los grupos dentro del aula**. Para esto también hicimos uso de una serie de preguntas, dentro del mismo cuestionario, donde los alumnos debían clasificar a sus compañeros según una serie de características. Gracias al análisis de esta clasificación llegamos a conocer a la perfección los tipos sociométricos de alumnado de cada aula. Con este análisis comprobamos que existen alumnos conflictivos, mediadores, tímidos, etc.

Cumplir esos objetivos nos permitió formar los grupos acorde a los resultados obtenidos en ambos análisis. Además, pudimos localizar a aquellos niños que eran rechazados en clase o ignorados, intentando cambiar esto con ayuda del resto de alumnos que sí eran aceptados por sus compañeros. Sin embargo, estos no eran nuestros únicos objetivos. A la hora de realizar las intervenciones, ambas componentes del trabajo nos planteamos uno nuevo cada una.

Tras analizar los datos nos dimos cuenta de que en el aula de 4º de primaria, aunque existía una mínima cohesión grupal dentro del grupo – clase, no existía una cohesión grupal dentro de los equipos que tenía formados la tutora que le permitiera implantar el aprendizaje cooperativo de forma satisfactoria, por lo que la intervención la enfocamos sobre este punto. Desde nuestro parecer las dinámicas de grupo que se han propuesto están encaminadas a conseguir nuestro objetivo principal, que es la cohesión grupal dentro de los equipos. Las dinámicas escogidas consideramos que están

adecuadas al curso, que no son demasiado complejas para su nivel, y que son lo bastante flexibles para adaptarlas si fuera necesario. Hemos desarrollado una intervención acorde a las necesidades específicas de los alumnos de esta clase, sin embargo, algunas de las dinámicas podemos adaptarlas, sin realizar muchas modificaciones, para trabajarlas en otros cursos. A pesar de todo esto, lo único que nos crea cierta inseguridad sobre la intervención, es que los niños sean capaces de ver la importancia de la cohesión del equipo en las dinámicas, pero que después no sepan cómo llevarlo a la práctica.

En el caso del aula de 6º de primaria, donde se ha elaborado la intervención sobre habilidades sociales, nos propusimos conseguir que los niños desarrollaran y supieran poner en práctica aquellas que influyen en el trabajo cooperativo. Desde nuestro punto de vista, se ha desarrollado una intervención en la que los niños pueden llegar a captar y saber usar estas habilidades gracias al reforzamiento del profesor. Además, las tareas propuestas no son de una alta complejidad, por lo que cualquier persona que llegue hasta esta propuesta podría hacer uso de ella y adaptarla a cualquier curso. El único aspecto del que nos sentimos inseguras es el no saber si las sesiones serían las suficientes, ya que no todos los niños tienen el mismo ritmo de aprendizaje o puede surgir algún imprevisto que no permita el desarrollo total de lo planificado para cada sesión.

Como limitaciones hemos encontrado el no haber podido llegar a ponerlo en práctica en la misma clase donde hicimos la investigación, ya que a día de hoy no daría tiempo por el número de sesiones de las que se compone. Además, a esto le sumamos que el habérselo entregado a la tutora o a cualquier profesor para que nos diera su opinión hubiese sido de ayuda, pero ha sido imposible. Esto nos hubiese permitido conocer, por un lado, si las dinámicas de cohesión de grupo eran demasiado complejas para este curso por sus reflexiones; y por otro lado, si las habilidades elegidas eran las principales para trabajar en grupo o si debía elegir algunas más. También hubiésemos podido comprobar si la temporalización elegida era la adecuada.

En cuanto a las utilidades de este trabajo, creemos que puede ser muy atractivo para aquellos profesores que quieran trabajar por grupos cooperativos pero que observen

que sus alumnos aún no están preparados para ellos. Como hemos dicho con anterioridad, las actividades y dinámicas propuestas son fáciles, por lo que tienen cierta flexibilidad para ser adaptadas a cualquier curso. Estas tareas con ayudas del profesor y de sus compañeros ayudarían al niño a prepararse para el momento en el que tuviesen que trabajar en grupo.

Para finalizar, aclarar que realizar este trabajo nos ha ampliado nuestro concepto sobre cómo trabajar de forma cooperativa. Esto dará lugar a que en futuros encuentros con niños y niñas hagamos uso de este tipo de aprendizaje, ya que los beneficios que tiene en los niños van más allá del propio nivel académico. También creemos oportuno señalar que se debería hacer más uso de estos grupos cooperativos, ya que uniéndose a otros tipos de enseñanza, como es por ejemplo el trabajar por proyectos, daría mejores resultados que otras formas de trabajo.

Bibliografía

- Antolín De la Fuente, Á., Martín Pérez, G., & Barba Martín, J. J. (2012). El aprendizaje cooperativo para la mejora de la socialización y la educación a través del conflicto. *La peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 3-11.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, 231-246.
- Francisco Juan García Bacete. (2014). *El rechazo entre iguales en su contexto interpersonal. Una investigación con niños y niñas de primer ciclo de primaria*. Castellón de la Plana: Fundación Davalos-Flercher.
- García, R., Traver, J. A., & Candela, I. (2001). *Aprendizaje cooperativo. fundamentos, características y técnicas*. Madrid: Editorial CCS.
- Jiménez Lagares, I. (2015). *La evolución de la popularidad entre iguales desde el inicio de la educación primaria (tesis doctoral)*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica SA.
- Johson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Lago, J. R., Pujolàs Maset, P., Riera, G., & Vilarrasa Comerma, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 73-90.
- Logan, L., & Logan, V. (1980). *Estrategia para una enseñanza creativa*. Barcelona: oikos-tau, s.a. - ediciones.
- Monereo, C., & Duran, D. (2002). *Entramados: Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebe, D.L.
- Monjas, M. I. (2012). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE S.L.
- Pujolàs Maset, P. (2011). *9 ideas claves. Aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Pujolàs, P. (. (s.f.). *EL PROGRAMA CA/AC (“Cooperar para Aprender / Aprender a Cooperar”) PARA ENSEÑAR A APRENDER EN EQUIPO Implementación del aprendizaje cooperativo en el aula [archivo PDF]*. Obtenido de <http://www.elizalde.eus/wp-content/uploads/izapideak/CA-ACprograma.pdf>

Pujolàs, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes. los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: EUMO editorial.

Puntaciones Z. (s.f.). Obtenido de <http://www.galeno.sld.cu/crecedes/articulos/p46.htm>

Slavin, R. (1999). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Sao Paulo: Aique.

Torrego, J. C., & Negro, A. (2014). *Aprendizaje cooperativo en las aulas*. Madrid: Alianza Editorial.

Unidad tipificada. (s.f.). Obtenido de Wikipedia: https://es.wikipedia.org/wiki/Unidad_tipificada

Vera García, M. (2009). *Aprendizaje cooperativo. Revista digital innovación y experiencias educativas*, Recuperado de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_1.pdf.

Anexos

Anexo 1. Sesiones de la propuesta de intervención para 4º de primaria

Sesión 1. Somos un grupo

Objetivos

- Favorecer la cohesión en el grupo – clase.
- Dar a conocer las cualidades que tenemos y creemos importantes para trabajar en grupo.
- Acercar a los alumnos a que conozcan las cualidades de sus compañeros para trabajar en grupo.

Recursos

- Ovillo de lana

Metodología

Esta dinámica tiene dos partes. La primera parte de la sesión está compuesta por el juego donde los alumnos deben realizar figuras con el cuerpo entre todos, y la segunda parte está compuesta por la dinámica de “la tela de araña”, la cual es aportada por Ana Belén Sánchez (citado en Pujolàs, 2008).

Para esta primera sesión necesitamos un espacio amplio por lo que saldremos al patio o iremos al gimnasio.

Como ya tenemos los equipos formados esto nos facilitará la organización de la primera parte de la sesión. Dividiremos a la clase en dos grupos: el primer grupo estará formado por los equipos 1, 2 y 3, mientras que el grupo 2 estará formado por los equipos 4, 5 y 6.

Una vez hecho los grupos la dinámica consiste en que, entre todos los miembros del grupo, deben realizar, con su cuerpo, la figura que el otro grupo les proponga. Por ejemplo pueden mandarles hacer un cuadrado, una casa, una letra, etc. la única norma que deben cumplir es que para realizar la figura todos los componentes del grupo deben participar en la realización de esta. Hay que recalcar que en esta dinámica con gana ni

pierde ningún equipo, simplemente pretendemos que los alumnos trabajen juntos para conseguir un resultado común. Una vez que el grupo realice la figura se cambian los papeles de los equipos, y así cada vez que terminen una figura. Para esta parte de la dinámica dejaremos 20 minutos aproximadamente. La siguiente parte de la dinámica ocupará 25 minutos aproximadamente.

Para la siguiente parte de la dinámica ya no existirán grupos, sino que seremos un único grupo – clase, los cuales nos sentaremos en círculo, para poder vernos bien los unos a los otros. Vamos a adaptar la dinámica de la tela de araña, ya que no la vamos a utilizar para conocer las aficiones de los compañeros, sino para conocer qué es lo que cada alumno cree que puede aportar al grupo. Se les pedirá a los alumnos que piensen en silencio durante unos minutos qué creen ellos que pueden aportar al grupo a la hora de trabajar. El tutor o tutora empezará para que los alumnos vean un ejemplo: el tutor o tutora dirá su nombre y a continuación que cree ella que puede aportar al grupo a la hora de trabajar. Tras esto agarrará el extremo del ovillo de lana y le lanzará este a un alumno de la clase, que deberá hacer lo mismo y después lanzar el ovillo a otro compañero, el cual deberá estar sentado más allá de dos compañeros a la derecha o izquierda del alumno que tenga en ese momento el ovillo. La dinámica seguirá así hasta que todos los alumnos hayan hablado. Si en el turno de algún alumno no sabe qué es lo que puede aportar invitaremos al resto de alumno a que, si alguien sabe alguna cualidad de este alumno, la exprese en voz alta.

Tras esto haremos una pequeña reflexión: todos tenemos potenciales diferentes que podemos desarrollar mientras trabajamos en grupo, que hacen que tanto el grupo como el aprendizaje sea más rico. Somos un grupo, entre nosotros existe una red que lleva cada uno de nuestros nombres y nuestras cualidades, que nos ayudan a que el grupo funcione si las ponemos en práctica, y cada uno de nosotros somos importantes, todos por igual, ya que si alguno de nosotros se suelta de esta red que hemos formado (se le pedirá a algún alumno que suelte la lana) esta se afloja y puede llegar a deshacerse. Por tanto el aprendizaje y el clima del aula dependen de todos y es necesario que todos colaboren para mantener esa cuerda tensa.

Sesión 2. Nos sentimos parte de un equipo

Objetivos

- Conocer las virtudes y defectos de los miembros de nuestro equipo
- Sentirse parte de un equipo

Recursos

- Cartulina
- Rotuladores

Desarrollo

Esta dinámica la realizaremos con los equipos que hemos formado gracias al análisis de los resultados de los instrumentos. Tendrá una duración de una media hora aproximadamente.

La dinámica a desarrollar es una adaptación la propuesta por Laura Candler, en su página web, llamada *El blanco y la diana* (citado en Pujolàs, 2008).

A cada equipo se le repartirá una cartulina con una diana de círculos concéntricos dibujada en ella (véase *figura 18*). La diana estará dividida en cuatro partes iguales, una para cada miembro del equipo. Dentro de cada uno de los círculos concéntricos los miembros de cada equipo, en su zona de la diana, deberán escribir los siguientes aspectos de su vida personal y de su forma de ser, que luego compartirán con el resto de su equipo. Aclarar que el círculo más concéntrico debe, de momento, quedarse en blanco. A continuación nombramos los aspectos que deben escribir los miembros del equipo:

- Su nombre.
- Su asignatura favorita o que mejor se le da.
- La asignatura que menos les gusta o que les cuesta más.
- Su mejor cualidad o virtud.
- Su mayor defecto.
- Una manía que tengan cuando trabajan en grupo.

Una vez que han terminado de escribir, cada alumno deberá compartir su parte con el resto de miembros del equipo y deberán ponerse de acuerdo sobre cuáles son los aspectos que tienen en común, y a partir de estos deben pensar un nombre para su equipo, el cual deberán escribir en el círculo concéntrico que dejamos en blanco al principio. Esta diana se guardará junto con los materiales de equipo, la cual reflejará el sentimiento de pertenencia a un equipo de los alumnos, con sus virtudes y defectos.

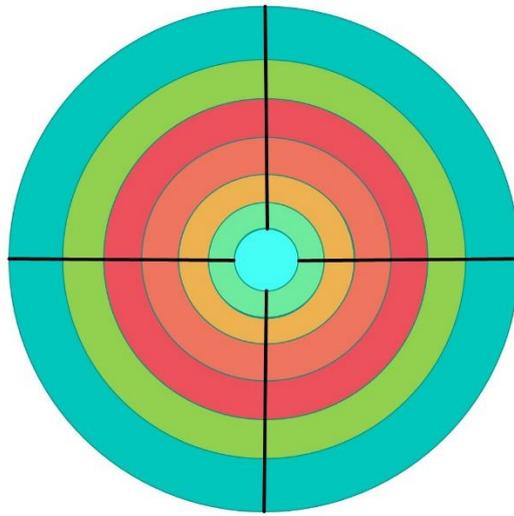


Figura 18. Diana

Sesión 3. El equipo de Manuel

Objetivos

- Descubrir que en grupo surgen más ideas que trabajando solos.

Recursos

- Folios
- Bolígrafos
- Copia del caso para cada grupo

Desarrollo

Para presentar esta dinámica, adaptada de la que presenta Pujolàs (2008), primero se expondrá el caso delante de todos los equipos, leyéndolo el profesor o profesora en voz alta para toda la clase. El caso es el siguiente:

Manuel está harto de hacer trabajo en grupo. Dice que él trabaja mejor solo. Cuando trabaja en equipo considera que pierde el tiempo. Además no está nada contento con su equipo. Rosa no hace nada y se aprovecha del trabajo de los otros. Juan habla mucho, no respeta el turno de palabra y no escucha a los otros. Ramón intenta imponer sus ideas y siempre se tiene que hacer lo que él dice. María, por otro lado, no dice nunca nada, se pasa todo el rato escuchando al resto del equipo y si no se le pide expresamente no participa. En definitiva, Manuel ha decidido hacer solo los trabajos de la clase de ahora en adelante.

Tras esta primera lectura tendremos un tiempo donde los alumnos puedan compartir si se han encontrado algún caso similar, si alguna vez se han encontrado algún perfil de los descritos en el caso en un grupo de trabajo, si alguna vez se han sentido como Manuel, etc.

Después de este tiempo el profesor o profesora plantea la siguiente pregunta: “¿No será que quizás el equipo no ha sabido organizarse bien a la hora de trabajar, que no saben trabajar de forma cooperativa?”. En este momento el profesor deja que los alumnos respondan a la pregunta, siempre dirigiendo para que no desvíen del tema. Una vez realizada la puesta en común el profesor o profesora continuará: *Cuando un equipo se*

organiza bien pueden obtener muchas ventajas a la hora de trabajar. Vamos a intentar averiguar cuáles son estas ventajas del trabajo en equipo”.

A partir de ahora trabajarán primero individualmente y después por equipos. Recordar que estos equipos son los mismos que formamos al principio gracias al análisis de los datos proporcionados por los instrumentos.

A cada alumno se le ha proporcionado un folio que está dividido en tres apartados (apartado A, B y C) (véase *figura 19*). Lo primero que tendrán que hacer es escribir, de forma individual, aquellas ventajas que ellos consideren que tiene el trabajo en equipo, a pesar de los problemas que presenta Manuel en el caso. Por si los alumnos lo necesitaran se les proporcionará una copia del caso por si necesitaran releerlo.

Cada equipo va poniendo en común las ventajas que han ido escribiendo en el apartado A y un miembro del equipo, elegido para esta ocasión como secretario, las va anotando en un folio aparte. Se deben hacer varias rondas ya que los alumnos solo deben decir una ventaja por ronda, dando tantas vueltas como sea necesario hasta recoger todas las propuestas. Una vez terminado cada miembro del equipo escribirá en el apartado B aquellas ventajas que él o ella no había escrito en el apartado A pero que han dicho alguno de los miembros de su equipo.

Para completar el último apartado se requiere la participación de toda la clase: cada equipo irá diciendo por rondas una a una las ventajas que ha anotado cada equipo, dando tantas vueltas como sea necesario. En cada ronda el portavoz del equipo será un miembro distinto, haciendo así partícipe a todos los alumnos de la clase. La profesora irá anotando en la pizarra todas las ventajas que han encontrado los equipos. Una vez terminado cada alumno escribirá en el apartado C todas las ventajas que han dicho otros equipos y que en el suyo no han salido, teniendo así ideas diferentes en los tres apartados.

Una vez terminado introduciremos a los alumnos en el momento de reflexión: el profesor o profesora pedirá a los alumnos que levanten la mano aquellos que sí han escrito alguna ventaja en el apartado B y C. Es muy difícil que algún alumno haya anotado todas las ventajas que han sido comentadas en el apartado A. Por lo tanto podemos decir que, al escribir algo en el apartado B y C, estamos aprendiendo cosas

nuevas que no sabíamos, o hemos recordado cosas, gracias a nuestros compañeros de equipo o nuestros compañeros de clase, ya que entre todos la lista de ventajas es mucho más larga que la que hemos realizado individualmente. Aquí tenemos una gran ventaja del trabajo en equipo: este genera más idea que cuando trabajamos individualmente.

La duración de esta dinámica será de 45 minutos.

APARTADO A
APARTADO B
APARTADO C

Figura 19. Tabla con apartados A, B y C.

Sesión 4. Cooperamos cuando...

Objetivos

- Mostrar a los alumnos qué es trabajar de forma cooperativa.
- Descubrir aspectos importantes del aprendizaje cooperativo en equipo.

Recursos

- Fotocopia textos 1 y 2
- Folios
- Rotuladores
- cartulinas

Desarrollo

Para esta dinámica, propuesta por Pujolàs (citado en Pujolàs, 2008) seguiremos utilizando los equipos que configuramos al principio de la intervención, ya que nuestro objetivo principal es fortalecer la cohesión grupal.

Esta dinámica consiste en el análisis de las ideas básicas de dos textos relacionados con el trabajo cooperativo. El texto 1 lo trabajará el equipo 2, 3 y 6; por tanto, el texto 2 lo trabajará el equipo 1, 4 y 5. Para la asignación de textos nos hemos fijados en las ideas principales de los textos y cuales iban más acordes con los alumnos ignorados, conflictivos y rechazados. Los textos son los siguientes:

Texto 1: Los gansos

“El próximo otoño, cuando veas los gansos dirigiéndose hacia el sur para pasar el invierno, fíjate que vuelan formando una V. Tal vez te interese saber lo que la ciencia ha descubierto acerca del porqué vuelan de esa forma. Se ha comprobado que cuando cada pájaro bate sus alas produce un movimiento en el aire que ayuda al pájaro que va detrás de él volando en V. La bandada completa aumenta por lo menos un 77 por ciento más de su poder que si cada pájaro volara solo. Las personas que comparten una dirección común y tienen sentido de comunidad pueden llegar donde deseen más fácil y rápidamente porque van apoyándose mutuamente.”

Cada vez que un ganso se sale de la formación siente inmediatamente la resistencia del aire, se da cuenta de la dificultad de hacerlo solo y rápidamente regresa a su formación para beneficiarse del poder del compañero que va delante. Si nosotros tuviéramos la inteligencia de un ganso nos mantendríamos con aquellos que se dirigen en nuestra misma dirección.

Cuando un líder de los gansos se cansa, se pasa a uno de los puestos de atrás y otro ganso toma su lugar. Obtenemos mejores resultados si tomamos turnos hacia los trabajos más difíciles. Los gansos que van detrás graznan (producen el sonido propio de ellos) para alentar a los que van delante a mantener la velocidad. Una palabra de aliento produce grandes beneficios.

Finalmente, cuando un ganso se enferma o cae herido por un disparo otros dos gansos se salen de la formación y le siguen para ayudarlo y protegerlo. Se quedan acompañándolo hasta que está nuevamente en condiciones de volar o hasta que muere y sólo entonces los dos acompañantes vuelven a sus bandadas o se unen a otro grupo. Si nosotros tuviéramos la inteligencia de un ganso nos mantendríamos uno al lado del otro apoyándonos y acompañándonos.”

Texto 2: Asamblea en la carpintería

“En una carpintería hubo un día una extraña asamblea: una reunión de todas las herramientas del taller para arreglar sus diferencias. El martillo, una de las herramientas más antiguas y respetadas, ejerció la presidencia, pero enseguida la asamblea le dijo que debía renunciar a ella. “¿Por qué?”, dijo el martillo muy extrañado. “Pues porque haces demasiado ruido y, además, te pasas el día golpeando”, le respondieron. El martillo aceptó estos reproches, pero pidió que también fuera expulsado el tornillo. Alegó que para que fuera útil, tenía que dar muchas vueltas... Frente a esta acusación, el tornillo fue expulsado, pero a la vez pidió que se hiciera lo mismo con el papel de lija. Hizo notar delante de toda la asamblea que tenía un trato muy áspero y que su carácter siempre rozaba con los demás. Delante de una evidencia así, el papel de lija no tuvo más remedio que estar de acuerdo, siempre que también se expulsara de la asamblea al metro, porque constantemente medía a todo el mundo según su criterio, como si él fuera el único perfecto.

En este momento entró el carpintero, se puso el delantal y empezó a trabajar. Cogió un tablero y chapas de dos clases distintas. Usó el metro, el martillo, el tornillo y el papel de lija. Finalmente, aquellas chapas de dos colores diferentes –una de pino, muy clara y otra de nogal, casi negra- se convirtieron en un precioso tablero de ajedrez, con una superficie fina y suave, como la piel de una doncella.

Cuando la carpintería, al final de la jornada, quedó vacía de nuevo, las herramientas reanudaron la asamblea y continuaron sus deliberaciones. Entonces tomó la palabra el serrucho, y dijo, con tono solemne: “Señoras, señores, ha quedado demostrado que tenemos defectos, pero, en cambio, el carpintero trabaja con nuestras cualidades. Y las aprovecha. Esto es lo que nos hace valiosos a todos. Basta ya de pensar en nuestros puntos malos y concentrémonos de una vez por todas en aquello que todos tenemos de bueno”. Entonces la asamblea vio que el martillo era fuerte, que el tornillo unía y prensaba, que el papel de lija era ideal para pulir y eliminar asperezas, y descubrieron que el metro era preciso y exacto. De repente descubrieron que formaban un equipo capaz, juntos, de hacer cosas de gran calidad. Y se sintieron orgullosos de trabajar juntos y de la fortaleza que esto les daba.”

Antes de repartir los textos el profesor o la profesora presentará los textos leyéndolos en voz alta para que todos conozcan las dos historias. Tras esto se le dará un ejemplar a cada alumno para que puedan leerlo, cada uno a su ritmo, las veces que haga falta para comprenderlo.

Una vez leído el texto los equipos reflexionarán sobre el texto que les haya tocado. Para facilitarle la reflexión el profesor o profesora dará unas preguntas a modo de guía para encaminar la reflexión, no obstante los alumnos pueden plantearse más preguntas para profundizar en la reflexión, aunque debemos revisarlas para asegurarnos de que no se desvían del tema. La guía de preguntas es la siguiente:

1. ¿Qué conclusiones podemos extraer de éste texto si lo aplicamos a un grupo de personas unidas por una misma finalidad, que quieren llegar a una misma meta?
2. ¿Cuál podría ser esta meta en un “equipo de aprendizaje cooperativo”?
3. ¿Cuándo podemos decir que cooperamos, dentro de un equipo? ¿Qué supone cooperar?

Para que la dinámica funcione y llegue a los alumnos de forma correcta el profesor o profesora debe tener muy clara las ideas básicas de cada texto, las cuales se exponen a continuación:

Texto 1: Los gansos

- Las personas que comparten un mismo objetivo y tienen un sentido de comunidad pueden conseguir sus metas de forma más fácil si unen sus esfuerzos y se apoyan mutuamente.
- En un trabajo en equipo se obtienen mejores resultados si nos turnamos en la realización de las tareas, sobre todo en las más difíciles y pesadas.
- Una palabra de ánimo de un compañero es muy beneficiosa para aquel que se desanima o tiene la moral baja.
- La solidaridad, estar al lado del compañero que lo necesita, es algo esencial en el trabajo cooperativo

Texto 2: Asamblea en la carpintería

- Todos tenemos cualidades que podemos poner al servicio de los demás.
- Si somos capaces de aportar cada uno lo mejor de sí mismo podemos conseguir entre todos grandes cosas.
- Aceptar a los demás como son, respetando las diferencias de cada uno, es el primer paso para que nos acepten como somos.

Cuando los equipos han acabado de reflexionar, en un folio deberán completar la frase "*Cooperamos cuando...*" con todo lo que se les ocurra y que, obviamente, tenga sentido y esté relacionado con cooperar.

Una vez escritas las pondremos en común con el resto de la clase y, si salen un número muy elevado de frases, elegiremos aquellas que más nos gusten o nos haya llamado la atención y las escribiremos en cartulinas para colgarlas por los murales del aula. Si salen un número razonable de frases las escribiremos todas.

En total la duración de esta dinámica será de 45 minutos.

Objetivos

- Descubrir que las decisiones grupales son más acertadas que las individuales.
- Aprender que el trabajo en grupo es más eficaz que el individual.
- Razonar y reflexionar sobre el trabajo en grupo.

Recursos

- Plantilla del juego
- Autoevaluación de equipos

Desarrollo

Para concluir con esta intervención sobre la cohesión, nos ha parecido que la dinámica propuesta por Pujolàs (2008) *“El juego de la NASA”* es la más completa, ya que permite a los equipos reflexionar sobre el trabajo en grupo en, lo que podría ser, una situación real fuera del contexto del aula.

Esta dinámica está pensada para que los alumnos trabajen en por equipos, los cuales están formados desde el inicio de la intervención. A cada miembro del equipo se le proporciona una plantilla del juego (véase *figura 20*). A continuación, el docente leerá en voz alta la situación a la que se tienen que enfrentar los astronautas, y se les dará a los equipos las instrucciones para poder comenzar con la dinámica. El caso es el siguiente:

“Un grupo de cinco astronautas ha tenido un accidente con su nave espacial en la Luna y ha tenido que abandonarla. Tiene que recorrer a pie una distancia de 300 Km hasta llegar a otra nave que les llevará a la Tierra. De todo el material que tenían en la nave sólo han podido aprovechar 15 objetos que encontrareis en el cuadro adjunto. Su supervivencia depende de saber decidir y seleccionar los objetos más imprescindibles y que más útiles les puedan ser para el trayecto a pie que tendrán que hacer hasta llegar a la otra nave, que se encuentra en la superficie iluminada de la Luna. De la preferencia que den a unos objetos o a otros depende la salvación del grupo de astronautas”.

Por otro lado, las instrucciones que cada equipo debe seguir son las siguientes:

- Cada equipo debe realizar una clasificación de los objetos que deben escoger para llevárselo en su camino hacia la otra nave.
- La clasificación la deben hacer de mayor a menor importancia; es decir, en primer lugar estará aquel objeto del cual no podrían prescindir, quedando así en último lugar el objeto del cual podrían prescindir primero.

Una vez explicadas las instrucciones los equipos deberán rellenar la primera columna de forma individual, proponiendo cual es el orden que ellos creen de importancia. Es importante que no lo comenten todavía con el resto de miembros del equipo para no condicionar ninguna respuesta.

Cuando todos los alumnos terminen cada equipo deberá seguir las siguientes instrucciones:

“Ahora, por equipos, debemos llegar a un consenso para realiza una clasificación grupal y la escribimos en la columna 3. La decisión debe ser por unanimidad, tenéis que estar todos de acuerdo con la clasificación que habéis hecho. Tened en cuenta que, al ser una decisión en grupo puede que no todos estéis del todo satisfechos con la clasificación, sin embargo esto nos ayudará a tomar decisiones y llegar a un acuerdo en situaciones que se nos presenten en nuestro día a día en las que estemos trabajando en grupo.”

El docente comentará algunas recomendaciones que deben seguir los equipos:

- *Debemos argumentar nuestras decisiones, no podemos imponer nuestra decisión personal a los demás solo porque el resto no piense lo mismo, debemos de dar las razones de por qué nosotros pensamos eso.*
- *Intentad debatir, argumentar aquellos que estáis diciendo. No intentéis renunciar a esto solo por acabar los primeros o por evitar conflictos, se puede debatir estableciendo un turno de palabra, por lo que no hay necesidad de crear conflictos*
- *Cuando exista algún conflicto en alguna decisión, debéis buscar la manera de solucionarlo, ya sea por elección de mayoría, estableciendo pactos, etc.*
- *Todas las opiniones pueden ser útiles a la hora de tomar una decisión, incluso aquellas que discrepan de las nuestras. Debéis tomar las decisiones de forma colectiva, por lo que no os rindáis, y dedicarle el tiempo que necesitáis.*

Tras esto dejaremos que los alumnos comiencen a debatir y a rellenar la columna 3. Una vez que todos los equipos hayan terminado se les explicará qué los técnicos de la NASA también tienen una clasificación y se la escribiremos en la pizarra (véase *figura 21*) los alumnos deberán copiar la clasificación en las columnas 2 y 4 de su tabla.

A continuación cada alumno deberá calcular las desviaciones entre las calificaciones que ha hecho el y el equipo con las proporcionadas por la NASA. Es decir, deberán calcular, por un lado las desviaciones entre las columnas 1 y 2, y por otro las de las columnas 3 y 4. Para calcular estas desviaciones, a la puntuación que nosotros les hemos dado a cada objeto tenemos que restarle la que nos ha proporcionado la NASA, sin tener en cuenta el signo, es decir, anotamos el resultado con cifras absolutas. La DIFERENCIA A corresponde a las desviaciones de las columnas 1 y 2 y la DIFERENCIA B corresponde a la de las columnas 3 y 4.

Objetos	Preclasificación individual	Clasificación de la NASA	Diferencia A	Clasificación del grupo	Clasificación de la NASA	Diferencia B
Una caja de cerillas						
Una lata de alimentos concentrados						
20 m de cuerda de nailon						
30 m ² de tela de paracaídas						
Un fogón portátil						
Dos pistolas de 7,65 mm						
Una lata de leche en polvo						
Dos bombonas de oxígeno de 50 L.						
Un mapa estelar						
Un bote neumático con botellas de CO ²						
Una brújula magnética						
20 L de agua						
4 cartuchos de señales de vida que queman en el vacío						
Un maletín de primeros auxilios						
Un receptor y emisor FM						
	TOTAL A			TOTAL B		

Figura 20. Plantilla juego de la NASA

Orden	Objeto	Justificación
1	Bombonas de oxígeno	Necesarias para la respiración
2	20 L de agua	Para evitar la deshidratación debido a la transpiración
3	Un mapa estelar	Uno de los medios más necesarios para orientarse en el espacio
4	Alimentos concentrados	Necesarios para la alimentación diaria
5	Receptor y emisor FM	Muy útil para pedir ayuda y comunicarse con la nave
6	20 m de cuerda de nailon	útil para arrastrar a los heridos e intentar transportarlos
7	Maletín de primeros auxilios	Muy útil en casos de accidente
8	30 m ² de tela de paracaídas	Útil para protegerse del sol
9	Un bote con botellas de CO ²	Pueden ser útiles para superar simas
10	Cartuchos de señales de vida	Útiles para que los puedan ver desde la nave
11	Dos pistolas de 7,65 mm	Con ellas se puede intentar tomar impulso por reacción
12	Una lata de leche en polvo	Alimento útil mezclado con agua
13	Un fogón portátil	Útil en la parte de la luna no iluminada
14	Una brújula magnética	Inútil porque no hay campo magnético en la luna
15	Una caja de cerillas	Inútil porque no hay oxígeno en la luna

Figura 21. Clasificación expertos de la NASA

Tras esto cada alumno calcula el total de las diferencias A y B y lo anotan en su casilla correspondiente. Los resultados obtenidos se contrastan e interpretan de acuerdo a las normas recogidas en la *figura 22*.

Cuando el TOTAL B es más pequeño que el TOTAL A quiere decir que la decisión del grupo es de mejor calidad que la que han tomado los alumno individualmente. Esto es lo que suele pasar la mayoría de las veces.

Cuando el TOTAL A es más pequeño que el TOTAL B, seguramente el grupo no ha acabado de funcionar suficientemente bien. Puede ser por varias razones:

- No se ha reflexionado sobre las diferentes posibilidades
- Algún alumno ha condicionado a los demás
- Algún alumno, por timidez no dicen la respuesta aunque la sepan...

Figura 22. Resultados

Finalmente los equipos realizan una autoevaluación (véase *figura 23*) la cual se podrá en común una vez terminada, para ver las conclusiones que saca cada equipo.

CUESTIONARIO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DEL EQUIPO

1. ¿Han participado todos en el trabajo de equipo?
2. ¿ha habido alguien que haya intervenido demasiado? ¿Ha habido alguien que haya bloqueado la participación de los otros alumnos?
3. ¿Hablabais todos a la vez? ¿Todos escuchabais al que estaba hablando?
4. ¿Os habéis desviado mucho de tema? ¿Frecuentemente?
5. ¿Qué sistema habéis utilizado para la toma de decisiones?
6. ¿Habéis pedido ayuda si lo habéis necesitado? ¿Habéis ayudado cuando os lo han pedido?
7. ¿Ha habido buena relación entre todos los miembros del equipo?
8. ¿Estáis satisfechos con el trabajo realizado?
9. ¿Qué dificultades habéis tenido? ¿Cómo las habéis solucionado?
10. Conclusiones y sugerencia para el próximo trabajo en grupo

Figura 23. Autoevaluación de equipo

Anexo 2. Sesiones de la propuesta de intervención para 6º de primaria

Sesión 1. Introducción

Nombre: El puente

Objetivo: Recapacitar sobre la importancia que tiene el relacionarnos con las personas de nuestro alrededor.

Recursos: TICs (ordenador y pizarra digital) y *Cuaderno de Habilidades Sociales*.

Organización: Esta actividad la llevaremos a cabo con todo el grupo de la clase.

Metodología: Esta sesión comenzará con la visualización de un video denominado *El puente*:

<https://youtu.be/LA0ICItN3MM>

Este cuento habla sobre un puente por donde quieren pasar un oso y un reno. El problema es que el puente es tan fino que no caben y se enfadan, no encuentran una solución para pasar los dos a la vez. Entonces llegan un conejo y un mapache, que quieren pasar por el puente pero no pueden porque el reno y el oso están en medio. Entonces hartos de esperar, desenredan las cuerdas que sostienen el puente a la tierra y el oso y el reno caen. Vuelven a atar las cuerdas pero cuando van a pasar por el puente, se dan cuenta de que no caben. Sin embargo, a diferencia de los otros dos animales, encuentran una solución. El mapache se agacha y el conejo con sus grandes patas da un salto y pasa al otro lado del puente. Los dos se van muy contentos.

Una vez los alumnos han visto la historia, el docente pasará a preguntar sobre ella.

<i>“¿Por qué estaban tan enfadados Oso y Reno?”</i>
<i>“¿Qué hicieron Conejo y Mapache para que se fueran del puente?”</i>
<i>“¿Cómo solucionaron el problema Mapache y Conejo?”</i>

Una vez el docente es consciente de que los alumnos y alumnas se han enterado del vídeo, realizará preguntas más orientadas a las relaciones sociales que se dan en el vídeo.

“¿Podemos decir que Reno y Oso se relacionaban bien con los demás animales del bosque? ¿Por qué?”

“¿Y Conejo y Mapache? ¿Sabían relacionarse bien con los demás animales del bosque?”

“¿Creéis que el señor Oso tendrá muchos amigos? ¿Y Conejo?”

Tras contestar estas preguntas, el profesor hará una pregunta donde los niños se sientan protagonistas de la historia y pongan en marcha sus conocimientos acerca de cómo debemos relacionarnos con los demás.

“¿Cómo hubieseis actuado vosotros si al pasar por ese puente tan estrecho os encontráis con un niño y os dais cuenta de que los dos no podéis pasar a la vez?”

El docente a través de esta cuestión abrirá un debate donde será el guía.

“¿Hubieseis actuado como el señor Oso?”

“¿Habríais hecho lo mismo que Conejo y Mapache?”

El fin de esta sesión no será desarrollar ninguna habilidad social, sino introducir a los alumnos en el mundo de las relaciones sociales y dar pie a la puesta en práctica de las habilidades sociales en las siguientes sesiones. Además, con este debate el profesor sabrá las ideas y conocimientos previos que tienen los alumnos sobre el tema.

En esta sesión además, se llevará a cabo el reparto de un pequeño cuaderno para cada alumno al que llamarán *Cuaderno de Habilidades Sociales*. En este cuaderno se registrará las habilidades que se trabajen en el aula junto a las tareas que se manden.

Sesión 2. Identificar y expresar emociones

Nombre: ¡Conocemos nuestras emociones!

Objetivos: Identificar, reconocer y expresar las emociones a través de la realización de una actividad.

Recursos: letras de papel y *Cuaderno de Habilidades Sociales*.

Organización: esta actividad se llevará a cabo en grupos.

Metodología:

- a. **Instrucción verbal, diálogo y discusión.** Al comenzar la sesión se le repartirá a cada grupo de alumnos unas letras que deberán juntar a modo de puzle hasta formar una palabra, que será una emoción. Estas emociones serán alegría, tristeza, miedo, ira y asco. Una vez lo hayan terminado, levantarán la mano y el docente se pasará por las mesas a revisar que la palabra es la acertada. Si los alumnos tienen alguna duda, el docente la resolverá. Cuando todos los equipos tengan su palabra formada, se les dará el turno de palabra uno por uno para que cada representante diga qué palabra tienen. Entonces se les lanzará la siguiente pregunta: “¿Qué son todas estas palabras?” A la que ellos responderán con que son emociones. Todo esto se hará con el objetivo de motivar al alumnado y captar su atención.

Tras conocer el tema que se tratará, el profesor realizará preguntas abiertas y hará de guía para que se abra un debate en clase sobre estas emociones y qué diferencias existen entre cada una de ellas. El primer aspecto que se trabajará será identificar qué situaciones provocan cada emoción, con preguntas del tipo:

<p>“¿Qué sentirías si vuestro mejor amigo se fuese del colegio?”</p>
<p>“¿Cómo estaríais si por vuestro cumpleaños os regalaran muchas cosas?”</p>

Una vez identificadas las situaciones que provoca cada emoción, se pasaría a identificar que provocan estas emociones en nosotros:

“¿Cómo estaríais si por vuestro cumpleaños os regalaran muchas cosas?”

Por último, se trabajará que pasa por nuestras cabezas cuando sentimos una de estas emociones y que pueden derivar estos pensamientos:

“¿Qué pensáis cuando suspendéis un examen y os ponéis muy tristes? ¿Pensáis que mamá os va a castigar o en que hay que estudiar más para el próximo examen?”

“Imaginaos que vuestra mejor amiga os regala su pulsera favorita, ¿Qué pensáis?”

Tras esto, el profesor le pedirá a cada alumno que escriban en su cuaderno de Habilidades Sociales los pasos conductuales que hay que seguir para llevar a cabo esta habilidad:

- A. Darse cuenta y notar la emoción observándose a uno mismo.
- B. Descubrir las razones de esta emoción, las causas y que ha provocado su aparición.
- C. Expresar la emoción con un lenguaje verbal y no verbal oportuno.
- D. Buscar modos para mantener esa emoción si es positiva o de eliminarla en el caso de que sea negativa.

Cuando los alumnos terminen de copiar estos pasos, el profesor sacaría a un alumno a la pizarra y le expresaría una emoción inventada. Esto se haría un el objetivo de que los alumnos viesen puesto en práctica lo copiado.

“Veras Lucía, hoy estoy muy contento contigo. Me he dado cuenta de que estás trabajando muy bien esta semana y quería darte las gracias de todo corazón. Espero que esto siga así y trabajes a partir de ahora tan bien”.

b. Modelado: Ahora que los alumnos saben los pasos conductuales que hay que seguir para saber llegar a expresar sus emociones, se pasará a ejemplificar la habilidad. El profesor con la ayuda de alumnos voluntarios ejemplificará la ejecución de esta conducta teniendo en cuenta:

- Las señales corporales que acompañan a cada emoción.

- Los pensamientos que tenían cuando sentían esa emoción.
- Qué ha provocado esa emoción.

“Estoy muy feliz porque aprobé el examen de matemáticas. Cuando el profesor me dio el examen me puse de pie y comencé a saltar de alegría. Solo pensaba en lo contentos que se pondrían mis padres”.

“Estoy muy enfadada porque ayer cuando llegué a mi habitación vi que mi hermano había roto mi muñeca. Me puse a gritar y a llorar, solo pienso en como vengarme de él”

- c. Práctica:** Una vez que los alumnos han visto ejemplificada la conducta y lo que deben hacer para llevar a cabo esta habilidad, pasarán a ponerla en práctica con el profesor. Para ello se formarán parejas y el tutor les repartirá a cada una de ellas una situación donde dos personajes deban expresar sus emociones. En estos ejemplos se delimitará claramente la emoción y se tratarán de situaciones cotidianas que los niños puedan vivir en su día a día.

Los alumnos deberán repartirse los personajes y prepararse un pequeño diálogo, ya que cuando estén todos preparados harán una pequeña representación delante de sus compañeros. Esto servirá para reforzar lo aprendido hasta ahora. En esta representación se deberá ver:

- Expresión corporal que provoca dicha emoción.
- Expresión verbal de lo que piensan ante la situación.

Te has enfadado con tu amigo y hablas con él sobre ello.

Tu padre te invita al cine y tú se lo agradeces muy feliz.

Hoy has tenido un examen muy difícil y le cuentas a tu madre lo bien que te ha salido.

Te has perdido en un parque y le pides ayuda a una señora, estás muy asustado.

Estás viendo una película muy triste.

- d. Reforzamiento:** el profesor mediante observación directa, reforzará la conducta de expresar las emociones en cada alumno. Los felicitará cuando observe que los han hecho de forma correcta y los corregirá cuando no con el fin de mejorar estas actuaciones, dando pistas o alternativas de la conducta emitida. Además, estas correcciones y felicitaciones se harán de forma pública con el fin de que puedan servirles también al resto de alumnos que hay en el aula.
- e. Tarea:** el profesor mandará a completar en el fin de semana una tabla (véase *figura 25*), donde se señalarán las emociones que han sentido, el motivo y la reacción. Esto se hará con el fin de que practiquen la identificación y expresión de sus emociones. Dicha ficha se pegará en su cuaderno de Habilidades Sociales.

MI DIARIO DE EMOCIONES		
<i>SITUACIÓN QUE VIVISTE</i>	<i>EMOCIÓN EXPERIMENTADA</i>	<i>REACCIÓN</i>

Figura 24. Ficha tarea 1

Sesión 3. Cooperar y compartir

Nombre: Scape – Room.

Objetivo: desarrollar la habilidad de cooperar y compartir a través del descubrimiento y trabajo en grupo.

Recursos: diccionarios, material necesario para el *Scape Room* y *Cuaderno de Habilidades Sociales*.

Organización: esta actividad se llevará a cabo en grupo.

Metodología:

- a. **Instrucción Verbal, Diálogo y Discusión:** el profesor les pedirá a sus alumnos que busquen sus diccionarios las palabras compartir y cooperar. Una vez los alumnos las hayan buscado, dejará que dos voluntarios salgan a la pizarra a escribir las definiciones que han encontrado de ambas palabras. Entre todos las leerán y se pasará a intentar identificar sus principales características. Para ello, el profesor les pedirá que pongan ejemplos, guiando la lluvia de ideas y resaltando los ejemplos más importantes.

“¿Alguien sabría decirme un ejemplo donde cooperemos?”

“¿Alguien nos pondría un ejemplo de compartir con otros?”

Tras escuchar los ejemplos que han dado los alumnos sobre situaciones donde se coopere y se comparta, el profesor indagará más en el tema haciendo preguntas más cerradas y concretas.

“¿Y qué hiciste para cooperar con tus compañeros? ¿Cómo te sentiste?”

“¿Y cómo se sintió tu compañero cuando compartiste el bocadillo con él? ¿Cómo te sentiste tú? ¿Bien o mal?”

Los alumnos ya tienen una idea sobre ambas habilidades tras el debate, por lo que pasarán a copiar en su cuaderno de Habilidades Sociales los pasos conductuales que deben cumplir para llevar a cabo estas habilidades:

- A. Participar de forma activa en la actividad, respetando el turno de palabra y así facilitando su desarrollo.
 - B. Pedir ayuda e intentar solventar las necesidades de los otros.
 - C. Animar, elogiar y reforzar a otros.
 - D. Respetar las normas o reglas establecidas.
 - E. Ser buen ganador o perdedor.
 - F. Ofrecer y prestar tus cosas a los otros.
 - G. Respetar y cuidar como si fuese tuyo los objetos que te dejan los demás.
- b. **Modelado:** ahora que los alumnos saben qué hacer para cooperar y compartir, pasarán a ver ejemplos de cómo llevar a cabo esta habilidad con otros.

Lo primero que hará el profesor será poner ejemplos y dejar que los alumnos decidan qué debe hacer:

“Se me ha olvidado el compás y ahora no puedo hacer los deberes de matemáticas, ¿qué hago?”

“Mi profesora nos ha mandado a realizar una tarea en grupo sobre los planetas, pero no sabemos cómo hacerlo entre todos, ¿qué puedo hacer?”

Los alumnos contestarán que habilidad social deberá llevar a cabo el docente en cada momento y así conocerán en qué situaciones se lleva a cabo una situación u otra. Es en este momento cuando el profesor ejemplificará cada situación siguiendo los pasos conductuales explicados.

“Se me ha olvidado el compás en casa y no puedo hacer los deberes de mates en clase, ¿qué puedo hacer? Se lo pediré a mi compi Alejandro que ya ha terminado la ficha. Me acercaré hasta su mesa y se lo pediré amablemente. “Oye Alejandro, ¿me dejarías tu

compás para hacer los problemas de mates?”. Mientras los utilizo lo cuidare como si fuera mío y cuando se lo devuelva se lo agradeceré amablemente”.

“La profesora Irene nos ha mandado a realizar un trabajo sobre los planetas en grupo de tres. ¿Cómo podemos hacerlo? Nos sentaremos juntos y escucharemos lo que dice cada uno, respetando el turno de palabra y las opiniones de los demás. Si alguien necesita ayuda, los otros dos le ayudarán sin ningún problema”.

- c. **Práctica:** los alumnos ya saben de forma teórica en qué consiste cada habilidad, pero no como llevarlas a la práctica. Es por ello que la profesora los dividirá en cuatro grupos de cinco personas cada uno.

Para ello se realizará una actividad donde se trabajarán ambas habilidades y que consistirá en la resolución de un *Scape Room*. El profesor ambientará la clase de tal modo que parezca una habitación secreta de donde los alumnos deberán salir. Los grupos deberán pasar pruebas donde se tengan que poner de acuerdo todos los componentes del equipo. Se deberán escuchar y respetar las opiniones de los demás, trabajando de forma cooperativa. Por otro lado cada prueba tendrá una única pista que les ayudará a pasar a la siguiente, por lo que el primer grupo que llegue a esa prueba será el único en tenerla. Es por ello que los grupos deberán compartir las pistas si quieren encontrar la llave, que tendrá la profesora, si quieren salir de la habitación secreta.

Esta actividad se llevará a cabo con el objetivo reforzar lo aprendido través de ensayo y puesta en práctica. El docente estará en todo momento reforzando sus conductas y recordando los pasos que deben de seguir.

- d. **Reforzamiento:** durante el desarrollo de la actividad el docente supervisa la actuación de los alumnos, corrigiéndolos y dándole posibilidades de actuación. Además, al acabar la actividad el docente dará un feedback grupal donde se resalten los aspectos más importantes que se han dado en el desarrollo de la actividad, al igual que los que deben corregir.
- e. **Tarea:** a lo largo de la semana el profesor propondrá juegos o actividades donde deban cooperar y compartir con los demás, pero sin avisar que deben hacerlo.

Los alumnos deberán registrar en una hoja de observaciones que tareas requieren de cada habilidad. Para ello harán uso de una ficha de registro (véase *figura 26*). Dicha ficha se pegará en su cuaderno de Habilidades Sociales.

<i>¿Qué habilidad hemos llevado a cabo?</i>	<i>¿Qué día?</i>	<i>¿Qué hemos hecho?</i>	<i>¿Cómo nos hemos sentido?</i>

Figura 26. Ficha tarea 2

Sesión 4. Saber escuchar

Nombre: ¿Me oyes?

Objetivo: Ser capaces de escuchar a los otros, respetando el turno de palabra y la opinión de cada uno.

Recursos: *Cuaderno de Habilidades Sociales.*

Organización: esta actividad se realizará en parejas rotativas, por lo que no será necesario especificar las parejas de forma detalladas. Todos los alumnos mantendrán contacto.

Metodología:

1. **Instrucción Verbal, Diálogo y Discusión:** la clase se sienta en el suelo formando un círculo y el docente se sienta con ellos. La sesión comenzará jugando al juego llamado *El teléfono descompuesto*. Se colocan en círculo y el primero le dice algo al compañero que tiene al lado. Este mensaje se lo irán pasando uno a uno, pasando por todos. El último antes de llegar al compañero que emitió el mensaje será el encargado de decirlo en voz alta y ver si el mensaje se ha cambiado por el camino, que es lo que suele pasar.

Una vez han jugado, el profesor hará preguntas orientadas a la importancia que tiene la escucha en este juego.

“¿Qué pensáis que es esencial en este juego? ¿Qué debemos hacer correctamente para que el mensaje llegue bien?”

Luego guiará un debate entre el alumnado sobre el papel receptor que tenemos cuando hablamos con otras personas y lo importante que es para mantener una conversación el escuchar a los demás.

“¿Pensáis que al igual que en este juego el escuchar a los demás es importante en nuestro día a día?”

“¿Cómo os sentís cuando estáis hablando con alguien y os hace caso omiso o no están

atentos a lo que estáis hablando?”

Tras esto, el docente volverá a copiar en la pizarra los pasos conductuales que se deben seguir para llevar a cabo la habilidad y los alumnos los copiarán en su cuaderno de Habilidades Sociales:

- A. Respetar el turno de palabra.
- B. Dejar tiempo para que el otro se explique.
- C. Hacer preguntas si no te has enterado del todo bien.
- D. Mantener el contacto visual y asentir con la cabeza para que el otro sepa que lo estás escuchando.
- E. No cortar a la otra persona.

b. Modelado: una vez se han dejado claro los pasos a seguir para emitir dicha conducta, se pasará a ejemplificar cómo debe de hacerse. El profesor junto a sus alumnas y alumnos que ya disponen de esta habilidad, exhibirán en ejemplos las conductas adecuadas que deben emitirse para una escucha activa.

“Hoy en la asamblea de lectura hablaremos de nuestros libros favoritos. Tengo muchas ganas de hablar, pero hay muchos niños con las manos levantadas también”.

“Mi amiga tiene un problema y está tan nerviosa que cuando me lo cuenta no me entero de nada”.

El profesor pone ejemplos de situaciones en las que el alumno debería escuchar y luego lo amplía explicando cómo debería hacerse.

“Hoy en la asamblea de lectura hablaremos de nuestros libros favoritos. Tengo muchas ganas de hablar, pero hay muchos niños con las manos levantadas también. Respeto el turno de palabra y escucho lo que dicen los compañeros hasta que me toque a mí. Si no entiendo algo, levanto la mano y pregunto”.

“Mi amiga tiene un problema y está tan nerviosa que cuando me lo cuenta no me entero de nada. Sin embargo no la corto y deje que termine de explicarse. Una vez ha

terminado le vuelvo a pedir que me lo repita, pero esta vez más tranquila y mirándola a los ojos para que sepa que la estoy escuchando”.

- c. **Práctica:** ahora pasaremos a practicar la escucha activa. Para ello haremos diferentes parejas, las cuales se contarán alguna anécdota que le haya pasado últimamente. Primero lo hará un miembro de la pareja y después otro. El profesor dará diez minutos para que intercambien sus experiencias y cuando diga “cambio”, deberán cambiar de pareja y contar su anécdota a otra persona. El objetivo de esta dinámica es que escuchen al mayor número de compañeros posibles, reforzando así mucho más la habilidad.
- d. **Reforzamiento:** mientras se lleva a cabo la práctica, la profesora orientará y guiará a sus alumnos para orientarlos de un modo apropiado, reforzando las conductas y afianzando lo que hace bien. Durante la práctica se les proporciona retroalimentación y al final de esta se hace como siempre un feedback global donde los alumnos puedan oír los errores de los demás y aprender ellos mismos de estos.
- e. **Tarea:** los alumnos a lo largo de la semana deberán anotar la hoja de observaciones (véase *figura 27*) si han llevado a cabo o no la habilidad y en qué grado han cometido cada conducta. Dicha ficha se pegará en su cuaderno de Habilidades Sociales.

<i>Cuando alguien habla...</i>	<i>Siempre</i>	<i>A veces</i>	<i>Nunca</i>
Centro mi atención en la persona.			
Miro a la persona a los ojos mostrando interés.			
No hago otras cosas al tiempo que me está hablando.			
Hago preguntas si no he entendido algo.			
Interrumpo a la persona mientras habla.			

Figura 27. Hoja de observaciones 1

Sesión 5. Ayudar y pedir ayuda

Nombre: Tú me ayudas, yo te ayudo.

Objetivo: Experimentar el hecho de pedir y prestar ayuda a otras personas en las situaciones apropiadas a través de un Role-Playing o dramatización.

Recursos: Recursos TICs (ordenador y pizarra digital), situaciones imprimida y *Cuaderno de Habilidades Sociales*.

Organización: Esta actividad tendrá dos partes, una en la que trabajarán de forma individual y otra en la que trabajarán parejas.

Metodología:

- A. **Instrucción Verbal, Diálogo y Discusión:** se comenzará con la visualización de un video donde se cuenta el cuento *El viejo árbol*.

<https://youtu.be/dwJRKH4vKpc>

Tras ver el video, el profesor realizará preguntas en voz alta sobre la historia:

“¿Qué le pasaba al Árbol? ¿A quién le pidió ayuda? ¿Cómo le ayudaron?”

“¿Árbol ayudó a los pájaros? ¿Se portó bien con ellos después de todo?”

“¿Qué le pasó al señor Árbol por pesar tanto?”

“¿Cómo volvieron a ayudarlo los pájaros?”

Una vez los alumnos se den cuenta que ayudar es hacer algo por otra persona que no puede hacerlo por ella misma y que pedir ayuda significa pedirle a alguien que haga algo por ti, el profesor pasará a realizar preguntas abiertas donde los alumnos puedan contar sus experiencias:

“¿Habéis ayudado últimamente a alguien? ¿Qué habéis hecho por esa persona?”

“¿Os han ayudado en algo hoy? ¿En qué?”

El docente dejará que todos los alumnos cuenten sus experiencias mientras va resaltando las situaciones donde piden y prestan ayuda los niños y niñas. Después de trabajar esto, el docente escribirá en la pizarra los pasos conductuales específicos de la habilidad y los niños deberán escribirlo en su cuaderno de Habilidades Sociales:

Para pedir ayuda:

- A. Me aseguro de que no puedo hacerlo sola y tengo que pedir ayuda.
- B. Busco a alguien que me pueda ayudar.
- C. Me acerco, espero el momento adecuado para hablar y se lo pido amablemente.
- D. Defino de forma breve, clara y concreta qué me pasa y en que necesito que me ayuden.
- E. Agradezco la ayuda y si no me pueden ayudar, busco a otra persona que lo haga.

Para prestar ayuda:

- A. Me acerco a la otra persona y le pregunto si necesita ayuda.
 - B. Si nos dice que sí, le ayudo en todo lo posible.
 - C. Escucho atentamente a la persona que necesita mi ayuda.
 - D. Hago lo que puedo para ayudar a esa persona.
 - E. Hacerlo de tal manera que la persona se sienta cómoda.
- B. **Modelado:** El docente y algunos alumnos que manejen estas habilidades sociales ejemplificarán lo trabajado señalando los pasos correcto que deben seguirse.

“Tengo un problema, no entiendo el problema de matemáticas que tengo que hacer para mañana”.

“Veo a Luca bastante agobiado con el problema de matemáticas que hay que hacer de deberes, no sé si necesita ayuda para hacerlo”.

Una vez definido el problema, se pasará a explicar cómo debe llevarse a cabo la habilidad teniendo en cuenta los pasos que hay que seguir.

“Tengo un problema, no entiendo el problema de matemáticas que tengo que hacer para mañana. Veo que a Abigail le está saliendo muy bien el problema, tal vez ella pueda ayudarme. “¡Hola Abi! Veo que te está saliendo muy bien el problema de mates, ¿podrías ayudarme? No lo entiendo”. Mientras Abigail me lo explica, atiendo atentamente y cuando lo entiendo, agradezco su ayuda”.

“Veo a Luca bastante agobiado con el problema de matemáticas que hay que hacer de deberes, no sé si necesita ayuda para hacerlo. Me acerco hasta él despacio y me siento a su lado. “Lucas, ¿necesitas ayuda con el problema?”. Asiente y le explico el problema tantas veces como sea necesario para que lo entienda”.

- c. Práctica:** Tras ejemplificar diferentes casos de pedir y prestar ayuda, ahora pasaremos a poner en práctica la habilidad. La clase se dividirá en dos grupos, los que piden ayuda y los que prestan ayuda. La actividad consistirá en una dramatización. El docente le repartirá al primer grupo una situación donde deban pedir ayuda. Los alumnos ensayarán como deben pedir la ayuda siguiendo los pasos conductuales dados en la anterior sesión. El otro grupo recibirá las soluciones a las ayudas que pide el equipo el contrario. Deberán prepararse como prestar ayuda siguiendo los pasos conductuales. Una vez todos hayan ensayado, el profesor elegirá a un alumno de los que debe pedir ayuda, este se levantará y dramatizará el modo en el que debe pedir ayuda en su situación. Una vez termine, el componente del otro grupo que tenga la solución al problema del compañero se levantará y dramatizará el modo en el que puede ofrecerle su ayuda. Así los alumnos practicarán el modo en el que se pide y ofrece ayuda.
- d. Reforzamiento:** el profesor a lo largo de todo el entrenamiento de la habilidad, habrá ido corrigiendo y dando feedback a sus alumnos de forma individual. A través de la observación directa verá en qué cosas deben mejorar y cambiar, dándole al final de la práctica un feedback global a toda la clase con el objetivo de que a todos les sirva de refuerzo los fallos de los demás.
- e. Tarea:** en casa deberán rellenar una ficha de observación (véase figura 28) donde los alumnos registren las ayudas emitidas y prestadas por cada uno de

los miembros de su familia. Dicha ficha se pegará en su cuaderno de Habilidades Sociales.

¿Quién? (yo, familiares)	<i>YO</i>	<i>Mamá</i>		
Presta Ayuda	<i>Pongo la mesa</i>			
Pide ayuda	<i>En los deberes de lengua</i>			

Figura 28. Hoja de observaciones 2

Sesión 6. Sesión final

Nombre: La búsqueda del tesoro

Objetivo: Llevar a la práctica todas las habilidades sociales trabajadas.

Recursos: Materiales necesarios para cada prueba.

Organización: Esta tarea se realizará de forma grupal.

Metodología: La siguiente actividad se llevará a cabo en grupos y se realizará tanto dentro como fuera del aula. El docente le entregará a cada grupo un mapa del tesoro situado en el colegio, donde vendrán señaladas con diferentes números instalaciones por las que el alumno deberá pasar para llegar al tesoro. En cada instalación habrá una prueba (problema matemático, adivinanza, pregunta teórica...) y deberán responder correctamente para pasar a la siguiente prueba. Para ello todos los componentes del grupo deberán ponerse de acuerdo antes de responder, deberán cooperar los unos con los otros y poner en marcha las diferentes habilidades sociales que han trabajado con anterioridad. Una vez el docente dé el visto bueno a la respuesta, podrán seguir el recorrido. El grupo que antes llegue al tesoro será el ganador.

Una vez todos hayan encontrado el tesoro, el docente junto a los alumnos se desplazarán hasta la clase y se reunirán en una asamblea para sacar las conclusiones de la intervención. Hablarán sobre las ventajas de haber llevado a cabo la intervención y sobre las mejoras que el docente puede hacer para otras futuras intervenciones.

Con esta actividad daremos por finalizada la intervención. Aquí se pondrá a prueba los beneficios de esta y si ha resultado efectiva. El docente en esta actividad hará uso de una hoja de observaciones donde registrará si todos los niños llevan a cabo cada una de las habilidades sociales. Esto se hará con el fin de evaluar si cada componente de la clase ha adquirido bien lo dado en la intervención. Si algún alumno no llegase a manejar bien alguna habilidad, se le supervisará y se le reforzará lo largo del curso escolar.