



CURSO 2015/16

TRABAJO DE FIN DE GRADO

LAS HABILIDADES SOCIALES EN EL AULA

AUTOR: SARA GÓMEZ NÚÑEZ

TUTOR: ALMUDENA MORENO



INDICE

INTRODUCCIÓN.....	2
1. MARCO TEÓRICO.....	3
1.1. Importancia de las Habilidades Sociales.....	3
1.2. Cómo se aprenden las Habilidades Social.....	4
1.3. Componentes de las Habilidades Sociales.....	5
1.4. Principales trastornos presentes en el aula.....	8
- <i>Autismo</i>	8
- <i>Hiperactividad</i>	9
2. DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO.....	10
2.1. Problema de la investigación.....	10
2.2. Objetivos propuestos.....	11
2.3. Hipótesis.....	11
3. CONTEXTO.....	12
4. METODOLOGÍA.....	13
4.1. Sociograma.....	13
4.2. Propuestas metodológicas de intervención.....	16
a) Aprendizaje Cooperativo.....	17
b) Técnicas de Modificación de Conducta.....	30
c) Claves Visuales.....	32
d) Proyecto de Patio.....	35
5. RESULTADOS PREVISTOS.....	39
6. RECURSOS.....	41
7. CONCLUSIONES.....	42
8. PROPUESTAS DE LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	43
9. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA.....	45

INTRODUCCIÓN

En este trabajo de investigación lo que pretendemos es mejorar las habilidades sociales con un grupo concreto de alumnos. Hemos elegido este ámbito debido a que consideramos que la escuela no solo es el lugar en el que el alumno aprende conocimientos y destrezas intelectuales, sino también el lugar en el cual desarrolla sus habilidades sociales en interacción con sus maestros y compañeros.

Al llegar a la escuela, el repertorio de habilidades sociales del alumno es escaso, y es a lo largo de su escolarización, a través de sus experiencias dentro y fuera del aula, cuando desarrollará gran parte de esas actitudes y, con ello, gran parte de su sello personal. El papel de la escuela es fundamental en este sentido.

El estudio de las habilidades sociales ha sido objeto de numerosas investigaciones y aplicaciones a diferentes aspectos del comportamiento humano. Cada vez se considera más importante incidir en este campo debido a las dificultades que han ido apareciendo a lo largo de los últimos años, teniendo en cuenta los diferentes contextos en los que se desenvuelven los alumnos especialmente en el contexto escolar. Con respecto a su conceptualización existen diferentes puntos de vista; a pesar de ello, hay unanimidad al considerar que las habilidades sociales son conductas aprendidas que se adquieren a través de la experiencia. Conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los demás de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.

La principal finalidad de este trabajo es conocer cómo se desarrollan las habilidades sociales y llevarlas a cabo para mejorar el clima dentro del aula interactuando con nuestros alumnos.

Para ello, en un primer momento llevaremos a cabo un análisis teórico sobre las habilidades sociales en la escuela, teniendo en cuenta su importancia y la forma en que se adquieren. Además de incluir las definiciones de los trastornos de autismo y de déficit de atención, ya que dentro del aula se encuentran escolarizados alumnos con dichos trastornos, haciendo especial hincapié en la influencia negativa que esos trastornos tienen en el desarrollo de nuestro trabajo e investigación.

Después nos centraremos en el problema de nuestra investigación incidiendo con más profundidad en la adaptación de aquellos alumnos que encuentran más dificultades de interacción con los demás, planteando los objetivos que nos hemos propuesto, el entorno en el cual nos encontramos. Posteriormente le daremos una mayor relevancia a la metodología que

vamos a poner en práctica en la cual nos centraremos en aspectos tan relevantes como el aprendizaje cooperativo, algunas técnicas de modificación de conducta y un proyecto de patio. Terminaremos con una pequeña conclusión sobre lo investigado.

Como maestros, debemos plantearnos de una manera explícita unos objetivos concretos relativos a la adquisición de actitudes, valores y conductas sociales, ya que, su manera de presentar la información, sus opiniones y sentimientos, y el clima y el tipo de relaciones personales que dominan en el aula, moldearán muchas de las actitudes de los alumnos; unas veces a través de la experiencia directa, y otras a través del aprendizaje vicario o por imitación.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES

El estudio de las habilidades sociales es una de las áreas de investigación más ricas en la psicología actual. Se les ha concedido una importancia cada vez mayor debido a las relaciones encontradas entre éstas y múltiples comportamientos del sujeto.

En el marco de la psicología de la salud, el entrenamiento en habilidades sociales se ha revelado como la estrategia más utilizada (Caballo, 1989), dirigida al tratamiento de los déficits de la ansiedad social, la depresión, el alcoholismo, esquizofrenia, etc. Y dirigida también con un enfoque preventivo.

En el contexto escolar la importancia de las habilidades sociales viene dada por los comportamientos contrarios a la propia habilidad de interacción positiva de algunos alumnos con los iguales y con las personas adultas. El comportamiento disruptivo dificulta el aprendizaje (Vallés 1988), y, si este comportamiento alcanza niveles de agresión, constituye un importante foco de estrés para el profesor (Schindler, 1941) y origina consecuencias negativas para los demás compañeros del alumno, deteriorándose las relaciones interpersonales y el rendimiento escolar en todos los ámbitos de aprendizaje.

En general, solemos pasar mucho tiempo interactuando con los demás, lo que nos supone un aumento de la autoestima y el bienestar personal cuando dichas relaciones son satisfactorias. En relación a los alumnos, sus habilidades para interactuar con sus iguales y con los adultos más próximos a su entorno (padres, familiares, profesores, etc.) forman parte del desarrollo infantil deseable.

Mediante la práctica de las destrezas sociales, la persona va adquiriendo un mayor conocimiento de sí mismo y de los demás. En lo que se refiere a sí mismo, se va formando poco a poco el autoconcepto y se mejora la autoestima en la medida en la que se produce un autoconocimiento de cuál es su competencia para interactuar y obtener beneficios psicológicos y, a su vez, se aprende de los demás mediante imitación (Bandura, 1968), de este modo, los iguales y los adultos se convierten en modelos de copia de cómo interactuar eficazmente.

1.2. CÓMO SE APRENDEN LAS HABILIDADES SOCIALES

La infancia es una etapa crítica para el aprendizaje de las habilidades sociales (Bellack y Morrison, 1982) para el estudio de los mecanismos que intervienen en dicho aprendizaje, diversos autores como Bandura, Rotter y Mischel, entre otros han elaborado los siguientes mecanismos de adquisición de las habilidades sociales que son los siguientes:

- *El reforzamiento directo.*

Mediante el cual, la persona con su experiencia directa es capaz de incorporar a su repertorio de conductas las destrezas sociales que le han sido reforzadas. Es decir, en la medida en que las conductas del alumno obtengan un reforzamiento social llegarán a formar parte de su repertorio habitual de conductas; por el contrario, si esas conductas no son reforzadas tenderán a extinguirse y dejar finalmente de producirse. (Vallés, 1996)

- *El aprendizaje por observación (modelado).*

Observar cómo actúa correctamente otra persona en una situación de interacción social, supone un punto de partida de aprendizaje que modela paulatinamente la conducta social (Bandura, 1969). Es decir, los niños y adolescentes desarrollan, en gran medida su comportamiento observando cómo viven los modelos de su alrededor (hermanos, padres, profesores, compañeros, etc.). En los primeros años son los padres y los hermanos mayores las personas que se constituyen en modelos, y en la adolescencia son los compañeros líderes y los amigos los que funcionan como modelos.

La cantidad de ocasiones en las que se pueden observar distintos modelos es un elemento que condiciona el aprendizaje de las destrezas sociales. A los alumnos que tienen menos posibilidades de observar a otros niños con buenas destrezas sociales, les es más difícil adquirir dichas destrezas a través de la imitación de los demás. (Vallés, 1996)

- *Retroalimentación interpersonal (feed back).*

Otra forma de adquirir las diferentes habilidades sociales es el que hace referencia al *Feed back* o reforzamiento social llevado a cabo por las personas con las que hablamos. Es decir, se refiere a que en una determinada situación, la persona que con la que hablamos nos comunica su reacción ante nuestra forma de actuar y como consecuencia de ello ajustamos nuestra conducta teniendo en cuenta la información recibida. El tipo de *feed back* puede ser positivo o negativo; por ejemplo, disminuir el tiempo de hablar con una determinada persona porque nos molestan sus comentarios (feed back negativo), o aumentar el tiempo de mantener una conversación cuando el otro nos está alabando por algo (feed back positivo).

El *feed back* también puede ser explícito o implícito. Cuando el interlocutor realiza una valoración positiva de forma oral sobre nosotros “fenomenal, sigue así”, es explícito. Y cuando es de carácter implícito debemos adivinar el efecto que produce nuestra forma de actuar en la otra persona (Vallés, 1969).

- *Las expectativas cognitivas.*

Son pronósticos sobre la posibilidad de enfrentarse con éxito una determinada circunstancia (Kelly, 1987). Según haya sido el resultado obtenido en circunstancias parecidas, la persona tenderá a formarse unas expectativas favorables o desfavorables frente a esa situación.

Por lo tanto, las expectativas positivas se adquieren a través de experiencias repetidas de éxito, y las expectativas negativas se adquieren a través de experiencias variadas de fracaso ante una determinada situación (Vallés, 1996).

1.3.COMONENTES DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Constan tantos componentes en las habilidades sociales como autores han llevado a cabo investigaciones acerca de las mismas. Tanto para la enseñanza, como para el aprendizaje de dichas habilidades, se hace imprescindible disponer de un modelo de contenidos que podamos utilizar como referente. Algunos autores hacen una clasificación de los contenidos en función de las habilidades que son imprescindibles en las relaciones sociales (Kelly, 1987; Monjas, 1993; Vallés, 1994); sin embargo, otros utilizan los tres sistemas de respuesta: Conductual, cognitivo y fisiológico (Caballo, 1993), que es en el que nos vamos a centrar:

1.3.1. Componentes conductuales.

Las habilidades conductuales poseen un grado de expresión motora perceptible y que se puede evaluar en aspectos como el número de veces que sucede, la intensidad y el tiempo que

dura, y se utilizan para expresar sentimientos, emociones u opiniones en situaciones concretas (Martínez Paredes,1992). Veamos a continuación los principales:

a) *Componentes no verbales*, estos componentes hacen referencia a aquella comunicación que emplea las conductas motoras del cuerpo (la cara, las manos, etc.) para apoyar o realzar el contenido del mensaje verbal que se trasmite al interlocutor. (Forner,1987):

- La mirada.
- La sonrisa.
- Los gestos.
- La expresión facial.
- La postura corporal.
- El contacto físico.
- La distancia/proximidad.
- La apariencia personal.

b) *Componentes paralingüísticos*, se refieren a aquellos parámetros de la voz que intervienen en la comunicación verbal (Martínez Paredes, 1992):

- La latencia de respuesta.
- La voz: volumen, timbre, claridad, tono, etc.
- El tiempo de habla.
- La fluidez.

c) *Componentes verbales*, se incluyen aquí aquellos componentes conductuales relacionados con la emisión verbal, así como la clase de contenidos expresados en una de las modalidades más básicas de las interacciones sociales: la conversación (Vallés Arándiga, 1196).

- El habla: las instrucciones, preguntas, comentarios, expresiones, etc.
- Las habilidades para hablar en público.
- La habilidad para conversar.
- Los saludos, presentación y expresión de cortesía y amabilidad.
- Iniciar, mantener y terminar la conversación.
- Hacer amigos: iniciaciones, juegos, invitación, ayuda, cooperación, etc.
- Aceptar una crítica positiva y rechazar una negativa.
- Pedir y hacer favores.
- Hacer preguntas.
- Pedir disculpas.
- Defender los propios derechos y respetar los de los demás.
- Ponerse en el lugar del otro (empatía).
- Hacer y recibir cumplidos.

- Tomar decisiones.
- Expresar emociones, opiniones y sentimientos.
- Relaciones con adultos, etc.

1.3.2. Componentes cognitivos.

Los componentes cognitivos se encuentran estrechamente relacionados con los componentes conceptuales y viceversa; de este modo, las dificultades en la conducta social pueden estar desencadenadas por factores cognitivos o al revés (Argyle y Kendon, 1967). Así, la forma en la que se percibe una determinada situación provocará que la persona actúe de una u otra manera.

La percepción social y las expectativas que se tienen sobre la propia competencia condicionan las destrezas conductuales. Las habilidades sociales de carácter cognitivo más relevantes son:

a) *Habilidades de percepción social (ambientes de comunicación), según Knapp, 1984, son:*

- Formalidad.
- Calidez.
- Privacidad.
- Familiaridad.
- Restricción.
- Distancia.

b) *Variables cognitivas de la persona*, un conjunto de componentes cognitivos determinan la eficacia de la habilidad social. Autores como Argyle, (1978), Bellack y Morrison, (1981), Caballo (1993), Maciá y Méndez (1993), Martínez Paredes (1992) y Mischel (1981), entre otros, señalan las siguientes:

- Objetivos y motivación.
- Competencia cognitiva: resolución de conflictos:
 - Identificar conflictos interpersonales.
 - Buscar soluciones.
 - Anticipar consecuencias.
 - Seleccionar y evaluar las soluciones.
- Constructos personales.
- Expectativas personales.
- Locus de control.

- Valores subjetivos de los estímulos.
- Autocontrol:
 - Autoinstrucciones.
 - Autoobservación.
 - Autoevaluaciones.
 - Autoconcepto.
 - Autoestima.
 - Autoverbalizaciones.

1.3.3. Componentes fisiológicos.

Los componentes fisiológicos son cada una de las señales o manifestaciones corporales que se ponen en funcionamiento el sistema nervioso y otros aparatos respiratorio, circulatorio, etc. Y que facilitan o dificultan nuestras habilidades sociales (Caballo, 1993).

a) *Manifestaciones psicofisiológicas.*

- La tasa cardíaca.
- La presión sanguínea.
- La relajación.
- La respiración.
- Las respuestas electrodermales.
- Las respuestas electromiográficas.

b) *Afectivo-emocionales.*

- Expresión de emociones.
- Control de la ansiedad. Habilidades de relajación.

Una vez desarrollada la importancia de las habilidades sociales, la forma en la que se adquieren, y cuáles son sus componentes, pasamos a desarrollar teóricamente otro aspecto que incide enormemente en nuestro trabajo de investigación.

1.4. PRINCIPALES TRASTORNOS PRESENTES EN EL AULA:

Nos encontramos en un aula de un centro ordinario situado en la zona norte de Madrid, en el 5º curso de primaria, compuesta por 20 alumnos 12 niños y ocho niñas. Además de ser un grupo muy heterogéneo en el que contamos con diferentes ritmos de aprendizaje; ya que tenemos alumnos con alta motivación hacia las tareas escolares y con un rendimiento escolar bueno, y otros alumnos a los que les cuesta más centrar su atención e implicación en todos los aspectos relacionados con el centro; contamos también con la presencia de un alumno

diagnosticado TEA (trastorno del espectro autista) y otro alumno que presenta TDAH (trastorno por déficit de atención e hiperactividad). Veamos a continuación los rasgos característicos de estos trastornos:

• **AUTISMO (TEA):**

Las personas con TEA (trastorno del espectro autista) presentan un trastorno del desarrollo de origen neurobiológico, que se define sobre la base de características conductuales y de desarrollo. Es un síndrome que afecta a la comunicación y a las relaciones afectivas y sociales.

El TEA incluye a una gran diversidad de personas con dificultades de adaptación, comunicación, socialización e inflexibilidad mental, que pueden observarse en diferentes niveles según el grado de afectación. Llevar a cabo una intervención temprana, precoz y personalizada permite conseguir el máximo nivel de integración personal y social.

Los alumnos suelen presentar dificultades en dos ámbitos principalmente (Kupfer, Kuhl y Regier, 2013):

1.- *Ámbito de la comunicación y el lenguaje.* estos alumnos tienen falta de habilidad para intercambiar comunicación recíproca, las competencias lingüísticas son peculiares (ecolalia, inversión pronominal o inversión de palabras), y con frecuencia tienen graves dificultades para identificar las emociones de los demás.

2.- *Ámbito de interacción social:* muestran pasividad en la interacción social, tienen una capacidad limitada de empatía y tienen capacidad para mostrar sus afectos. Presentan dificultades tanto para relacionarse de forma adecuada con los demás como para intervenir en el juego social y simbólico. Para trabajar los objetivos sociales de tipo de alumnado se partirá de sus intereses sociales.

El DSM-V consolida lo que decía el DSM-IV sobre la existencia de dominios psicopedagógicos, pero el actual (DSM-V) sólo propone dos de los dominios:

a) *Los trastornos en la interacción y comunicación social,* dentro del cual se distinguen los siguientes: déficit de reciprocidad socio-emocional, déficit en la comunicación no verbal, déficit en el desarrollo y la capacidad de mantener relaciones apropiadas a éste.

b) *Los intereses y los comportamientos restringidos:*

Deben observarse al menos 2 de 4 de los comportamientos siguientes:

- Estereotipias motoras, ecolalias, habla repetitiva...
- Ritualizaciones o resistencia al cambio.
- Intereses restringidos, limitados, fijos...
- Hiper-hiporreactividad a los inputs sensoriales o intereses sensoriales inusuales.

Dentro del aula de referencia, estos alumnos necesitan lo siguiente:

- Ambiente predecible, el ambiente tiene que estar organizado y ordenado.
- Anticipable, realizando actividades diarias estables.
- Es muy importante la planificación, ya que hay que establecer de forma clara los objetivos y el tipo de agrupamientos que se forman cuando el aula esta dentro del aula. Sirviéndonos de apoyo las ayudas físicas, visuales y verbales.

(Oliva, 2007)

• **HIPERACTIVIDAD (TDAH):**

El TDAH o Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad es un trastorno neurobiológico de carácter crónico, sintomáticamente evolutivo y de probable transmisión genética. Está caracterizado por una dificultad de mantener la atención voluntaria frente a actividades, tanto académicas como cotidianas y unido a la falta de control de impulsos.

La *sintomatología* puede manifestarse de forma diferente según la edad del niño y se debe desarrollar en dos ó más ambientes como en casa y en el colegio.

El trastorno se divide actualmente en tres subtipos de acuerdo a las principales características asociadas al desorden: Inatento, hiperactivo-impulsivo y combinado. Los síntomas que evidencian un TDAH pueden presentarse en su totalidad o en parte.

Las *manifestaciones o características* más habituales de este trastorno se relacionan con los siguientes comportamientos:

- Su actividad motriz les lleva a levantarse continuamente de su asiento, charlar con los compañeros, hacer ruido... lo que provoca una interrupción constante del profesor.
- Su dificultad de concentración les hace distraerse fácilmente, llevándoles a dedicar más tiempo de lo normal a la ejecución de las tareas escolares y a obtener unos rendimientos más bajos. Ese bajo rendimiento escolar es consecuencia también de una mala memoria secuencial, produciéndoles dificultades de aprendizaje tanto en operaciones aritméticas, como en lecto-escritura.
- Su impulsividad les suele llevar a un deseo de terminar las tareas lo más rápido posible, lo que provoca que cometan tantos errores, como comerse sílabas o palabras cuando escriben o leen, confundir unas palabras con otras.

A todas estas características hay que sumarles el alto grado de frustración que les produce el no realizar las tareas con la misma rapidez y diligencia de sus compañeros, las continuas quejas de sus profesores, el rechazo de sus compañeros, que en ocasiones les lleva a reaccionar con rabietas o estallidos, mostrándose hacia los demás como una persona con poca capacidad de autocontrol.

Todo ello tiene como consecuencia que les provoque una baja autoestima sobre si mismo apareciendo entonces otros trastornos como la depresión y la ansiedad, trastorno de conducta, trastorno opositor desafiante, en definitiva, una detección no temprana les puede conducir a cualquier tipo de conducta disfuncional (Vallés-Arándiga, 2002).

2. DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO

2.1. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de investigación consiste en conocer y valorar lo importante que son las habilidades sociales y su influencia en el aula y cómo afecta nuestra intervención en estos ámbitos, a través de la puesta en práctica de propuestas metodológicas de intervención específicas; como son el aprendizaje cooperativo, o el uso de técnicas concretas de modificación de conducta entre otras, ya que consideramos decisiva la influencia del impacto de la realidad social en el sistema educativo.

Para ello, como comentamos anteriormente, vamos a analizar a un grupo de alumnos de 5º de primaria, donde se encuentra escolarizado un alumno con TDAH y además, nos hemos encontrado con el hándicap de la nueva incorporación de un alumno TEA. Debido a las dificultades que ambos manifiestan de interacción social, hemos centrado nuestro objetivo primordial en dar respuesta a las diferencias individuales que presentan nuestros alumnos en un contexto de socialización, mejorando de este modo, el clima de convivencia.

2.2. OBJETIVOS PROPUESTOS:

- Promover la utilización de habilidades sociales básicas.
- Fomentar las relaciones entre el alumnado.
- Mejorar el clima del aula mediante la resolución de conflictos.
- Conocer y cumplir las normas de convivencia dentro del aula y de la escuela.
- Ayudar al alumnado a mejorar su autoestima.
- Mejorar la autonomía personal.
- Reconocer e intentar expresar sus propios sentimientos y los de los demás.

- Desarrollar el sentimiento de pertenencia al grupo.
- Ayudar al alumnado a controlar su impulsividad.
- Fomentar la capacidad de los alumnos para centrar su atención.
- Promover la motivación hacia el ámbito escolar.
- Favorecer el uso de habilidades cooperativas.
- Desarrollar nuevas líneas de investigación.

2.3. HIPÓTESIS:

Con esta investigación queremos comprobar ciertas hipótesis sobre las relaciones interpersonales que mantienen los alumnos en el aula:

- El conocimiento de las relaciones sociales del grupo-clase nos permitirá la integración del nuevo alumno.
- La introducción del aprendizaje cooperativo en el aula nos permitirá mejorar las relaciones entre los alumnos.
- La puesta en práctica de diferentes estrategias metodológicas favorecerán las relaciones interpersonales.
- La utilización de las estrategias metodológicas planteadas nos ayudará a favorecer el clima del aula.

3. CONTEXTO

Nos encontramos en un colegio situado en el centro urbano de un municipio de unos 20.000 habitantes, en la zona norte de la Comunidad de Madrid. Es un colegio de línea uno, la clase en la que se desarrolla nuestra investigación es un aula de 5º de primaria y está compuesta por 20 alumnos, 12 niños y 8 niñas.

El nivel socioeconómico de las familias es medio-bajo, es un municipio que presenta una numerosa industria de mediana dimensión, dispersa por el casco urbano. Lo agrario sigue teniendo cierta importancia, lo mismo que la actividad ganadera.

En cuanto a la actividad por sectores económicos el sector primario, como se ha dicho anteriormente, va desapareciendo, la industria se va manteniendo en posiciones ligeramente superiores (30%) mientras que el sector servicios capitaliza la vida económica municipal al ocupar a casi un 60% de la población. En lo referente al paro, según los últimos estudios

realizados por el Ayuntamiento sobre la población activa, el nivel de desempleados en el municipio se puede considerar prácticamente nulo.

En el grupo clase hay un alumno tipo B que es TEA, este alumno es nuevo en el centro y le está costando integrarse debido a que presenta muchas dificultades sociales y de comunicación, y otro Tipo A que presenta hiperactividad y está medicado, a ambos se les realizan adaptaciones metodológicas.

El centro es un centro ordinario preferente de alumnos TEA, en el centro contamos con un aula de autismo llamada “Trampolín”. Hay una maestra especialista en PT que es la tutora del aula TEA, que trabaja estrechamente con la integradora social. Además todo el claustro está coordinado, para que la respuesta sea lo más adecuada posible a las necesidades de los alumnos.

Todo el centro está implicado en la integración de estos alumnos con TEA, para que se sientan seguros en cada momento tomando medidas como la señalización de todas las dependencias del centro y la colocación de las fotos de cada tutor en las puertas de las clases.

4. METODOLOGÍA

Proponemos una metodología activa, participativa basada en la cooperación, que suscite la reflexión, el diálogo y la comunicación entre los alumnos.

El proceso didáctico se organiza a partir de un conjunto de estrategias relacionadas entre sí y con una coherencia interna, que nos permite trabajar una serie de habilidades, que consideramos básicas para la integración de nuestros alumnos dentro del grupo, para su participación activa en el mismo, al tiempo que trabajamos la resolución pacífica de conflictos.

La metodología que estamos utilizando va a estar dividida en cuatro bloques fundamentales: diversas estrategias de aprendizaje cooperativo, distintas técnicas de modificación de conducta, unas claves visuales como apoyo y un proyecto de patio a nivel de centro.

4.1. SOCIOGRAMA

Para poder llevar a cabo estas estrategias metodológicas, realizaremos previamente un sociograma que hemos aplicado a principio de curso, para estudiar las relaciones interpersonales y el grado de cohesión que existía en el grupo. Este estudio nos ha servido de base para la puesta en práctica de las propuestas metodológicas citadas.

Iniciamos el curso con la realización de diferentes dinámicas de grupo, para ayudar a los alumnos a mejorar sus relaciones, para conocerse mejor, cohesionar al grupo, y para intentar integrar al alumno nuevo; de este modo pusimos los cimientos para, poco a poco, ir introduciendo a los alumnos en el aprendizaje cooperativo que pretendemos desarrollar a lo largo de todo el curso. Además, para trabajar los comportamientos disruptivos en el aula, hemos desarrollado una serie de técnicas de modificación de conducta, y hemos completado nuestro trabajo apoyándonos en una serie de claves visuales que facilitan nuestra labor con los alumnos que presentan alguna dificultad.

Todas estas estrategias las hemos llevado a cabo de forma individual a nivel de aula, contando siempre con los demás especialistas y compañeros implicados en la educación de nuestro grupo. Y a nivel de centro, hemos llevado a cabo un proyecto de patio encaminado también a trabajar las habilidades sociales de todos los alumnos mediante el desarrollo de diferentes actividades grupales de carácter cooperativo e inclusivo.

Como ya he indicado anteriormente, se ha realizado un *sociograma* en el aula para conocer de manera sistemática el tipo de relaciones que se establecían entre ellos; si existía un líder claro en el grupo, si había algún alumno aislado o incluso rechazado por los demás, y en definitiva, analizar las relaciones interpersonales que se daban entre ellos y el grado de cohesión del grupo. Este sociograma se lo pasamos a los niños cuando ya había transcurrido un mes de curso, ya que consideramos conveniente darles un periodo de adaptación al nuevo año escolar tras las vacaciones, que comenzaran a relacionarse entre ellos y afianzaran sus relaciones anteriores. Así, además de valorar las relaciones que se establecían entre ellos podríamos observar si el alumno nuevo estaba siendo aceptado por el grupo.

Los sociogramas nos posibilitan la evaluación rápida y eficaz de las relaciones entre los compañeros, permitiendo de este modo recabar datos sobre la integración que tienen los alumnos en el contexto que les rodea.

Consta de una serie de preguntas a todos los miembros de la clase con respecto al resto; y el objetivo es poder conocer el nivel de popularidad y el grado de rechazo si existiera entre ellos.

El método sociométrico propuesto, se basan en un método de las nominaciones que consiste en pedir al alumno que nombre a los tres chicos o chicas de su grupo con los que más le gusta jugar o estar en su tiempo libre y con los que menos le gusta jugar o estar, preguntándole a continuación el por qué de sus elecciones y rechazos. Este procedimiento permite obtener información de las oportunidades que cada alumno tiene para el establecimiento de relaciones de amistad, dentro del grupo en el que se aplica. (Rodríguez y Morera, 2001).

Para realizar el sociograma en el aula hemos utilizado el siguiente modelo:

NOMBRE..... APELLIDOS.....

COLEGIO..... CURSO..... CLASE.....

1. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar?

¿Por qué te gusta trabajar con ellos o con ellas?

2. ¿Quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante el tiempo libre (salir, en los recreos...)?

¿Por qué te gusta estar con ellos o con ellas?

3. ¿Quién es el chico/a de tu clase que destaca por:

1. Tener muchos amigos.....

2. No tener amigos.....

3. Llevarse bien con los profesores.....

4. Llevarse mal con los profesores.....

5. Ser simpático con los compañeros.....

6. Ser antipático con los compañeros.....

7. Su capacidad para atender y escuchar a los demás....

8. Estar frecuentemente llamando la atención de los demás.....

9. Su capacidad para resolver conflictos entre compañeros.....

10. Su agresividad.....

11. Saber comunicarse.....

12. Tener problemas para comunicarse.....

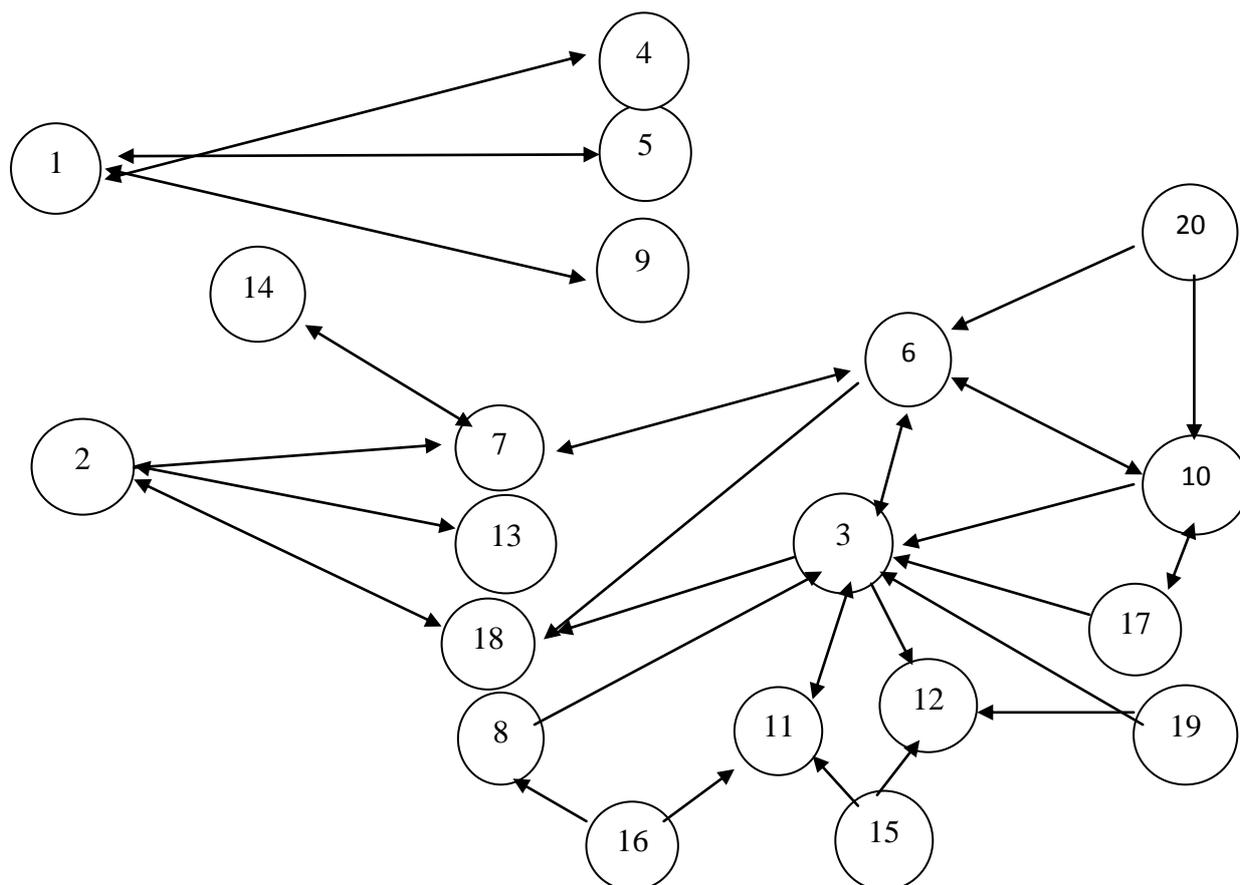


Figura 1: resultados del sociograma

Los resultados de este sociograma son muy interesantes ya que observamos que un gran número de elecciones se dirigen hacia los sujetos 3 y 6, estos sujetos han sido elegidos por la mayoría de sus compañeros. De este modo podemos observar los siguientes datos:

- El número 3, con 6 elecciones.
- El número 6, con 3 elecciones.

Podemos concluir que los sujetos 3 y 6 elegidos por la mayoría favorecen el clima del aula ya que se trata de dos alumnos con buen comportamiento, con buenas habilidades sociales y con un buen nivel curricular, por ello debemos valorar positivamente estas elecciones y fomentar las relaciones e incluso el liderazgo de estos dos alumnos, ya que suponen un buen modelo para los demás.

Sin embargo, los sujetos 19 y 20 no han sido elegidos por nadie, estos dos sujetos son los dos alumnos con dificultades ya citados anteriormente. Estos resultados nos hacen pensar que se puede tratar de alumnos molestos y disruptivos que dificulten a sus compañeros en el correcto seguimiento de las sesiones y no les faciliten el aprendizaje, por este motivo no son

elegidos por el resto de miembros del grupo.

Otro aspecto que hemos tenido en cuenta a la hora de organizar la estructura de la clase, es a qué alumnos han elegido estos dos sujetos y con quién tenían más afinidades para intentar sentarlos con estos compañeros que son con los que se sienten más seguros, confiados y son con los que mejor interactúan.

Además, hemos observado que la mayoría de los alumnos elegían a los mismos niños tanto para jugar como para trabajar, no haciendo distinciones en este aspecto, ya que los alumnos a los que eligen lo hacen en función de su grado de amistad hacia ellos, sin hacer una diferenciación clara entre juego y trabajo, por ello los resultados en este sentido han sido similares (López, 2009).

Todos los datos recogidos nos sirven de base para organizar los diferentes grupos a la hora de implementar estructuras cooperativas en el aula, que veremos después.

4.2. PROPUESTAS METODOLÓGICAS DE INTERVENCIÓN

A continuación desarrollaremos cada una de ellas explicando el tipo de actividades que, de forma específica, estamos trabajando en el aula:

- a) Aprendizaje cooperativo
- b) Técnicas de modificación de conducta
- c) Claves visuales
- d) Proyecto de patio

a) Aprendizaje cooperativo:

Debemos destacar la importancia del *aprendizaje cooperativo* (Johnson y Johnson, 1989) en el ámbito escolar, utilizado para aprender habilidades sociales entre los compañeros de la misma clase y con alumnos con necesidades educativas especiales en contextos de integración como en el que nos encontramos; por ello una de las principales vías en las que vamos a basar nuestro trabajo de investigación será mediante la incorporación de una metodología centrada en el aprendizaje cooperativo.

El objetivo que nos planteamos consiste en conseguir que todos los alumnos se sientan acogidos y seguros, y que se les apoye desde la escuela en los planos educativo y social. Garantizando que sean aceptados en igualdad, reconocidos por lo que pueden aportar a los demás y ayudados a la consecución de un aprendizaje adecuado, destacando el componente social del aprendizaje y estableciendo la relevancia de las interacciones dentro del grupo.

En este sentido, en el aprendizaje cooperativo cada alumno se convierte en algo valioso por las responsabilidades que asume con el resto, por sus funciones dentro del grupo y por la ayuda que presta a los demás.

Lo que se pretende mediante el aprendizaje cooperativo es dar respuesta a las diferencias individuales que presentan los alumnos en un contexto de socialización mejorando el clima de convivencia. De este modo, la calidad de las relaciones entre los alumnos será a la vez un factor del aprendizaje y una consecuencia del mismo.

Numerosos estudios han revelado que la organización de las actividades cooperativamente favorece el aprendizaje de todos los contenidos, no solamente los específicos sobre valores como la solidaridad, el respeto por los demás o la ayuda mutua; sino también los contenidos de cada una de las áreas y el aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos, tanto los que presentan dificultades de aprendizaje como los que son más autónomos. Creando un clima más adecuado para el aprendizaje de todos los alumnos y potenciando las interacciones entre ellos. (Echeíta, 1995)

En *las actividades cooperativas* los alumnos están distribuidos en pequeños grupos de trabajo, heterogéneos, para realizar los ejercicios y las actividades de aprendizaje en general. El objetivo es que cada alumno, no sólo aprenda unos contenidos, sino que contribuya también a que lo aprendan sus compañeros de equipo; es decir, se espera que, además, aprendan a trabajar en equipo. Los niños consiguen este doble objetivo si, y sólo si, los demás también lo consiguen. De tal manera que dependen unos de otros para poder realizar sus aprendizajes de forma completa y coherente. (Díaz-Aguado, 2004)

De este modo, los alumnos que presentan más dificultades de aprendizaje, son atendidos de manera más eficiente en un aula estructurada cooperativamente, ya que cuentan con más oportunidades para atenderles y además, disponen de la colaboración de los demás compañeros.

Tanto el modelo de Spencer Kagan (1999) de “Estructuras cooperativas”, como el modelo de Roger y David Johnson de “Aprender Juntos”, coinciden en que dos de los elementos básicos del aprendizaje cooperativo son: La interdependencia positiva y la responsabilidad individual. Pero mientras en el modelo de los hermanos Johnson se insiste en la *Interacción cara a cara*, Spencer Kagan concreta este principio con dos elementos nuevos, que son: La *Participación Igualitaria* y la *Interacción Simultánea*, que constituyen los cuatro principios básicos que este autor reconoce en los equipos de aprendizaje cooperativo. (Pujolás, 2001)

Participación equitativa

Según este autor, el modelo “Aprender Juntos” no fomenta la participación entre los

miembros de un grupo para que haya una contribución equilibrada, ya que deja que la participación de los alumnos suceda de manera espontánea. Por ejemplo, los estudiantes discuten de forma “desestructurada” algo en el equipo (el modo de resolver un problema o de hacer alguna actividad...). Esta manera de actuar no garantiza que dicha participación sea equitativa; ya que, los que seguramente, más necesidad tienen de verbalizar su punto de vista, son los que menos oportunidades tienen para ello, precisamente porque los que quizás menos lo necesitan suelen monopolizar toda la participación. En este sentido, las estructuras cooperativas de Kagan u otras estructuras similares garantizan la participación –igualitaria o equitativa hasta cierto punto- de todos los miembros de un grupo. (Pujolás, 2001)

Interacción Simultánea

Spencer Kagan defiende que en un grupo de cuatro alumnos habrá más interacción simultánea que en un equipo de cinco o de tres. Ya que si el número de miembros de un grupo es impar (tres o cinco) es mucho más fácil que haya alguien que no interactúe con otro y quede al margen de la actividad propuesta.

Este “ambiente de cooperación” facilita que un grupo de personas que trabajan juntas formen una comunidad, y que un equipo de maestros, padres, hermanos y alumnos formen una comunidad educativa, en la que todos cooperan y colaboran para alcanzar las metas que se han propuesto: el máximo desarrollo personal y social posible de sus miembros.

Partiendo de las definiciones de aprendizaje cooperativo de Johnson, Johnson y Holubec, (1999) y de la de Spencer Kagan (1999) llegamos a la conclusión de que el aprendizaje cooperativo consiste en la utilización didáctica de pequeños grupos de alumnos, generalmente heterogéneos en relación a su rendimiento y capacidad; aunque ocasionalmente pueden ser más homogéneos, que utiliza una estructura que garantiza la *participación equitativa* (para que todos tengan las mismas oportunidades de participar) y estimula la *interacción simultánea* entre sus miembros, para que todos aprendan los contenidos propuestos, hasta obtener el máximo de sus posibilidades y aprendan, además, a trabajar en equipo. (Pujolás, 2001)

Nuestro objetivo es conseguir que los alumnos cooperen e interactúen desarrollando y perfeccionando sus habilidades sociales; dándose ánimos y coraje mutuamente, y ayudándose unos a otros cuando alguien necesita apoyo para alcanzar el objetivo común: aprender todos hasta el máximo de sus posibilidades.

Ámbitos de intervención:

Hay tres ámbitos de intervención que están estrechamente relacionados:

- La cohesión del grupo:

El objetivo es conseguir que los niños tomen conciencia de grupo, y de este modo, formen poco a poco una comunidad de aprendizaje. La cohesión del grupo es un aspecto especialmente relevante, ya que en cualquier momento pueden aparecer dificultades que entorpezcan el «clima» del aula. Para ello realizaremos una serie de actividades (dinámicas de grupo, juegos cooperativos...), a desarrollar fundamentalmente en las horas de tutoría, encaminadas a ir mejorando dicho clima; puesto que la cohesión del grupo clase y un clima de aula favorable al aprendizaje es una condición absolutamente imprescindible para poder llevar a cabo un aprendizaje cooperativo.

Si entre los alumnos no existen buenos lazos afectivos, ni una predisposición para ayudarse entre ellos, tendremos más dificultades para que trabajen en equipo y para que aprendan al máximo de sus posibilidades, en lugar de “competir” para ver cuál es el primero de la clase. (Pujolás, 2001)

- El trabajo en equipo como recurso para enseñar:

El objetivo que nos proponemos es que los alumnos aprendan mejor los contenidos escolares. Para ello, debemos trabajar una serie de estructuras de actividad cooperativa, de modo que el trabajo en equipo llegue a ser un recurso cada vez más utilizado en la realización de las actividades de aprendizaje previstas en las distintas áreas del currículo.

En este sentido, la realización, de vez en cuando, de una actividad organizada de forma cooperativa es muy conveniente para introducir el aprendizaje cooperativo, pero si queremos llevar a cabo nuestro objetivo final, se hace necesario organizar el aula de forma cooperativa muy a menudo. De este modo, utilizar de manera esporádica alguna estructura cooperativa puede ayudarnos a tomar confianza y a utilizarlas cada vez más. A medida que las vayamos utilizando con mayor seguridad probablemente acabaremos organizando las Unidades Didácticas “entrelazando” unas con otras. (Pujolás, 2001)

- El trabajo en equipo como contenido a enseñar:

El trabajo en equipo es un contenido a enseñar, ya que tiene por objetivo el enseñar a los niños de una forma sistemática a trabajar en grupo, además de ser una manera de organizar las actividades del aula. Por este motivo, a través de las diversas áreas, hay que enseñar a los alumnos a trabajar en equipo de manera estructurada, sin dejar de usar el trabajo en equipo como recurso para enseñar. De este modo, los alumnos tienen al mismo tiempo la posibilidad de practicar y desarrollar otras competencias básicas, especialmente la competencia comunicativa. Además de trabajar un conjunto de dinámicas de grupo y estructuras para enseñar y reforzar las habilidades sociales y cooperativas. (Pujolás, 2001)

Debemos de trabajar en estos tres ámbitos de manera constante y simultánea, teniendo en cuenta que son ámbitos imprescindibles a la hora de organizar las actividades de manera cooperativa sin olvidar que, el aprendizaje cooperativo no se produce de manera repentina y de golpe, sino que es un proceso lento, progresivo, que podemos ir mejorando a lo largo del tiempo. Por ello, debemos trabajar atendiendo a los tres ámbitos de intervención e ir regulando las actuaciones en función de las necesidades y de los obstáculos que vayan surgiendo.

Composición y formación de los equipos.

Normalmente los equipos de aprendizaje cooperativo estarán formados por cuatro o cinco alumnos. Procurando que sean lo más heterogéneos posible (en género, intereses, capacidades, motivación, rendimiento, autonomía...). En relación a estos aspectos, intentaremos que haya en el grupo, un alumno que tenga un nivel alto, dos alumnos con un nivel mediano, y otro alumno con un nivel más bajo. De este modo, conseguiremos un grupo más heterogéneo y equilibrado. (Díaz-Aguado, 2004)

Nosotros somos los encargados de distribuir a los alumnos en los diferentes grupos, teniendo en cuenta, por supuesto, sus preferencias y sus posibles incompatibilidades. Este es uno de los motivos por los que les hemos pasado a los alumnos un sociograma en el que entre otras cuestiones, les hemos preguntado a los niños con qué tres compañeros o compañeras les gustaría trabajar en el aula, con lo cual es posible identificar a los que han sido menos escogidos o a los que nadie ha elegido. En este caso, hay que pensar muy bien en qué grupo lo integramos, intentando que sea en algún equipo en el que se encuentre alguien a quien él haya escogido y que se preste a ayudarlo en las tareas de clase, y conseguir, de este modo, que se vaya integrando poco a poco dentro del grupo.

Por eso hemos elegido en nuestra aula, tanto para el alumno TDAH y especialmente para el alumno TEA, un alumno que como hemos dicho, haga de “ayudante” y esté “pendiente” de su compañero; ya que necesitan un apoyo adecuado, tanto por parte de sus compañeros, como por parte del profesor.

Dinámicas de grupo

En un primer momento, debemos organizar al grupo, facilitando poco a poco, un clima propicio para la cooperación, la ayuda y la solidaridad. El objetivo es concienciar al grupo de que, entre todos forman una pequeña comunidad de aprendizaje. Es decir, programar una serie de dinámicas de grupo y otras actividades que posibiliten este “clima” y favorecer la “conciencia de grupo”. Pretendemos que los alumnos se conozcan mejor, que interactúen entre ellos, que estén motivados para trabajar en grupo, que respeten las decisiones de los demás y que aprendan a tomar decisiones conjuntas sin que ello suponga un conflicto.

A continuación, describimos algunas de las actividades que hemos llevado a cabo en el aula en el mes de septiembre para trabajar la cohesión del grupo y mejorar las relaciones:

La tela de araña

La finalidad es que se conozcan mejor, especialmente el alumno nuevo que no conoce a sus compañeros; la actividad consiste en que todos los alumnos se colocan en un corro, el profesor tiene un ovillo de lana y es el primero que se presenta, diciendo su nombre y destacando algún aspecto de su personalidad, por ejemplo: hola, soy Isabel, soy alegre y me encanta jugar con mi hijo. Después, agarrando un extremo del ovillo, lo lanza a uno de los alumnos que también se presenta y cuenta algo sobre sí mismo, agarrando el hilo por un extremo, lanza otra vez el ovillo. El resultado final es que se forma una especie de tela de araña. Además, el profesor hace ver a los alumnos que todos somos importantes para sostener el ovillo y que si uno falla y suelta el hilo se deshace. Formamos un grupo en el que la colaboración de cada uno es necesaria. (Pujolás, 2001.)

La maleta

Otro día el profesor lleva al aula una caja con forma de maleta, con unos cuantos objetos dentro, tres o cuatro, que representen algo de su personalidad o hagan referencia a algún aspecto de su vida: aficiones, habilidades, defectos, manías, etc. Los va sacando y los enseña a los alumnos explicándoles qué es y qué valor tiene para él cada objeto: “Esta tableta significa que me gusta mucho el chocolate”...

A continuación les explica que esto es lo que deberá hacer cada uno el día que les toque. Enseñarán sus objetos a sus compañeros y les explicarán qué significa cada uno de ellos. También pueden traer poesías, letras de canciones que les gusten o fotografías, que en el caso del alumno TEA pueden ayudarle mucho para expresar sus ideas. (Spencer Kagan, 1999)

Nos conocemos bien.

El objetivo de esta actividad también es favorecer que los alumnos se conozcan. El buen rendimiento de la clase va a depender, en buena medida, de que los alumnos se conozcan mejor entre ellos.

Se le da a cada niño una ficha en la que deben escribir unos datos y contestar a unas preguntas sobre sí mismos y rellenarla individualmente. Una vez rellenas se recogen todas las fichas y se vuelven a repartir pero al azar, si a alguien le toca su misma ficha debe cambiarla. Después por turnos cada alumno deberá presentar al compañero o compañera que le ha tocado

durante un minuto sin decir de quién se trata, los demás compañeros deberán adivinar de quién es la ficha. (Pujolás, 2001)

ME PRESENTO AL GRUPO
Me llamo:
Mi principal cualidad es:
Mi principal defecto es:.....
Lo que más me gusta de los demás es:.....,
Lo que menos me gusta de los demás es:
Creo que soy bueno/a en:
Creo que soy malo/a en:.....
Mi afición favorita es:.....
Me gustaría trabajar de:.....

Contratos de colaboración

Esta actividad tiene por objeto desarrollar la responsabilidad e implicación de los estudiantes, de este modo, a todos los alumnos del grupo se les pide al principio de curso, que firmen una especie de contrato en el cual se comprometen a apoyar a otros compañeros de su mismo grupo, tengan o no alguna discapacidad. Los alumnos con capacidades diferentes que forman parte del grupo también deben firmar uno de estos contratos, ya que también ellos pueden prestar algún tipo de apoyo a algún compañero. (Susan y William Stainback, 1999)

Patrulla de amistad

A principio de curso se les pide a los alumnos que quieran, de forma voluntaria, formar parte de la “patrulla de amistad”, su función consiste, durante el mes de septiembre, en servir de guías y acompañar durante los recreos, cambios de aula, excursiones, etc. A los alumnos nuevos, en nuestro caso, a nuestro alumno TEA, esta actividad tiene una doble función: por un lado, facilita la integración de estos alumnos que se encuentran muy perdidos ante un espacio nuevo que no conocen y por otro lado, favorece en estos ayudantes la empatía y el sentido de responsabilidad sintiéndose útil ante un compañero que los necesita.

Inicialmente estas actividades las llevamos a cabo al principio de curso, especialmente en el mes de septiembre y octubre según hemos ido observando el grado de cohesión del

grupo; si interactúan entre ellos y sobre todo, si el alumno nuevo está siendo aceptado e integrado en el grupo, para intentar ir cohesionando las relaciones poco a poco. A medida que se van conociendo, vamos espaciando este tipo de actividades para ir centrando nuestros objetivos hacia una estructura de aula cooperativa. En este sentido, es importante tener en cuenta que la composición de los equipos puede ir variando hasta hallar la distribución más adecuada según vayamos observando si interactúan y cooperan de manera eficaz: generalmente, los equipos tienen una organización heterogénea (que es la más idónea para la consecución de nuevos aprendizajes), pero también debemos utilizar en algunas ocasiones, una composición más homogénea teniendo en cuenta los distintos niveles de los alumnos, para practicar algo que ya se ha aprendido. En este caso, las actividades se adaptarán al nivel propio de los alumnos que conforman cada equipo de trabajo.

El objetivo principal de este nivel es que los alumnos, además de trabajar sus habilidades sociales aprendiendo a convivir y relacionarse con sus compañeros, vivan pequeñas experiencias reales, de trabajo en equipo; para poder comprobar que trabajar así es más agradable y eficaz, ya que cuentan con la ayuda inmediata de otro alumno y, si quieren trabajar, pueden hacerlo porque entre todos descubren la forma más adecuada y eficiente de llevar a cabo cada actividad.

A continuación les hemos ido introduciendo en la implantación de estructuras cooperativas. Como ya sabemos, el trabajo cooperativo no es algo que se pueda trabajar de la noche a la mañana, sino que se caracteriza por ser un proceso lento, en el que los alumnos poco a poco van aprendiendo a trabajar de manera cooperativa hasta conseguir que se convierta en la manera habitual en la que se desarrollan los aprendizajes en el aula. Por ello, una vez introducidas unas dinámicas de grupo para favorecer la integración y cohesión del grupo, hemos ido introduciendo una serie de estructuras cooperativas básicas que, a lo largo del curso iremos incrementando en diversidad y grado de dificultad, teniendo en cuenta siempre cómo van evolucionando nuestros alumnos.

En este primer trimestre, hemos llevado a cabo las siguientes estructuras cooperativas básicas:

Se denominan *estructuras cooperativas básicas* porque se pueden utilizar con distintos objetivos y en diferentes momentos de una Unidad Didáctica (UD): Se pueden utilizar antes de iniciar una UD, para saber los conocimientos previos de los alumnos sobre los contenidos que vamos a trabajar; al inicio de la UD, para saber, por ejemplo, si los alumnos han entendido una explicación del profesor o el vídeo que les hemos proyectado; durante el desarrollo de la UD, en cambio, nos sirven para hacer las actividades para que los “practiquen” las competencias relacionadas con los contenidos trabajados en la UD; y al final

de la UD, nos valdrán para hacer un resumen de los contenidos principales trabajados en la UD. (Pujolás, 2001)

Lectura compartida

El objetivo de esta actividad es la lectura comprensiva de un texto sacando las ideas principales del mismo; por ejemplo en la introducción de una unidad didáctica que se puede llevar a cabo de forma compartida, en equipo. De este modo, un miembro del equipo lee el primer párrafo del texto, los demás miembros del grupo deben prestar mucha atención, ya que el siguiente compañero (siguiendo el orden que previamente se haya establecido), deberá explicar lo que el primero acaba de leer, o deberá hacer un resumen, y los otros dos miembros del equipo deben decir si están o no de acuerdo con lo que ha dicho el segundo.

Después, el segundo alumno, que había hecho el resumen del primer párrafo, leerá el segundo párrafo, y el tercer alumno deberá hacer un resumen, mientras que los otros dos (el cuarto y el primero) deberán decir si el resumen es correcto o no. Y así sucesivamente, hasta que se haya leído todo el texto. Si en la lectura encuentran una expresión o una palabra que no entienden qué significa, ni consultado el diccionario, alguien del equipo se lo dice al profesor quien pregunta al resto de la clase si hay alguien que lo sepa y les puede ayudar. Si es así se lo explica en voz alta a todos los demás.

En lugar de un texto, también se puede realizar la misma actividad con un fragmento de un video, una serie de diapositivas o de fotografías, cuadros, etc. Siguiendo un orden, cada alumno resume lo que ha visto, o comenta algo sobre la fotografía, la lámina o el dibujo..., y los demás preguntan, amplían, expresan su opinión..., según el caso. (Echeita, 1995)

El folio giratorio

El profesor les manda una actividad a los equipos, por ejemplo: una lista de palabras, la redacción de un cuento, que escriban lo que saben sobre un tema, una definición de alguna palabra clave en la unidad didáctica, una frase que resuma una idea fundamental de un texto, etc. Entonces, un miembro del equipo empieza a escribir su parte en un folio «giratorio». A continuación, lo pasa al compañero de al lado siguiendo la dirección de las agujas del reloj para que escriba su parte en el folio, y así sucesivamente hasta que todos los miembros del equipo han participado en la resolución de la tarea.

Es importante que antes de escribir al que le toca, primero comente con sus compañeros lo que piensa escribir, para que confirmen si es adecuado. Además, mientras uno escribe, los demás deben fijarse si lo hace bien y ayudarlo si es necesario. De este modo, todo el equipo es responsable de lo que se ha escrito en el “folio giratorio”.

Parada de tres minutos

El objetivo de esta actividad es facilitar la interacción entre los alumnos y que participen activamente en la misma.

Habitualmente, cuando el profesor está dando una explicación a todo el grupo, si pregunta si alguien tiene alguna duda, generalmente participan siempre los mismos alumnos (los más extrovertidos); otros, en cambio, más tímidos no participan casi nunca o lo hacen en muy pocas ocasiones.

La actividad consiste en que, de vez en cuando, el profesor interrumpe su explicación y hace una breve pausa de tres minutos (o el tiempo que se estime oportuno), para que cada equipo reflexione sobre lo que les ha explicado hasta ese momento, y piense dos o tres preguntas o dos o tres dudas que no han quedado claras. Una vez transcurridos estos tres minutos, el portavoz del grupo elegido plantea una pregunta de las tres que han pensado y el profesor resuelve las dudas. Cuando ya se han planteado todas las preguntas, el profesor continúa con la explicación, hasta que realiza una nueva parada. (Pujolás, 2001)

Lápices al centro

El profesor entrega a los grupos una hoja con tantas preguntas o ejercicios sobre el tema que trabajan en la clase como miembros tiene el grupo (cuatro en nuestro caso). Cada alumno debe realizar una pregunta o un ejercicio: El primero debe leerlo en voz alta y dar su opinión sobre cómo resolver el ejercicio. Después, pregunta la opinión de todos sus compañeros siguiendo un orden determinado (por ejemplo, la dirección de las agujas del reloj), asegurándose de que todos expresan su opinión. Partiendo de sus opiniones, discuten y deciden entre todos la respuesta adecuada. Y, por último, comprueba que todos entienden la respuesta o el ejercicio tal como lo han decidido entre todos y entonces deberán escribirla. Mientras cada uno expresa su opinión y entre todos hablan de cómo se hace y deciden cuál es la respuesta correcta, los lápices o los bolígrafos de todos permanecen en el centro de la mesa, ya que en ese momento, solo se puede hablar y escuchar y no se puede escribir. Cuando todos tienen claro lo que deben de hacer, cogen su lápiz y resuelven el ejercicio. En este momento, ya no está permitido hablar, solo pueden escribir.

Después se hace lo mismo con otra pregunta, que en esta ocasión dirige otro alumno. Si le toca dirigir a un alumno con más dificultades de aprendizaje puede recibir alguna ayuda en forma de “pista” de algún compañero o por parte del profesor, pero nunca diciéndole directamente lo que debe decir. También hay que evitar que alguien imponga su punto de vista. Fuente: adaptada de Spencer Kagan, (1999)

Los alumnos más tímidos deben ser estimulados por sus compañeros o por el maestro para que superen el miedo a participar, fomentando la discusión, el diálogo y la puesta en común de diferentes puntos de vista.

Las siguientes estructuras son más específicas, están orientadas a unos objetivos mucho más concretos, De este modo, algunas tienen la función específica de la ayuda mutua entre los miembros del grupo, para que la responsabilidad a la hora de realizar las tareas sea equitativa; otras en cambio, sirven para estudiar unos contenidos específicos centrados en la realización de esquemas o resúmenes. En este apartado hemos incluido una serie de dinámicas que hemos aplicado en el aula para que los alumnos sean conscientes de la importancia del trabajo en equipo, trabajando de manera especial las habilidades sociales con ellos.

El saco de dudas

Cada uno de los miembros del grupo escribe de manera individual en un folio su nombre y una duda que le haya surgido en el desarrollo de un tema. Después, la presenta al resto de su equipo, por si alguien puede responder su duda. En caso afirmativo, el alumno que tenía esa duda escribe la respuesta en su cuaderno. En el caso de que nadie del grupo sepa la respuesta, le entregan al profesor el folio y éste lo coloca dentro del “saco de dudas” del grupo-clase.

Posteriormente, el profesor saca una duda del “saco de dudas” y pregunta al resto de la clase si alguien sabe resolverla. Si nadie lo sabe, es el propio profesor el que resuelve la duda.

El objetivo principal de esta estructura es destacar la interacción la solidaridad y la ayuda mutua que debe existir en toda el aula, no sólo dentro de un mismo grupo, sino entre todos sus miembros; ya que entre todos ellos intentan resolver las dudas y ayudar a los demás.(Pujolás, 2001)

Mejor entre todos

El objetivo de esta estructura es hacerles ver a los alumnos la eficacia del trabajo en equipo, comprobando que produce más ideas y de mejor calidad que el trabajo realizado de manera individual.

En un primer momento, los miembros del grupo deben responder, de manera individual, a una pregunta que el profesor les ha planteado en el aula para lo que disponen de un tiempo determinado previamente. Posteriormente, los componentes de cada grupo ponen en común sus respuestas y completan, de este modo, con las aportaciones de sus compañeros de grupo, la respuesta que cada uno anteriormente había contestado. Como actividad final, un miembro

de cada grupo comunica su respuesta al resto de la clase, de este modo, cada equipo va completando, modificando y enriqueciendo su respuesta a partir de las distintas ideas de los demás grupos. Por ello, debemos hacer ver a nuestros alumnos la importancia de la socialización, de la pertenencia a un grupo, puesto que se hace evidente que entre todos obtenemos mejores resultados uniendo nuestras destrezas. (Pujolás, 2001)

El rompecabezas

El Rompecabezas se basa en poner a los miembros del grupo en una situación de interdependencia positiva, desarrollando las condiciones necesarias para que el trabajo de cada miembro del grupo sobre una parte de los materiales sea imprescindible para que el resto de los miembros puedan completar su trabajo con éxito.

Dividimos el material a estudiar en tantas partes como miembros tiene el grupo, cuatro en nuestro caso, a cada componente del grupo se le reparte un aspecto de la información del tema a estudiar por toda la clase y no tiene acceso a la información de los demás. De tal manera, que cada alumno prepara su parte del trabajo solo con lo que tiene. Seguidamente, forma un grupo con los integrantes de los otros equipos que han trabajado el mismo aspecto del tema que él, y se intercambian la información, trabajando conjuntamente realizando mapas conceptuales, definiciones, esquemas, etc. Después cada miembro del equipo regresa a su grupo de origen y explica al resto del grupo todo lo que ha aprendido. De tal manera que los alumnos se hacen conscientes de lo necesarios que son los unos para los otros, y se encuentran con la necesidad de cooperar entre ellos, para poder terminar el trabajo completamente y de manera satisfactoria. (Echeita, 1995)

Cooperamos cuando...

Lo que pretendemos con esta actividad es que los alumnos tomen conciencia de lo que significa trabajar verdaderamente de forma cooperativa aprendiendo valores fundamentales del trabajo en equipo como son la ayuda mutua, el respeto, la empatía, la solidaridad...

La actividad la llevamos a cabo en grupos de cuatro, como las anteriores, pero en este caso a cada grupo se le da uno de los dos textos siguientes que deben de leer atentamente.

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.”

Una vez leídos los textos, cada uno de los grupos tienen que hacer una valoración sobre ellos, contestando a estas preguntas que les ayuda en la reflexión.

- ¿Qué conclusiones podemos sacar del texto si lo aplicamos a un grupo de personas que tienen un mismo objetivo?
- ¿Cuál podría ser ese fin en un “Equipo de aprendizaje cooperativo”?
- ¿Cuándo podemos decir que cooperamos, dentro de un equipo? ¿Qué supone cooperar?

Las ideas principales que los alumnos pueden extraer de cada texto son:

Texto 1: Las ocas salvajes.

- Las personas que comparten un mismo objetivo y tienen sentido de comunidad pueden conseguir sus metas más fácilmente 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 de 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 del trabajo en 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 –respetar las diferencias- es el primer paso para que nos acepten como somos.

Después de reflexionar sobre diferentes aspectos del texto, cada grupo debe escribir todo lo que se les ocurra intentando completar la siguiente frase: Cooperamos cuando...

Por ejemplo:

- Cooperamos cuando si estamos unidos, si tenemos un objetivo común.
- Cooperamos si mantenemos una relación de igualdad, si nadie se siente superior a los demás, si todos somos valorados y nos sentimos valorados por los demás.
- Cooperamos si lo que pasa a un miembro del equipo nos importa a todos.
- Cooperamos si nos ayudamos unos a otros.
- Cooperamos si nos animamos mutuamente.
- Cooperamos si somos amigos.

Finalmente, ponen en común estas frases y las escriben sobre cartulinas que luego pondremos en un mural de la clase. (Pujolás, 2001)

b) Técnicas de modificación de conducta:

Una de las principales dificultades con las que se encuentra el profesor en el aula son las conductas disruptivas que con mayor o menos frecuencia se dan en el aula. En nuestro caso concreto, al contar con la presencia en la misma de un alumno TDAH y otro diagnosticado TEA, estas conductas se presentan con mayor frecuencia en momentos concretos cuando, por ejemplo el alumno que presenta rasgos TDAH no ha tomado su medicación, o con el alumno TEA cuando lo sacamos de sus rutinas habituales, por ejemplo, ante un simulacro de incendio.

Estas conductas problemáticas dificultan enormemente tanto el propio aprendizaje de los alumnos como el de sus compañeros, por ese motivo, dentro de la gran cantidad de técnicas para la modificación de conductas existentes en la actualidad, hemos elegido las que nos parecen más adecuadas para llevarlas a la práctica con nuestro grupo de alumnos, veámoslas a continuación:

Refuerzo positivo

Se trata de reforzar la conducta que queremos que el niño realice, de tal manera que cuando el alumno lleva a cabo la respuesta deseada, obtenga unas consecuencias agradables para él. De este modo, conseguiremos que estas respuestas vuelvan a repetirse.

Si la conducta que queremos establecer es complicada, debemos reforzar la aparición de cualquier indicio de la misma reforzando cada pequeño paso que el niño vaya realizando.

Los refuerzos pueden ser:

- Materiales: un chicle, un caramelo, un gomet, un cromó...
- Sociales: una sonrisa, una palabra amable, un comentario positivo...

Es muy importante observar cuáles son los refuerzos más eficaces para cada niño, lo que más le puede satisfacer, para poder personalizar esos refuerzos.

Imitación

Otra estructura que contribuye a la adquisición de nuevas conductas es el aprendizaje vicario o imitación (Bandura) de aquellas conductas que se deseamos que el alumno adquiera.

Las características son, entre otras:

- El modelo debe de llamar la atención del alumno.
- Debe de ser sencillo para el alumno, adaptarse a su nivel de desarrollo.
- Es importante la utilización de más de un modelo.
- El alumno tiene que participar activamente en las imitaciones.

En nuestro caso, hemos sentado al alumno TEA al lado de uno de los alumnos que él eligió en el sociograma, por ser uno de los alumnos con los que mejor se lleva y con el que interactúa más positivamente; además se trata de un alumno tranquilo y muy motivado para el trabajo en equipo, lo que creemos que facilitará la integración y socialización de nuestro alumno.

En relación al alumno que presenta TDAH hemos actuado de manera similar, pero teniendo en cuenta también que ninguno de los alumnos del grupo en el que está imite sus comportamientos disruptivos, y en el momento que los realice tiendan a ignorarle.

Moldeamiento

Esta técnica consiste en ir proporcionando pequeños refuerzos en cada pequeño logro que vaya teniendo el alumno hasta llegar a conseguir el objetivo final. Por ejemplo: si lo que queremos es trabajar las habilidades sociales aumentando el contacto social de nuestro alumno TEA, debemos ir reforzándole cada pequeño paso que da:

- Dirigir la mirada a un compañero.
- Responder a preguntas que le haga el compañero.

- Respetar los turnos para hablar.
- Participar en una pequeña conversación.

De tal manera que se va encadenando la realización de pequeños logros hasta la consecución de la conducta final. Al mismo tiempo, cuando el alumno presente conductas incorrectas debemos ignorarlas y no reforzarlas.

Cuando el objetivo final ya se ha conseguido, vamos disminuyendo los reforzadores de los pequeños pasos conseguidos para pasar a reforzar de manera intermitente la conducta final que nos habíamos propuesto.

Para llevar a cabo esta técnica debemos tener muy presente cuál es el objetivo final que queremos conseguir, fijarnos bien en los pequeños pasos que queremos que el alumno vaya dando para lograr nuestro objetivo, y tener muy claro qué tipo de refuerzos le vamos a dar cada vez que realice con éxito un pequeño logro.

Economía de fichas

La finalidad principal de esta técnica es el desarrollo de conductas iniciales y la disminución de conductas problemáticas. Es por lo tanto una técnica mixta, en la que por un lado el alumno recibe un refuerzo positivo, ya que se le premian sus conductas positivas con fichas que gana, gomets o puntos, y al mismo tiempo utilizamos el castigo negativo cuando pierde fichas ante las conductas no deseadas.

Es un sistema de refuerzo utilizando fichas para premiar las conductas que se desean establecer, estas fichas o puntos luego se cambian por refuerzos materiales o sociales que previamente se ha hablado y negociado con los alumnos.

Primero debemos establecer cuáles son las conductas que queremos que el alumno consiga, por ejemplo: permanecer sentado sin interrumpir mientras el profesor explica un tema, y reforzaremos esa conducta cada vez que ocurra, para motivar al alumno y conseguir afianzarla. Cuando la conducta ya ha sido adquirida se debe reforzar, igual que en el caso anterior, de manera intermitente para ir reemplazando los refuerzos materiales por reforzadores sociales. Es importante tener en un lugar visible de la clase cuáles son las normas o conductas que deben seguir y los puntos que van consiguiendo cada alumno; se debe tener en cuenta que al mismo tiempo que se le da un punto al alumno se debe utilizar también un refuerzo social (estas trabajando muy bien); y por el contrario, cuando un alumno realice un comportamiento negativo deberá entregar el número de fichas que se haya establecido intentando evitar ningún tipo de alteración emocional. (Vallés, 2002)

c) Claves visuales:

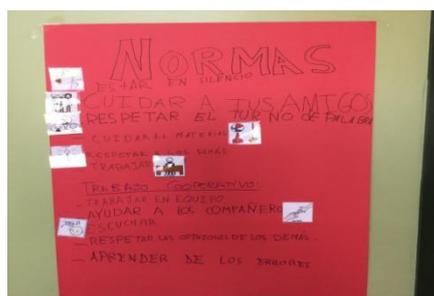
A continuación presentamos los diferentes materiales que usamos en el colegio para trabajar con alumnos que presentan mayores dificultades.

Las claves visuales son señales indicadoras, realizadas con materiales sencillos, fundamentalmente fotografías y dibujos, aunque también pueden utilizarse diversos objetos o miniaturas. Apoyan la información que damos de forma oral y hacen más evidente el tipo de respuesta que esperamos, proporcionando una información más permanente en el tiempo por el canal visual que es preferente para estas personas. Este material sirve como apoyo visual para que puedan comprender la dinámica de la clase y los mensajes que de forma habitual surgen en el aula (estas claves se han obtenido del programa ARASAAC).

Pictogramas en la mesa del alumno, estas imágenes se colocan en la mesa para mejorar su atención, en caso se ha colocado un pictograma de estar en silencio, esperar, levantar la mano para hablar, esperar turno de palabra y trabajar (considerando estos como los más básicos en la dinámica habitual).



Horario de clase: es un horario con pictogramas, estos pictogramas representan las asignaturas que se van a impartir para que los alumnos lo vean más fácilmente con solo ver el dibujo y que vayan anticipando lo que tienen ese día. Este horario también cuenta con una flecha que nos sirve para saber en qué momento estamos del día y así poder estructurar mejor el tiempo, ya que iremos cambiando la flecha dependiendo de la asignatura en la que nos encontremos.



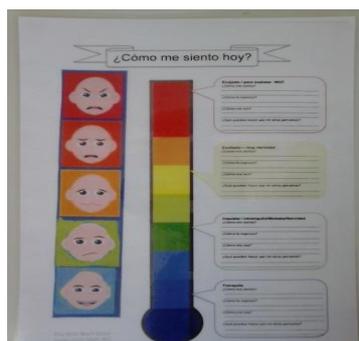
Normas: al principio de curso se establecen por un lado las normas que se van a llevar a cabo en el aula sin olvidar también las normas que han de seguirse para el trabajo cooperativo, teniendo en cuenta la importancia que tienen de que se establezcan en conjunto con los alumnos. Las normas deberán ponerse en un lugar visible y cada norma va acompañada de una imagen representativa para que sea más fácil de entender.

Instrucciones para realizar la tarea: esta ficha ayuda para estructura la actividad que se va a realizar y así poder anticipar lo que se va a hacer, siguiendo los pasos precisos con la ayuda de las imágenes:

- 1º Miro lo que hay en la hoja.
- 2º Leo que tengo que hacer.
- 3º Pienso cómo lo voy a hacer.
- 4º Escribo la respuesta.
- 5º Repaso la respuesta.



Rincones de la clase: estos rincones son para todos los alumnos que así lo requieran, pero especialmente está destinado para los alumnos que presentan mayores dificultades. Para realizar el rincón he utilizado dos armarios colocados estratégicamente para eliminar estímulos distractores y en medio se ha colocado una mesa y una silla para el alumno. En ambos rincones tenemos un termómetro de emociones, representado por diferentes colores y cada uno de ellos simboliza una emoción diferente (el rojo representaría la furia y el azul que está en el otro extremo la calma), hasta que no nos diga el alumno que se encuentra en el azul seguirá en el rincón puesto que significará que aun no estaría calmado.



En la clase contamos con dos tipos de rincones:

-Rincón de Relajación: en este rincón irá el alumno cuando lo pida, esta petición será debida a que se encuentra nervioso o alterado, se le dejara ir con algún objeto que le relaje como la plastilina, un libro que le guste...De vez en cuando le iremos preguntando cómo se siente y que nos señale en que color del termómetro esta, le dejaremos el tiempo necesario hasta que se calme, es decir, hasta que nos diga que se encuentra en el color azul.

Rincón de Relajación



Rincón de Concentración

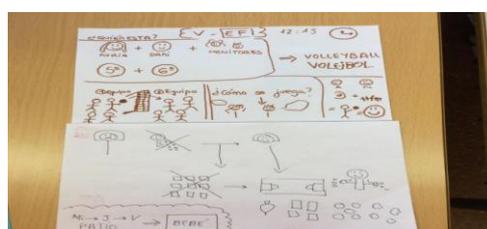


-Rincón de Concentración: en este rincón como podemos observar en la imagen adjunta, contamos además del termómetro con unas bandejas en el lado izquierdo, con fichas ordenadas por asignaturas, para que dependiendo de la actividad en la que nos encontremos, el alumno vaya realizando fichas hasta que termine la sesión. Esto le proporcionara una mayor independencia y mejorar su concentración en el trabajo, por este motivo lo usaremos para cuando el alumno necesita aislarse del grupo y trabajar individualmente.

Historias sociales: a continuación aportamos este material específico que sirve para que los alumnos mejoren las relaciones sociales con sus iguales y adultos (tomando como referencia a Gray, 2004). La historia social viene a ser un cuento corto ajustado a un formato breve y con un lenguaje adaptado. Los temas tienen que ser significativos para el alumno, ligados a su experiencia personal, pero pueden ser muy diferentes: describir a una persona, secuenciar un acontecimiento y explicar un evento, concepto o una situación social. El contenido incluye información relevante acerca del tema y también claves específicas sociales.

Se pueden elaborar antes de que ocurra el evento, con función de dar información por adelantado o bien después de que haya ocurrido el evento, para utilizarlo como herramienta de comunicación. En ambos casos constituyen una excelente actividad para trabajar lenguaje y comunicación, secuenciación y la resolución de conflictos. Para realizar una historia social correctamente, tienen que cumplir los siguientes requisitos:

- Tienen que ser sencillas y estar planteadas en positivo.
- Hay que tener cuidado con utilizar las palabras “siempre y nunca”.
- Siempre debemos apoyarnos en imágenes.



d) Proyecto de patio

El tiempo del patio es un lugar de esparcimiento, diversión y descanso para los alumnos, se desarrollan muchas habilidades comunicativas y sociales a través de los juegos. Pero este tiempo de recreo para los alumnos con necesidades no suele ser atractivo debido a que se rompe la previsibilidad que ellos necesitan en todas las actividades que realizan, es por ello que debemos estructurar el recreo con actividades dirigidas para evitar que en estos alumnos aparezcan tendencia al aislamiento, conductas estereotipadas o disruptivas y se incrementen las habilidades sociales, de juego y de comunicación.

A nivel de centro se ha decidido trabajar las relaciones sociales, para ello se ha realizado este proyecto de patio. Con este proyecto se pretende conseguir mejorar las relaciones entre los alumnos contribuyendo al desarrollo cognitivo y social de los niños y a la eficacia con la cual funcionarán en el futuro como adultos.

De hecho, el mejor precursor en la infancia de la adaptación adulta no es la escuela primaria o el comportamiento en clase sino, más bien, la habilidad con que el niño se relaciona con otros niños (Olivar, 2007).

El objetivo principal es ayudar a los alumnos a integrarse en los juegos de patio con otros niños, disfrutando de la situación lúdica y de la interacción con sus iguales, aprendiendo normas y comportamientos ajustados a las acciones de los otros.

Los alumnos deben aprender las habilidades sociales básicas: tienen que aprender a ser participativos y receptivos ante las propuestas de juego de los otros. Saber mantener el control y resolver conflictos (no hace trampas, respetar los turnos, etc...) que se producen de manera más habitual en las horas del recreo.

En general, se puede esperar que los niños avancen en el manejo de habilidades sociales en los años escolares. Este proyecto nos sirve de manera explícita para completar el trabajo que estamos realizando en el aula con todos los alumnos, desarrollando estrategias de cooperación y colaboración en otro contexto, como es la hora del recreo, en la que además de interactuar con sus propios compañeros, deben relacionarse con alumnos de diferentes edades.

A través del juego, los niños aprenden a practicar una amplia variedad de nuevas capacidades en su entorno social. Desde la infancia, a través del juego social, los niños aprenden patrones básicos de comportamiento y relaciones.

Concretamos los juegos y metodología que utilizamos:

Haremos una asamblea en el aula antes de salir al patio, explicando las reglas del juego que toca ese día y recordando que la primera parte del recreo consistirá en juego libre y la otra parte será dedicada al juego que corresponda.

Para el desarrollo de las Habilidades Sociales comunicativas, en especial para los alumnos con necesidades tendremos en cuenta lo siguiente:

- Potenciar el acercamiento de los niños con sus iguales. Si observamos en niños de su clase un juego al que pueda adaptarse, acercarle para que se incorpore a él (aunque sea brevemente o de observador).

- Ofrecerles explicaciones claras y sencillas.

- Asegurarnos que nos están mirando y escuchando cuando les hablamos.

- Darles pautas de comportamiento para jugar con los compañeros.

- Actuar con naturalidad con los alumnos (por ejemplo: animarles, alabarles,...) cuando la situación lo requiera.

- Preparar y concienciar a los compañeros. Es esencial que los compañeros entiendan a estos alumnos, comprendan sus necesidades, les acepten, les respeten y sepan la mejor manera en que pueden ser amigos, o al menos buenos compañeros.

- Invitar al resto de los alumnos a que jueguen con ellos.

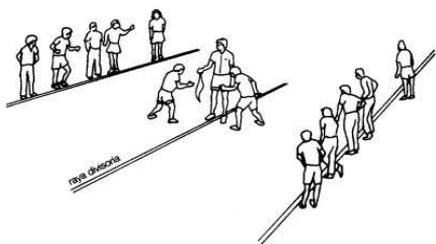
- Los niños debe tener claro a quién acudir en caso de conflicto.

- Tan pronto como aparezcan dificultades de relación social deben recibir ayuda, porque se desbordan fácilmente y reaccionan frente al fracaso de manera mucho más negativa que el resto de sus compañeros.

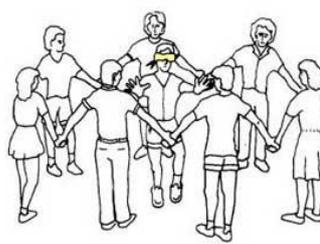
Juegos

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Balón prisionero	Gallinita ciega	El juego de las cuatro esquinas	Pañuelo	Libre
Balón prisionero	Goma	Escondite Inglés	Comba	Libre
Balón prisionero	Paloma mensajera	Pañuelo	Las 4 esquinas	Libre
Balón prisionero	Pies quietos	La cadena	Canicas	Libre

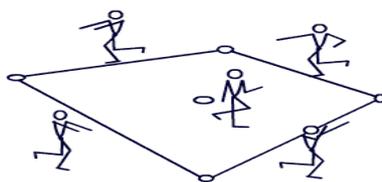
Pañuelo



Gallinita ciega



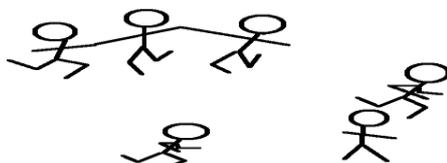
Las cuatros esquinas: se hace un cuadrado grande (imaginario), cada grupo se pone en una esquina y en el centro se coloca el grupo que se la liga. Cuando el grupo del centro de la orden, todos los grupos deben cambiar de esquina y mientras el grupo que se la liga intenta ocupar una de ellas. Si algún grupo se suelta de las manos pasa a ligársela.



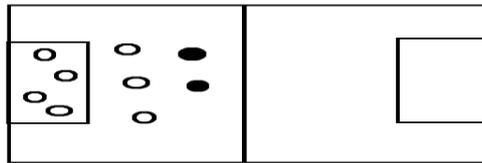
Pies quietos: uno se la liga, tira el balón al aire y dice el nombre de uno de sus compañeros el nombrado tiene que ir a por el balón. Si lo coge antes de que caiga al suelo, puede tirarlo al aire otra vez y decir otro nombre sin embargo si toca el suelo entonces al cogerlo dirá "PIES QUIETOS" y todos los compañeros se pararán. El que tiene el balón solo puede dar tres pasos para acercarse a quien quiera dar con el balón, intentará darle, el otro se podrá mover para evitarlo pero no podrá despegar los pies del suelo. Si le da pierde y se la liga.



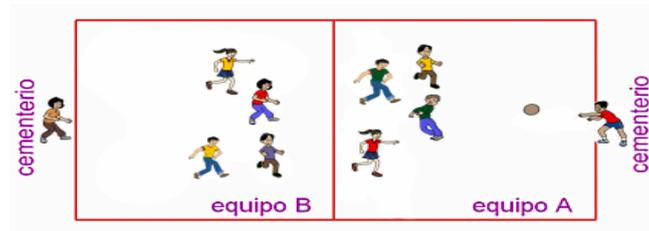
La cadena; el que la liga que debe pillar a un compañero, cuando lo consiga se dan la mano y deberán ir a por otro compañero que si es pillado se unirá a ellos formando una cadena cada vez más larga. Cuando estén todos pillados se acaba el juego. Variante: cada cuatro se dividirá la cadena en dos, así el juego es más rápido.



Paloma mensajera: se hacen dos líneas a una distancia aproximadamente de 20 metros, se hacen dos grupos y cada uno está en su casa. En medio de estas dos líneas se colocará el que se la liga (águila). Cuando él diga "palomas a volar" intentará atrapar al mayor número de palomas que irán de un palomar a otro. Todas aquellas palomas que sean atrapadas se convertirán en águilas, colocándose en el medio hasta que todas estén pilladas.



Balón prisionero



- Evaluación:

La evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta las características individuales de cada alumno. Se variarán los juegos en función de sus necesidades individuales. Esta evaluación será inicial, procesual y final, se plasmará en la ficha personal de cada alumno, quedando registrado todo avance. Se realizará trimestralmente, mediante la ficha que adjuntamos a continuación:

	Si	A veces	No
Se ha integrado en la rutina del patio			
Tiene mejor relación con sus compañeros			
Utiliza los diferentes espacios y materiales para evitar fijaciones.			
Ha disminuido conductas estereotipadas			
Ha interactuado con sus compañeros			
Ha aprendido las normas de los juegos			
Se ha divertido jugando			
Tiene en cuenta la perspectiva de otros compañeros			
Tiene comportamiento amistoso			
Comparte			

Fuente: Adaptación de Víctor Pavía, 2005.

5. RESULTADOS PREVISTOS

Llegados a este punto y teniendo en cuenta la metodología que se ha llevado a cabo, plantearémos los siguientes resultados:

En el *aprendizaje cooperativo* hemos tenido en cuenta para la evaluación todas las actividades que hemos trabajado y como se han ido desarrollando; para ello como ya hemos indicado, lo primero era formar los grupos teniendo en cuenta las diferentes características de sus miembros, una vez establecidos se va observando si esos grupos funcionan y si es preciso realizar algún cambio.

En muchas ocasiones se ha podido observar que en algunos de los grupos se producían conflictos debido a que a alguno de sus miembros le cuesta escuchar al resto, respetar la opinión de los demás, y aceptar las críticas (actitudes muy frecuentes en el alumno TEA).

Otro de los problemas frecuentes por parte de determinados alumnos, es el afán de protagonismo y las constantes llamadas de atención, esto produce que siempre quieran intervenir los mismos y como consecuencia anulan la personalidad de los demás, a los que no se les da las mismas opciones de participar, (este rasgo es muy característica en el alumno TDAH) .Por eso se hace especialmente importante continuar trabajando mediante estructuras cooperativas y reforzar la cohesión del grupo.

Con respecto a dos de las técnicas que se han mencionado (contratos de colaboración y patrulla de amistad), se observaron cambios por parte de muchos voluntarios que querían ayudar a los compañeros, ya que al principio estaban muy involucrados y muy motivados, pero poco a poco fueron perdiendo ese entusiasmo debido al cambio en sus intereses y preferencias, querían jugar al fútbol antes que estar pendientes de sus compañeros.

En cuanto a aquellas actividades en las que se han trabajado las emociones y sentimientos, ha habido resultados muy positivos por parte de los alumnos, han sido muy motivantes y enriquecedoras porque este tipo de metodología ha ayudado tanto al grupo de forma personal para conocerse mejor y que intenten ponerse en el lugar del otro (empatía), como a que tengan la sensación de que son parte imprescindible del grupo.

Las *técnicas de modificación de conductas* son esenciales tanto para mejorar el clima del aula como para mejorar el aprendizaje de los alumnos. En muchas ocasiones el alumno TDAH se pone nervioso y se descontrola, como consecuencia comienza a interrumpir la clase y a molestar al resto de los compañeros para llamar la atención. Para evitar que este tipo de conductas se produzcan y perjudiquen el ritmo de la clase hemos llevado a cabo algunas de estas técnicas. Después de llevarse a cabo, sí que se ha observado una reducción de esas conductas disruptivas y por lo tanto una mejoría en el aula en todos los aspectos, destacando las técnicas del refuerzo positivo y la economía de fichas.

Para que la evaluación sea completa, nos hemos planteado las siguientes cuestiones teniendo en cuenta los objetivos planteados al principio:

- ¿Hemos conseguido los objetivos propuestos?
- ¿Se han fomentado las relaciones entre el alumnado?
- ¿Se ha mejorado el clima del aula mediante la resolución de conflictos?
- ¿Se han cumplido las normas del aula?
- ¿Se han utilizado técnicas para desarrollar la autoestima de los alumnos?
- ¿Se han utilizado técnicas para mejorar la autonomía de los alumnos?
- ¿Se han utilizado técnicas para controlar la impulsividad?
- ¿Se han utilizado técnicas para favorecer la atención de los alumnos?
- ¿Se han implicado los alumnos?
- ¿Las actividades son prácticas?
- ¿Hemos actuado bien como grupo de trabajo?
- ¿Ha mejorado en algo la convivencia en nuestra aula?
- ¿Se ha aumentado la motivación de los alumnos hacia el ámbito escolar?

Como hemos observado que todas estas dinámicas nos han funcionado correctamente, continuaremos con su implementación durante todo el curso escolar.

6. RECURSOS

6.1. RECURSOS MATERIALES

TIPOS			
IMPRESOS	AUDIOVISUALES	INFORMÁTICOS	OTROS
-Fuentes documentales -Libros. -Revistas. -Artículos.	- Cds relajación. - Videos	-PWebs -Power point. -Procesadores de texto -Correo -Pizarra Digital	-Centro escolar (aulas, patio...) -Materiales de juego al aire libre (goma, pelotas, pañuelo...)

6.2.RECURSOS HUMANOS:

En el diseño y desarrollo de este proyecto se ha llevado a cabo de forma coordinada entre los distintos profesionales del centro educativo que han colaborado estrechamente para su realización. Además del claustro de profesores y el equipo directivo, hemos contado con la participación de los maestros especialistas como: la tutora del aula TEA, la integradora social, la maestra especialista en Audición y Lenguaje (A.L.) y la maestra especialista en Pedagogía terapéutica (P.T.).

También debemos destacar la buena predisposición de todos los padres de los alumnos del aula, con los que se realizó una reunión general a principio de curso, explicándoles las dinámicas que íbamos a llevar a cabo con el grupo; así como la metodología empleada, para que se implicaran también en este proyecto y trabajaran desde casa las habilidades sociales y la cohesión entre ellos. Mención especial hacemos hacia los padres de los dos alumnos con dificultades, ya que están particularmente implicados en su educación y son conscientes de la importancia de este proyecto para la inclusión de sus hijos dentro del grupo.

7. CONCLUSIONES

Somos conscientes de que cuando un alumno se incorpora por primera vez a un centro escolar, se encuentra en un espacio nuevo para él, en el que necesita en un primer momento tener una cierta orientación espacial, lo que supone, entre otras cosas, una ayuda de algún compañero para poder ubicarse en el mismo; por otro lado, no conoce a las personas que le rodean, ni siquiera a sus compañeros, por lo que se hace necesario tener unas ciertas habilidades sociales para entablar conversaciones, hacer amigos y poco a poco ir formando parte del grupo.

En este sentido, en educación infantil, especialmente en 3 años hay un periodo de adaptación en el que se trabaja con todo el grupo todos estos aspectos; es a partir de primaria cuando este aspecto se considera ya superado y se deja un poco de lado, por este motivo nos hemos centrado en este estudio, ya que nos hemos encontrado con un alumno de nueva incorporación que además presenta problemas añadidos de socialización.

Durante el tiempo de realización del estudio hemos observado que se ha producido un incremento en la calidad de las relaciones sociales entre los alumnos. Creemos que ha sido muy positiva la metodología que hemos llevado a cabo incidiendo en el aprendizaje cooperativo junto con las otras propuestas metodológicas de intervención (técnicas de modificación de conducta, claves visuales y un proyecto de patio) y no de manera aislada. Trabajando las Habilidades Sociales de forma muy completa, mediante las diferentes

propuestas ya citadas, el aprendizaje cooperativo que nos ayuda a mejorar las interacciones sociales, las técnicas de modificación de conducta para reducir las conductas disruptivas de los alumnos, las claves visuales para ayudar a comprender mejor el entorno y el proyecto de patio en el que se ha implicado todo el centro educativo y así favorecer la relaciones sociales del alumnado.

En relación con todo lo expuesto anteriormente entendemos que las Habilidades Sociales son imprescindibles en el ámbito escolar, debido a que un debilitamiento de estas afectará de forma negativa a la armonía y al clima del aula.

Las Habilidades Sociales nos ayudan a que el alumno se desarrolle como persona, aprenda a convivir y aprenda a pensar resolviendo los problemas que le plantean su propio autoconcepto y las relaciones sociales con los demás. Teniendo en cuenta que se forman, tanto en el ámbito familiar como en el escolar, por lo que debemos de trabajar estrechamente familia y escuela para que haya un coherencia, especialmente en estos ámbitos.

Si se produjera una carencia en este aspecto, podría desencadenar en un comportamiento disruptivo, lo que dificultaría el aprendizaje. Por este motivo desde la tutoría es imprescindible conseguir mejorar las relaciones interpersonales entre los alumnos del aula, además de llevar cabo un “periodo de adaptación” con aquellos alumnos que se incorporan al aula tanto a principio de curso como si lo hacen a lo largo del mismo, mediante la realización de las diferentes propuestas metodológicas de las que hemos hablado anteriormente y que, de forma coordinada, facilitan la socialización de los nuevos alumnos y la cohesión del grupo.

Cuando en el aula, además nos encontramos con alumnado con necesidades educativas especiales, el desarrollo de actividades para mejorar el clima del aula y la cohesión del grupo se hace imprescindible, ya que es muy común que estos alumnos se encuentren aislados; somos conscientes de la dificultad de este compromiso y de que nos hemos encontrado con momentos complicados cuando alguno de estos alumnos tenía “el día torcido”, pero también somos conscientes de que la perseverancia en educación tiene sus recompensas, y que después de un día malo, siempre viene otro mejor, y es muy gratificante ver a final de curso como vamos consiguiendo los logros propuestos por eso debemos seguir avanzando en el estudio e implantación de distintas estrategias educativas que favorezcan el incremento de la autoestima, las actitudes solidarias, tolerantes ,la empatía y la capacidad para relacionarse con los demás mediante el desarrollo de las habilidades sociales.

8. PROPUESTAS DE NUEVAS LINEAS DE INVESTIGACIÓN

Las Habilidades Sociales no son un contenido que se deba trabajar de manera puntual, sino que requiere una continuidad en el tiempo. Este proyecto solo lo hemos trabajado durante el primer trimestre, pero nuestro objetivo es continuar con la investigación para comprobar si se siguen incrementando tanto la cantidad como la calidad de las relaciones que se dan entre los alumnos. Para ello, pretendemos continuar implementando estructuras cooperativas en el aula comprobando el grado de adecuación de las mismas a la edad y al grupo concreto de alumnos con los que nos encontramos, ya que somos conscientes de que una misma actividad no funciona igual en grupo que en otro, además de otra serie de variables que influyen a la hora de realizar determinadas tareas especialmente con los alumnos TEA.

De este modo, continuaremos con nuestra investigación realizando un sociograma al final de curso para contrastarlo con el anterior y ver los cambios que se han producido, qué tipos de relaciones nuevas han surgido entre ellos y si estas han aumentado tanto en calidad como en cantidad. Dándole mayor importancia al alumno de nueva incorporación debido a sus grandes dificultades sociales, ya que este es nuestro objetivo principal.

En este sentido, una posible línea de investigación se podría llevar a cabo desarrollando en el aula diferentes técnicas de relajación, como la técnica de la tortuga (para trabajar el autocontrol) haciendo partícipes a todo el grupo; o con actividades más específicas para trabajar la empatía realizando dramatizaciones que les ayuden a ponerse en el lugar del otro e intentar pensar cómo se pueden sentir en determinados momentos.

Entre las posibles líneas de innovación educativa nos encontramos con “Las comunidades de aprendizaje” que consiste en un proyecto basado en un conjunto de actuaciones educativas de éxito dirigidas a la transformación social y educativa. En este modelo destacan dos factores claves para el aprendizaje que son las interacciones y la participación de la comunidad. El objetivo es reforzar la convivencia y la cohesión social en los centros y destaca porque favorece las relaciones familia-escuela y el aprendizaje mediante la interacción entre iguales desarrollando la reflexión y la argumentación. Las estrategias educativas de éxito son:

- Los grupos interactivos heterogéneos con varios adultos en el aula.
- Formación de familiares.
- Lecturas dialógicas.
- Ampliación del tiempo de aprendizaje.

Los grupos interactivos constituyen una forma de organización del aula cuyo objetivo es la mejora del aprendizaje y la convivencia (que son los objetivos que nos hemos propuesto con

nuestro proyecto de investigación). Se caracterizan por una organización inclusiva, en la que los alumnos cuentan además con la ayuda de más personas adultas en el aula a parte del profesor.

Las tertulias dialógicas consisten en la construcción de significado y conocimiento teniendo como base el diálogo de todos los alumnos que participan en la tertulia de un determinado tema, acercando al alumno a la cultura clásica universal y al conocimiento científico, así existen diversos tipos de tertulias como:

- Tertulias literarias dialógicas. (Lectura de Platón y tertulia del mismo)
- Tertulias musicales dialógicas. (Escuchar a Mozart y dialogar sobre él)
- Tertulias dialógicas de arte.
- Tertulias dialógicas de matemáticas.

Todas estas experiencias de innovación educativa, o el tema de la robótica en el aula, o el uso generalizado de tablets sustituyendo los libros de texto, nos hacen replantearnos nuestra labor docente, provocando la reflexión sobre nuestra actuación docente y la necesidad de continuar investigando en distintos ámbitos para favorecer al máximo el desarrollo de nuestros alumnos de manera integral en todos los aspectos de su desarrollo. El no conformarnos con una determinada estrategia de actuación; sino desarrollando distintas estrategias hasta conseguir nuestro objetivo primordial que es la educación e integración de nuestros alumnos, especialmente con aquellos que presentan algún tipo de dificultad y necesitan de nuestra implicación como maestros.

Por lo tanto consideramos fundamental realizar investigaciones en este campo de una manera generalizada para poder sacar conclusiones más fundamentadas.

Por todo esto no hay mejor campo que el de la docencia para seguir investigando en nuevas metodologías y paradigmas educativos.

9. BIBLIOGRAFÍA

- Agelet, J. et al. (2000). *Estrategias organizativas de aula. Propuestas para atender a la diversidad*. Barcelona: Graó
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- Argyle, M. (1978). *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza.
- Argyle M. y Kendon, A. (1967). *The experimental analysis of social performance*. En L. Berkowitz (Eds.), *Advances in experimental social psychology*. Nueva York: Academic Press.

- Bellack, A.S. y Morrison, R.L. (1981). *Interpersonal dysfunction*. Nueva York: Plenum Press.
- CIE-10 (ICD-10) (1992): Trastornos Mentales y del Comportamiento. Criterios diagnósticos de investigación. Madrid, DL: Organización Mundial de la Salud
- Coll, C. y Colomina, R. (1990). *Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar*. En C.Coll, J.Palacios y A. Marchesi (compiladores) (1990). *Desarrollo psicológico y educación. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Psicología.
- Colomina,R., y Onrubia,J. (2001). *Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos* Cap. 16 en C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (2001) *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2 (2ª ed.).Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- Echeita, G. Y Martín, E. (1990). *Interacción social y aprendizaje*. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios. *Desarrollo Psicológico y Educación*. Vol. 3. Madrid: Alianza Psicología.
- Echeita, G. (1995). El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje. En Fernández, P. y Melero, M.A. (1995) (ob. Cit.).
- Díaz-Aguado, Mª J, (2003). *Aprendizaje cooperativo y educación multicultural*. Madrid: Pirámide.
- Durán, D.; Torró, J. VILA, J. (2003). *Tutoría ente iguales*. Barcelona: ICE de la UAB.
- Fabra, M.L. (1992). *Técnicas de grupo para la cooperación*. Barcelona: CEAC.
- Fernández, P. Y Melero, M.A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Fernández Palomares, F. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid, España: Pearson Educación, S.A.
- Forner, A. (1987). *La comunicació no verbal. Activitats per a l'escola*. Bacerlona: Graó
- Gaitán, L. (2006) *Sociología de la Infancia*. Madrid: Síntesis.
- Guitart, R. (1998). *Jugar y divertirse sin excluir. Recopilación de juegos no competitivos*. Barcelona: Graó.
- Gray C. Leich-White A. (2004). *Mi libro de Historias Sociales*. 2ªed. Jenison Autism Journal.
- Jackson, Philip W. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.
- Jhonson, D, Jhonson, R. Y Hulebec, E.J. (1994). *El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Paidós.

- Jimenéz Benedit. M.S. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid, España: Egraf. S.A.
- Kupfer, D.J., Kuhl, E.A. y Regier, D.A. (2013). DSM-5 —The Future Arrived. *Journal of the American Medical Association (JAMA)*, 309 (16), 1691-1692.
- Ley orgánica 1513/2006, de 7 de diciembre, del Real Decreto, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 8 de diciembre de 2006, núm. 293.
- Lobato, C. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Euska Eriko Unibersitatea.
- López, V.M (2009) *El sociograma. Una técnica para conocer las relaciones sociales en el aula*. Recursos de formación.
- Maciá D. y Méndez F. X. (1993). *Técnicas de intervención y tratamiento psicológico*. Valencia: Promolibro.
- Martínez Paredes M. (1992). *Aplicaciones del entrenamiento en las habilidades sociales en prevención primaria. Estudio de los efectos diferenciales de la aplicación de un programa dirigido a madres e hijos*. Murcia: Tesina de licenciatura no publicada.
- Matín, E. (2006). *Convivencia y conflictos en los centros educativos*. Madrid, España: Gráficas Santamaría S.A.
- Mayor, J. et. Al. (1986). *Sociología y psicología social de la educación*. Madrid: Anaya.
- Mir, C. Y otros. (1998). *Cooperar en la escuela. La responsabilidad de educar para la democracia*. Barcelona: Graó.
- Mischel W. (1981). *Cognitive assesment*. Nueva York: Guilford Press.
- Monereo, C. Y Durán, D. (2003) *Entramados. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Edebé.
- Montserrat, M.M. (2002) *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona, España: Editorial Gedisa S.A.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: «Investigación y formación»*, Capital Federal (Argentina): Ed. Cincel.
- Pérez.Serrano, G. (1985). *Pedagogía social y sociología de la educación*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia.
- Pujolás, P. (2004): *Aprender juntos alumnos diferentes. Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona, España: Eumo-Octaedro

- Pujolás, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Málaga: Aljibe.
- Pujolás, P. (2008): *Nueve ideas clave. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona, España: Graó.
- Riviére, A. (2001). *Autismo. Orientaciones para la intervención educativa*. Madrid, España: Trotta.
- Rodriguez, A. y D. Morera, D. (2001). *El sociograma*. Estudio de las relaciones informales en las organizaciones. Madrid, España: Pirámide.
- Serrano, J. y González-Herrero, E. (1996). *Cooperar para aprender. ¿Cómo implementar el aprendizaje cooperativo en el aula?*. Murcia: D.M.
- Shipman, M.D (1973). *Sociología escolar*. Ediciones Morata, S.A.
- Slavin, R. (1996). *Aprendizaje cooperativo*. Buenos Aires: AIQUE
- Stainback, W. y Stainback, S. (1999). *Aulas inclusivas*. Madrid, España: Narcea.
- Torrego, J.C. (2003) *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid, España: Narcea, S.A. Ediciones
- Serrano, J.M., y Calvo, M.T. (1994): *Aprendizaje cooperativo. Técnicas y análisis dimensional*. Murcia, España: Caja Murcia Obra Cultural.
- Ugazio, V. (2001). *Historias permitidas historias prohibidas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid, España: Santillana.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela*. Madrid: EOS.
- Vallés-Arándiga A. (2002). *Curso de intervención psicopedagógica en los trastornos de la atención, hiperactividad e impulsividad*. Valencia: Promolibro.
- Wasma, M (1974). *La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje*. Buenos Aires, v Argentina: Kapeluz.

WEBGRAFÍA

- <http://clavesvisualestxt.blogspot.com.es/>
- http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/185/cd/unidad_10/mo10_historias_sociales.htm
- <http://www.fundacioncadah.org/web/articulo/definicion-y-caracteristicas-del-tdah.html>
- Sociogramas. (Septiembre de 1999). Recuperado el Noviembre 16 de 2013, de Sociogramas: <http://www.aplicaciones.info/utiles/sociogra.htm>

- Moreno Institute East. (s.f.). Recuperado el 1 de Noviembre de 2013, de Moreno Institute East:
<http://www.moreoinstituteeast.org/bios.htm>
 - Moreno, J. L. (s.f.). The existential, Healing practices & Teaching. Consultado el 1 de Noviembre de 2013, de The existential, Healing practices & Teaching:
<http://www.zerkamorenofoundation.org>
 - Blog: Psicología y pedagogía. (Noviembre de 2009). Recuperado el 16 de Noviembre de 2013: <http://psicopedagogias.blogspot.com.es/search/label/lecturas%20educativas>
 - Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. Recuperado el 3 de Noviembre de 2013.
<http://www.unioviedo.es/reunido/index.php/PST/article/view/8776/8640>
 - La convivencia escolar y el conocimiento de un grupo mediante la sociometría: entrenamiento en habilidades sociales. Recuperado el 16 de Noviembre de 2013):
http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num1/art3_hm.htm
- Manual para realizar un test sociométrico. Recuperado el 5 de Noviembre de 2013.