Andrea LAHOZ CUESTA

APOYOS PARA LA
INCLUSIÓN DEL ALUMNADO
CON DISCAPACIDAD
INTELECTUAL

TFG/GBL 2014



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales

Grado en Maestro de Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado Gradu Bukaerako Lana

APOYOS PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Andrea LAHOZ CUESTA

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

Andrea LAHOZ CUESTA

Título / Izenburua

Apoyos para la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Centro / Ikastegia

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

Director-a / Zuzendaria

María Jesús Álvarez Urricelqui

Departamento / Saila

Psicología y Pedagogía / Psikologia eta Pedagogia

Curso académico / Ikasturte akademikoa

2013/2014

Semestre / Seihilekoa

Primavera / Udaberrik

Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que "estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título".

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinares y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* permite enmarcar la teoría que sustentará la metodología empleada en la parte práctica. Se consideran especialmente determinantes para este trabajo tres asignaturas cursadas durante el Grado en Magisterio de Educación Primaria, la asignatura de *Psicología* del primer semestre de la carrera, *Psicología del desarrollo*, del segundo semestre, y *Diversidad y respuesta psicopedagógica*, del tercero. En las mencionadas asignaturas se proporcionaron conocimientos que nos han servido tanto de base para el desarrollo del presente trabajo, como de motivación para la elección del mismo.

El módulo didáctico y disciplinar nos ha permitido conocer métodos de enseñanza y aprendizaje para que el alumnado logre un aprendizaje significativo. Una de las estrategias que más se ha utilizado a la hora de crear unidades didácticas o de plantear actuaciones en el aula ha sido la puesta en común de conocimientos y aportaciones del alumnado, lo cual ha sido relevante para determinar una metodología de trabajo.

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha proporcionado la oportunidad de desarrollar la metodología planteada en un contexto concreto y realizar un estudio, del cual posteriormente se analizarán los resultados obtenidos para la extracción de unas conclusiones que amplíen nuestros conocimientos. También nos ha permitido observar algunas dificultades en ciertos aspectos socioemocionales en el aula, lo que ha sido el origen de este trabajo.

Por último, el módulo *optativo* nos ha permitido adquirir un alto nivel y una gran destreza en una segunda lengua, inglés, que ha facilitado nuestro manejo de la misma a la hora de poner en práctica de las actividades planteadas. Esto es debido a que el centro educativo en el que se desarrolla la parte práctica del trabajo, ofrece el modelo de enseñanza bilingüe, por lo cual las actividades se llevaron a cabo en la segunda lengua mencionada.

Resumen

Una escuela inclusiva ha de estar preparada para atender todo tipo de necesidades educativas que presente el alumnado. La inclusión implica proporcionar un ambiente en el que se conozcan, se entiendan y se aprecien las diferencias como parte de la diversidad.

En los últimos años, se ha promovido escolarizar a los alumnos con discapacidad en un ambiente normalizado para lograr su pleno desarrollo cognitivo y social. Sin embargo, se suele dar más importancia a la adquisición de una serie de conocimientos que a promover una buena relación con sus iguales, cuando la socialización tiene una enorme importancia para el desarrollo socioemocional del niño. Por ello, este trabajo se centrará en estudiar la importancia de la socialización en la infancia, y en proponer una serie de actuaciones que mejoren la socialización de una persona con discapacidad en un contexto escolar concreto.

Palabras clave: educación inclusiva; discapacidad; atención a la diversidad; socialización: valoración de las diferencias.

Abstract

An inclusive school must be prepared to deal with all kinds of educational needs students may present. Inclusion implies providing an environment where differences are known, understood and appreciated as part of diversity.

In recent years, educating disabled students in a standardized environment to achieve their full cognitive and social development has been promoted. However, it is usually given a higher importance to the knowledge acquisition than promoting a good relationship with their peers, when socialization is extremely important for the emotional development of the child. Therefore, this paper will focus on studying the importance of socialization in childhood, and presents a proposal with some actions to improve the socialization of a disabled person in a particular school context.

Keywords: inclusive education; disability; diversity awareness; socialization; appreciation of differences.

ĺ	n	d	i	C	e
•	•••	ч	•	·	C

ln [.]	troducción	1
1.	Marco teórico	3
	1.1. La educación inclusiva	3
	1.1.1. El camino hacia la inclusión	3
	1.1.2. Implicaciones de la educación inclusiva	5
	1.2. La importancia de la socialización en la inclusión	7
	1.2.1. Las relaciones sociales en la infancia	7
	1.2.1.1. El aspecto social de las relaciones	7
	1.2.1.2. El aspecto emocional de las relaciones	8
	 1.2.2. La importancia de la socialización en personas con discapacidad 	11
	 1.2.2.1. Importancia de la sensibilización social para la inclusión de personas con discapacidad 	11
	 1.2.2.2. Medidas para la inclusión social en un marco educativo 	13
	1.3. Marco normativo	15
	1.3.1. Legislación internacional	16
	1.3.2. Legislación nacional	17
	1.3.3. Legislación foral	19
2.	Parte empírica	23
	2.1. Caso y contexto	23
	2.1.1. Descripción del caso	23
	2.1.2. Curso y clase	25
	2.1.3. Centro educativo	25
	2.2. Objetivos	28
	2.3. Hipótesis	29
	2.4. Metodología	29
	2.4.1. Situación inicial : sociograma	30
	2.4.2. Propuesta de actividades	30
	2.4.2.1. Justificación de las actividades	31
	2.4.2.2. Actividad primera	32
	2.4.2.3. Actividad segunda	34
	2.4.2.4. Actividad tercera	35
	2.4.2.5. Actividad cuarta	36
	2.4.3. Sociograma de contraste	37

2.5. Resultados	37
2.5.1. Sociograma inicial	38
2.5.2. Actividad primera	41
2.5.3. Actividad segunda	43
2.5.4. Actividad tercera	46
2.5.5. Actividad cuarta	49
2.5.6. Sociograma de contraste	49
2.6. Análisis de resultados	51
2.6.1. Análisis de los resultados generales de los sociogramas	51
2.6.2. Análisis de los resultados respecto al caso concreto	54
2.7. Discusión	58
Conclusiones y cuestiones abiertas	63
Referencias	67
Anexos	69
A. Anexo I – Resultados de la actividad primera	69
A. Anexo II – Respuestas de la actividad cuarta	72

INTRODUCCIÓN

El tema del trabajo, "apoyos para la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual" lo he enfocado hacia el aspecto social de la inclusión en un contexto educativo. Por ello, el objetivo del mismo es estudiar la importancia de la socialización en la infancia, y ver en qué grado influye discapacidad en la misma.

Existen varios motivos que me han llevado a escoger este trabajo. Por un lado, siempre me he sentido cautivada por la idea de ayudar a personas con discapacidad, especialmente aquellas con alguna de tipo intelectual. De hecho, ser voluntaria desde hace más de cinco años en una asociación a favor de estas personas, me ha dado, en muchos sentidos, la oportunidad de ampliar mis conocimientos en cuanto a la manera de apoyarles, de conocer pautas para actuar correctamente con ellas, y me ha aportado experiencias irrepetibles y gratificantes que espero poder seguir viviendo.

Sin embargo, no podemos remitirnos solamente a este tipo de contextos a la hora de trabajar con personas con discapacidad intelectual. Como futuros maestros, debemos estar preparados para atender todo tipo de necesidades educativas que presente el alumnado, y por ello una formación básica para este aspecto es imprescindible para ejercer bien nuestra profesión. Debemos enseñar conocimientos, pero también unos valores que promuevan la igualdad, el respeto y la valoración positiva de las diferencias, ofreciendo así una educación de calidad en todos los sentidos: cognitivos, sociales y emocionales. Por ello, me pareció interesante indagar más sobre la implicación de los docentes en estos aspectos, y la importancia de trabajar la sensibilización en el aula.

Por último, encontré un problema específico en un contexto educativo que motivó la elección del enfoque que he dado a este trabajo. A través de la observación de la actitud de rechazo que mantenían algunos alumnos con una compañera con discapacidad, me planteé actuar para cambiar la relación que se daba entre ellos, mejorando la inclusión de esta niña. El tipo de discapacidad que presentaba la niña era sensorial, pero está a la espera de

unas pruebas que descarten o confirmen una posible discapacidad intelectual. Sin embargo, con discapacidad intelectual o sin ella, la cuestión de discriminación social seguía existiendo, y había que ponerle remedio. Esto es en lo que se centró la parte empírica de mi trabajo.

Respecto a la organización de este Trabajo Fin de Grado, se distinguen cuatro grandes apartados. El primero incluye el marco teórico en el que se tratarán los cambios más importantes que ha supuesto la educación inclusiva para las personas con discapacidad, la importancia de la socialización en la infancia, y el valor de las relaciones sociales en las personas con discapacidad. Asimismo, se aporta una visión de cómo se trata la diversidad en las distintas leyes, concretamente en el ámbito internacional, en el nacional, y en la Comunidad Foral de Navarra.

Hacemos referencia a la parte empírica del trabajo como el segundo gran apartado del mismo donde, tomando como referencia el marco teórico, se ha llevado a cabo una intervención educativa en un contexto escolar concreto. Partiendo de un caso real de una alumna con discapacidad, y a través de una metodología combinada entre la observación y la acción pedagógica en el aula, se tratará de solventar el problema de socialización detectado.

En el tercer apartado se discutirá si se han logrado los objetivos planteados y en qué medida las hipótesis formuladas se han cumplido, tras analizar las actuaciones llevadas a cabo.

Por último, en el cuarto gran apartado se exponen las conclusiones a las que se ha llegado tras el proceso de recogida de información, puesta en práctica y análisis de resultados. En esta sección se ha tratado de reunir los aspectos más importantes extraídos del marco teórico y la investigación realizada, así como una opinión personal al respecto. Por último, se plantearán ciertas cuestiones que han quedado abiertas y podrán ser objeto de futuras investigaciones.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. La educación inclusiva

En la presente sección del trabajo, se dará una visión general de la educación inclusiva: qué es, cómo ha sido el camino hacia la misma, qué supone para las personas con discapacidad, y qué implica para la comunidad educativa.

1.1.1. El camino hacia la inclusión

La atención a la diversidad en el ámbito educativo, ha sufrido un largo proceso de cambios en las últimas décadas. Desde la segregación de personas con discapacidad hasta su inclusión en escuelas ordinarias, pasando por la integración, diversos organismos nacionales e internacionales, así como movimientos educativos, diversos testimonios y manifiestos de asociaciones de personas con discapacidad, han hecho evolucionar la conciencia de la sociedad y el marco normativo.

El primer gran paso tuvo lugar en la década de los 60, cuando a través de movimientos de reivindicación de derechos de minorías y de un crecimiento de la creencia de que una mejora de las condiciones de vida de las personas con discapacidad era necesaria, se comenzó a ofrecer atención educativa a las personas con discapacidad. Veinte años más tarde comenzó uno de los fenómenos de mayor trascendencia en el ámbito de la educación: la integración. Más adelante, tras las iniciativas de organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE, se dio paso a la creación de una serie de manifiestos y leyes que fueron dando paso cada vez a una mayor conciencia de la necesidad de cambio:

"En nuestro país, con sólo recordar la Ley de Integración Social de los Minusválidos (1982), que dio pie a los llamados decretos de integración promulgados por el MEC (1985) y por los gobiernos de las distintas CC.AA. con competencias, y la LOGSE (1990) parecería suficiente para dar una idea de la magnitud de la incidencia de la integración en el sistema educativo". (Giné i Giné, 2001, 1).

La integración de los alumnos con discapacidad en las aulas ordinarias, supuso que sus necesidades y el tipo de discapacidad que les fuera detectada actuaran como indicadores del tipo de apoyo que necesitaban. Al centrarse, por lo tanto, en el tipo de respuesta educativa que debe ofrecerse a cada alumno, eliminaba el enfoque a sus diferencias como foco de discriminación. (Giné i Giné, 2001). La integración educativa tenía como meta conseguir una educación de calidad para todos. Sin embargo, el término *integración* ha sido muchas veces interpretado como un fin en sí mismo, reduciéndose a la esfera de la sociedad en lugar de verse como lo que en un principio se pretendía que fuera en realidad: un medio para la consecución de una educación de calidad. (Blanco, 1991). Se trata de un movimiento que implica la transformación de la educación.

La integración, sin embargo, presentaba algunas limitaciones, por lo que más adelante este término y la visión de una educación igualitaria y de calidad, se sustituiría por el término "inclusión". A continuación, a modo de primer contacto de lo que supondría la inclusión respecto al modelo tradicional educativo, en el siguiente cuadro comparativo, extraído de Porter (1997) cit. en Giné i Giné (2001, 4), se perciben las principales diferencias entre ambos enfoques.

Tabla 1. Enfoques de la educación

Enfoque tradicional	Enfoque inclusivo			
Se centra en el alumno	Se centra en el aula			
Se asigna un especialista al alumno	Tiene en cuenta los factores del alumno			
Se basa en el diagnóstico	Resolución de problemas en colaboración			
Se elabora un programa individual	Estrategias para el profesorado			
Se ubica al alumno en programas especiales	Apoyo en el aula ordinaria			

1.1.2. Implicaciones de la educación inclusiva

La inclusión, término más amplio que el que le precedía, "implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales." (Blanco, 1999, 65). Aunque este término abarca más que el ámbito educativo, el presente documento se centrará en lo que atañe a éste.

La integración pone el énfasis en cambios en la enseñanza según las necesidades de los alumnos, mientras que la inclusión lo pone en el cambio de la organización y de la respuesta educativa que se ofrece para poder acoger a todo tipo de alumnado. (Blanco, 1999). Por ello:

"el concepto tiene que ver fundamentalmente con el hecho de que todos los alumnos sean aceptados, reconocidos en su singularidad, valorados y con posibilidades de participar en la escuela con arreglo a sus capacidades. Una escuela inclusiva es aquella, pues, que ofrece a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas (curriculares, personales, materiales) necesarias para su progreso académico y personal." (Giné i Giné, 2001, 4)

El mismo autor, citando a la UNESCO (en prensa), considera necesario el cambio no sólo en la atención a los alumnos con necesidades especiales, sino en la calidad de todo el sistema educativo para atender a todo tipo de alumnado. Así pues, el intento de cambio de la integración a la inclusión supone algo más global, dirigido a toda la comunidad educativa, para la mejora de la calidad de las condiciones generales de la educación y que, con ello, pueda darse cabida a todo niño que deba ser escolarizado.

La propia UNESCO justifica la educación inclusiva abarcando tres aspectos principales: educacional, social y económico. Lo hace en la guía *Open file on Inclusive Education*, cuyos aspectos más importantes son recogidos por Magrab en *Open file on Inclusive Education; Support Materials for Managers and Administrators* (2003), argumentando que, respecto al aspecto educacional, los centros educativos deberían desarrollar maneras de educar que respondan a diferencias individuales beneficiando, con ello, a todo el alumnado. En cuanto al aspecto social, los centros educativos deberían ser

capaces de cambiar las actitudes hacia las diferencias mediante la educación conjunta de todos los niños, encaminándoles hacia unas actitudes no discriminatorias y contribuyendo, con ello, a una sociedad más justa en la que se anime a las personas a vivir en armonía. Finalmente, en cuanto al aspecto económico de la educación inclusiva, se argumenta que los costes de una educación que suponga que todos los niños sean educados en el mismo tipo de escuela, y no en una compleja red de distintos tipos de centros educativos especiales, serían mucho menores. (Magrab, 2003).

Las finalidades consideradas más importantes para la escuela inclusiva, según a la UNESCO (en prensa) serían las siguientes:

- Conceptualizar de forma diferente las necesidades especiales del alumnado.
- Reconocer y valorar las diferencias presentes en el alumnado.
- Procurar la participación de todos los alumnos y alumnas en el currículo, de acuerdo con las características personales de cada uno de ellos.
- Capacitar a la escuela para que pueda dar respuesta a todo el alumnado del sector geográfico asignado.
- Desarrollar la institución a partir de la reflexión compartida y la negociación del profesorado, así como promoviendo su formación
- Buscar vías alternativas e innovadoras para mejorar la práctica en el aula, a partir de la experiencia del profesorado y del trabajo cooperativo. (Giné i Giné, 2001, 5)

A modo de resumen, se puede consultar a Booth, Nes y Stromstad (2003) cit. en Echeita y Simón (2007), que ofrecen una visión panorámica de la inclusión educativa en: La inclusión significa diversidad, aprendizaje y participación, significa democracia. Trata de conseguir una escuela como totalidad, convirtiéndose por ello en un proceso que afecta al conjunto de la sociedad. Así, la diversidad se transforma en valores que han de ser tanto enseñados como adquiridos, y se pretende que todos y cada uno de los componentes de la comunidad educativa puedan tener voz y voto en lo que respecta a su

participación en el contexto escolar. Además, la inclusión supone la supresión de barreras tanto en el aprendizaje como en la participación de alumnos y profesores, contribuyendo con ello a la ejercitación del derecho a aprender. En la escuela inclusiva, todos son aprendices, relacionándose con la justicia social. Pero, como bien se dice al final de dicho planteamiento de los puntos más importantes acerca de la inclusión, ésta no se trata de un estado a ser alcanzado, sino que ha de verse como un proceso continuo que, una vez adquirido, no puede volver a una situación anterior.

1.2. La importancia de la socialización en la inclusión

Para comprender la importancia que las relaciones sociales y la aceptación del grupo tiene para todos los alumnos es preciso revisar el desarrollo social de la primera infancia, para poder tener una visión general de lo que supone la socialización en ésta, y así centrarse posteriormente en la importancia que supone la relación con los iguales de las personas con discapacidad.

1.2.1. Las relaciones sociales en la infancia

1.2.1.1 El aspecto social de las relaciones

Diversos estudiosos señalan la importancia de las relaciones sociales en la infancia, y se da un valor añadido a aquellas que suceden entre iguales. A continuación se expondrán las ideas respecto a la socialización de algunos de ellos.

Fernández Berrocal y Melero (1995) desarrollan la idea de Baldwin (1913) respecto al desarrollo individual, que considera que el propio niño se siente como un elemento en una situación social, y es considerado, por lo tanto, como un producto social: un individuo que aprende de los demás mediante la imitación y el simulacro. Así como el niño aprende de otros, también los demás aprenderán de él.

También Piaget (1951) ofrecía su propia postura respecto a lo social (Fernández Berrocal y Melero, 1995), distinguiendo tres tipos de interacciones sociales diferentes según el tipo de pensamiento que predomine en la edad que el niño tenga: la imitación, el egocentrismo y la cooperación. Se ha de

tener en cuenta que mientras otros autores, como Wallon, entienden el medio de socialización como un medio físico, Piaget se refiere a él como "un espacio de interacciones y relaciones sociales en el que el recién nacido se verá ubicado irremisiblemente" (Fernández Berrocal y Melero, 1995, 8). Piaget no hacía alusión, sin embargo, al papel que juega el ambiente y la interacción social en el proceso del desarrollo, ya que se menciona que, aparte de un estudio en 1932, no repercutió en otros estudios piagetianos posteriores.

Introduciendo a otro referente en la psicología del desarrollo, Vygotski, se podrían comparar sus principales estudios, deducciones y teorías con Piaget, viendo así que ambos autores hacían referencia al marco social y a las relaciones sociales como un foco de cambio en el niño. Mientras Vygotski argumenta que los procesos sociales implican una transformación activa en el conocimiento, y da importancia a las interacciones entre individuos como modo de ampliación y perfeccionamiento de sus conocimientos anteriores, Piaget, sin embargo, incide en los diferentes estadios del desarrollo como un proceso biológico evolutivo en el que puede incidir el medio social (acelerándolo o retrasándolo). Es decir, Vygotski se refiere a la socialización como causa de cambio en el conocimiento, y Piaget como algo que interfiere mejorando o empeorando lo que, por naturaleza, el niño debería ser.

1.2.1.2. El aspecto emocional de las relaciones

Debe destacarse que el desarrollo social está íntimamente relacionado con el emocional, y por ello Vasta, Haith y Miller (2001) cit. en Martín y Navarro (2009) lo consideran complejo basándose en dos causas principales. La primera es que las interacciones se influyen entre sí, por lo que un estudio de causa-efecto de las conductas sociales es especialmente complicado. La segunda, es que el desarrollo social está influido tanto por efectos sociales como por los propios procesos biológicos.

Refiriéndose a las emociones que intervienen en el aspecto social, Guil, Gil-Olarte, Miguel y Nuñez (2006) distinguen dos tipos: las primarias (emociones básicas, fáciles de detectar directamente observando el rostro de una persona) y las secundarias (aquellas que tienen que ver con la sociabilidad, que se

ponen en relación con los demás, convirtiéndose así en una construcción social), en Marbán, Robledo, Díez, García y De Caso (2009).

La conducta prosocial, acompañada de la empatía, aparece en la etapa preescolar. Concretamente, las niñas poseen una mayor empatía que la que van desarrollando los niños, causado mayoritariamente por fenómenos biológicos que provocan una mayor concentración de estrógenos.

Haciendo una pequeña alusión a la empatía, concepto muy a tener en cuenta para la sección del presente documento dedicado a la metodología, según Mestre, Pérez, Frías y Samper (2004). la disposición empática se puede valorar a través de cuatro factores o dimensiones que se exponen en la siguiente tabla:

Tabla 2: Factores empáticos según Mestre et al. (2004) cit. en Marbán et al. (2009, 139)

FACTORES EMOCIONALES		FACTORES COGNITIVOS		
Preocupación empática	Malestar personal	Toma de perspectiva	Fantasía	
Sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante la otra persona.	Reacciones emocionales ante experiencias negativas de otros.	Intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro ante situaciones reales de la vida cotidiana.	Capacidad imaginativa del sujeto para ponerse en situaciones ficticias.	

Siguiendo con el proceso evolutivo, alrededor de los dos años debido al aumento de las relaciones sociales y a la autoconciencia, se establece una base para las emociones autoconscientes y las secundarias (al ponerlas en relación con el contexto social). Es más tarde, entre los tres y los seis años, cuando se produce un aumento en cuanto a la comprensión de las emociones, así como en el uso del lenguaje emocional. En las etapas posteriores (7-11 años) se consolida la expresión y comprensión de las emociones.

Los hitos del desarrollo emocional que se corresponden con esta etapa, según Berk (2004), son los siguientes:

Expresión emocional:

- Las emociones autoconscientes se integran con las normas internas de lo que es una acción concreta.
- Las estrategias para participar en la autorregulación emocional aumentan en variedad, llegan a ser más cognitivas y se ajustan a las demandas de la situación.
- Mejora la conformidad y la consciencia de las reglas de manifestación emocional.

Comprensión emocional:

- Aparece la habilidad para considerar múltiples fuentes de información cuando explican las emociones de los otros.
- Surge la consciencia de que las personas pueden experimentar más de una emoción al mismo tiempo.
- La empatía aumenta a medida que mejora la comprensión emocional. (Marbán et al., 2009, 121)

En cuanto a las emociones y sentimientos típicos en la etapa de los 6 años a la pubertad, según Erikson son la *competición-cooperación* y la *superioridad-inferioridad*, centrándose en la escuela y en el barrio.

Respecto a la relación con los iguales, se recoge concretamente en cuanto a las relaciones de amistad lo siguiente:

"Los compañeros de clase son agentes cruciales para el ajuste correcto tanto psicoemocional como socioeducativo y conductual de los alumnos, ya que se trata de figuras con perspectivas similares y que favorecen la adquisición de habilidades sociales, lazos de amistad, adaptación a nuevos roles sociales, etc. (...) en las relaciones entre pares el control es más recíproco e igualitario, estableciéndose interacciones caracterizadas por la similitud de edad, intereses, características, roles y posición social". (Monjas, 2007; Morrison y Matthews, 2006). Cit. en Marbán, Robledo, Díez, García y De Caso (2009, 126).

Además de esto, los iguales influyen en el comportamiento social o antisocial de los niños, en su rendimiento académico y en ciertos aspectos psicológicos, según varios investigadores. Se ha demostrado empíricamente que "el hecho

de tener amigos y sentirse aceptado por el grupo favorece el desarrollo psicológico y socioemocional. Por el contrario, el rechazo de los compañeros se ha asociado con la agresión y a la manifestación de un comportamiento social negativo." (Marbán, Robledo, Díez, García y De Caso, 2009, 126).

Por último, cabe señalar que para que el desarrollo social sea óptimo deberían establecerse vínculos afectivos y de amistad recíproca entre iguales ya que, de no ser así, podrían presentarse tanto problemas emocionales como de adaptación a lo largo de la vida del individuo (Monjas, 2007 cit. en Marbán, Robledo, Díez, García y De Caso, 2009).

1.2.2. La importancia de la socialización en personas con discapacidad

Se han encontrado escasos estudios que hagan referencia a la socialización de las personas con discapacidad en el ámbito educativo. No obstante, se pueden extraer algunas ideas en relación con esta área de trabajo.

1.2.2.1. Importancia de la sensibilización social para la inclusión de personas con discapacidad

Echeita y Simón (2007) hacen referencia a la importancia de los valores que han de sostener la calidad de vida de las personas con discapacidad y cómo llevarlos a la acción, así como al carácter de la educación escolar para preparar a las personas para una vida adulta de calidad. Es interesante la visión que recogen estos autores de Marchesi (1999) y Moriñas (2004) sobre que hay ciertos aspectos de la educación inclusiva que podían parecer contradictorios, como que muchas veces inclusión y exclusión van de la mano, ya que para eliminar aquello que sea configurador de exclusión, habrá que analizar todo lo que pueda promoverla. Si se realiza un buen análisis para su eliminación y consiguiente consecución de una educación inclusiva, se promoverá una educación de calidad (Echeita y Simón, 2007).

Un objetivo a conseguir, tras tener en cuenta esta visión, sería:

"mejorar el rendimiento y el aprendizaje de todos los alumnos, lo cual no puede hacerse si de forma simultánea no se presta atención a todo aquello que configura una autoestima positiva de los aprendices y una vinculación positiva con aquellos que son sus iguales, esto es, su

bienestar personal, social y emocional (participación)." (Echeita y Simón 2007, 18).

Entendiéndose la autoestima como un "sentimiento positivo, derivado de una evaluación positiva de sí mismo, aun reconociendo los propios defectos" según la definición de Segura y Arcas, (2003, 38), quizás haya que plantearse, entonces, si realizando algún tipo de sensibilización social sería posible una mejora de la autoestima de las personas con discapacidad, y con ello de su inclusión educativa, así como del propio aprendizaje.

En este sentido se han seleccionado tres ejemplos ilustrativos de la importancia de la inclusión en contextos educativos.

El primero es un estudio de Falvey y otros (1995) donde se les pidió a unos niños que recordaran una situación en la que se hubieran sentido incluidos y otra en la que se hubieran sentido excluidos, y se les preguntó qué sintieron. En las emociones que se recogieron, dice Sánchez (1996), se observa de manera muy clara que:

"nadie quiere sentirse excluido. La educación inclusiva, siguiendo este planteamiento, trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad y a cada ciudadano de una democracia, el derecho inalienable de pertenencia a un grupo, a no ser excluido. La inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los niños etiquetados como diferentes." (Sánchez, 1996, 29).

En cuanto al segundo ejemplo ilustrativo, haciendo referencia a algunas visiones a favor de la inclusión, en el capítulo "La Educación Inclusiva: cinco historias a favor de la inclusión", de *El largo camino hacia una educación inclusiva Vol. III* (2009, 65-79), María Jesús Álvarez recoge cinco testimonios de personas que, a través de sus experiencias, muestran cómo ciertas medidas organizativas y un aumento de recursos en el ámbito escolar producen el cambio hacia una mejora de la inclusión y del bienestar del alumnado con discapacidad. Pero también dichos testimonios denotan la importancia de la sensibilización de la sociedad para una mejora de la calidad de vida de dichos

alumnos, influyendo positivamente en su aprendizaje y socialización en todos los niveles.

Por último, en una investigación realizada por FEAPS e INICO (Verdugo y Rodríguez, 2008), sobre la valoración de la educación inclusiva desde diferentes perspectivas, como aspecto positivo extraído de los resultados de los grupos de profesionales fue que se están logrando avances, pero más a nivel social, fomentándose el compañerismo. En cambio, en los resultados del grupo de alumnos, la valoración general de los años de escolarización, fue la siguiente:

"Se presentan opiniones diversas, tanto positivas como negativas. En los aspectos negativos hacen referencia a la interacción con otros compañeros, concretamente a burlas y maltrato físico. (...). Por otra parte los alumnos que muestran una valoración positiva de los años de escolarización, rescatan los aspectos comentados pero desde la perspectiva opuesta, es decir, se sienten satisfechos con la relación que han mantenido con los compañeros y con la confianza mantenida y el apoyo recibido por parte de algún profesor." (Verdugo y Rodríguez, 2008, 8).

En esta misma investigación, entre las ventajas asociadas al proceso de integración e inclusión educativa en los centros, los profesionales señalan la sensibilización lograda de los demás compañeros y sus padres, la normalización de la diversidad en las aulas y el fomento del compañerismo. Respecto a los beneficios para el alumno con necesidades educativas especiales consideran positivo que éste se desenvuelva en un ambiente normalizado e intente llegar al máximo de sus posibilidades. Finalmente, es relevante en este estudio el deseo de las familias en cuanto a que el profesorado prestara más atención a la integración social de los alumnos y a las amistades en lugar de centrarse exclusivamente en lo académico.

Llegados a este punto, cabe plantearse preguntas del tipo "¿No habrá que asumir un compromiso claro con los derechos de las personas con limitaciones y con sus dificultades de inserción social?" (Fuente, 2002, 182).

1.2.2.2. Medidas para la inclusión social en un marco educativo

Existen una serie de medidas que pueden ser adoptadas en cuanto a la inclusión social en el aula, para proporcionar un ambiente en el que se conozcan, se entiendan y se aprecien las diferencias. Alguna de ellas podría ser establecer unas reglas dentro del aula en las que se refleje "la filosofía de un trato justo e igualitario y un respeto mutuo entre los alumnos, además de entre otros miembros de la escuela y de la comunidad" (Sánchez, 1996, 30) mediante, por ejemplo, carteles con frases en las que se refleje esto.

También ayudaría a esta aceptación de la diversidad, ofrecer los apoyos dentro del aula, y sacar lo menos posible a los alumnos a otras clases, ya que de ser así podría dar pie al resto de los compañeros a pensar que algo diferente tiene ese alumno, o que algo tiene que pasarle para que lo saquen del aula ordinaria.

Se propone que se fomente, también, el apoyo entre alumnos en un ambiente cooperativo, de manera que se traten esos tipos de ayuda como algo natural entre compañeros:

"La cooperación y la colaboración con actividades igualitarias más que con actividades independientes y competitivas son promovidas, generalmente, entre los estudiantes y el profesorado. Se asume que las relaciones naturales y de apoyo en las que los individuos del aula y de la escuela se ayudan y se apoyan mutuamente como iguales, amigos o colegas, son importantes para proporcionar apoyo profesional de "expertos". Centrando la atención en el apoyo natural, dentro de la clase, ayudamos a relacionarse a los estudiantes y a los profesores en relaciones continuas e igualitarias que facilitan el desarrollo de una comunidad que apoya." (Sánchez, 1996, 31).

También los apoyos de los especialistas podrían ser utilizados para fomentar un mejor aprendizaje, no solo de aquellos alumnos con algún tipo de discapacidad "detectada" o "clasificada" que especifique ese tipo de apoyo, sino que la presencia de dicho profesional en el aula sirva como asesoramiento del aula apropiado a las necesidades de todos sus estudiantes.

Una última medida acertada en cuanto a promover la socialización en el aula, es la comprensión y la utilización de las diferencias individuales, para conseguir con ello:

"un buen desarrollo de la propia confianza, el respeto mutuo y un sentido de comunidad y apoyo recíproco en el aula". (...) el interés de estudio de la diversidad debería basarse en los aspectos positivos y en cómo se pueden aprovechar para intensificar el funcionamiento del grupo, más que en las diferencias individuales, tales como las desventajas o discapacidades." (Sánchez, 1996, 31)

A modo de conclusión de este apartado se puede reflexionar sobre la concepción social de la discapacidad. "Si la discapacidad se sitúa en la persona sin cuestionar tipo y alcance de la limitación, se verá como un problema personal, sin cuestionar condicionante social alguno, más allá de falta de solidaridad de la población." (Fuente, 2002, p. 175).

La cuestión principal estará, pues, en lograr que las medidas adoptadas en un ámbito de escuela inclusiva vayan enfocadas a valorar las diferencias como "una buena oportunidad para la mejora del aprendizaje", como bien señalaban Stainback y Stainback en 1992 (Sánchez, P.A. 1996, 30).

1.3. Marco normativo

En esta parte del trabajo, se presenta la legislación que sustenta la educación de personas con discapacidad en tres ámbitos fundamentales.

En el ámbito internacional es imprescindible hacer alusión a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU 2006), especialmente al artículo 24 que hace referencia al derecho a la educación.

En la legislación nacional la norma en vigor en estos momentos es la Ley Orgánica de Educación (LOE) también del año 2006, aunque se aplicará en breve una nueva Ley (LOMCE) que recoge algunas variaciones en lo que a las personas con discapacidad se refiere. Las más representativas son las siguientes:

• Introduce un cambio en el Artículo 20 referido a la evaluación, que supone que se establezcan "medidas más adecuadas para que las condiciones de realización de las evaluaciones se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales" (LOMCE, 2013, Cap. III, modificación doce). También establece procurar una atención personalizada a fin de realizar diagnósticos precoces y reforzar a los alumnos para alcanzar el éxito escolar.

- La LOMCE introduce, en el apartado 2 del artículo 71 de la anterior Ley Educativa, el TDAH como causa de que los alumnos puedan requerir una atención educativa diferente a la ordinaria.
- De acuerdo con la modificación cincuenta y nueve de la LOMCE, se añade a la anterior Ley Orgánica una sección cuarta dentro del Capítulo I del Título II y un artículo 79 bis referida al *Alumnado con dificultades* específicas de aprendizaje, en la que se señala que su escolarización se rige por los principios de normalización e inclusión.
- La modificación sesenta y seis introduce un cambio en el apartado 2 del artículo 87 de la LOE, estableciendo la obligación (y no la permisión) de reservar una parte de las plazas de escolarización al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. (LOMCE, 2013).

Por último, en la Comunidad Foral de Navarra es preciso hacer referencia a la Orden Foral 93/2008 que recoge la atención a la diversidad del alumnado en los diferentes niveles educativos. Se trata de normas en las que se hace referencia a la inclusión como principio regulador y que se utiliza como término para definir a los alumnos con necesidades de apoyo educativo. Es decir, se hace alusión a la diversidad.

1.3.1. Legislación internacional

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, (2006), establece como propósito fundamental:

"Promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente." (Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, Art. 1)

El artículo 24, referido a la *Educación* de las personas con discapacidad, recoge el reconocimiento a su pleno derecho a la misma, así como se insta a

una base de igualdad de oportunidades, un sistema de educación inclusivo y se asegura una enseñanza a lo largo de la vida. Por ello, se asegura que:

- Las personas con discapacidad, por motivos de la misma, no queden excluidos del sistema de educación.
- Las personas con discapacidad estén en igualdad de condiciones en cuanto a calidad y gratuidad de educación primaria y secundaria.
- Según las necesidades individuales que tengan dichas personas con discapacidad, se harán ajustes razonables.
- De manera que pueda facilitarse una educación efectiva a las personas con discapacidad, se dará el apoyo que se crea necesario.
- Se faciliten medidas de apoyo específicas en entornos que fomenten un completo desarrollo de la persona.

De acuerdo con el tercer apartado del Artículo 24 de la presente Convención:

"Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad." (Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, 2006, Art. 24).

Por ello, se adoptarán ciertas medidas, como son facilitar el aprendizaje y la comunicación de diferentes formas: Braille, lengua de señas, etc. Asimismo, se ha de asegurar que puedan recibir educación en dichos lenguajes o modos de comunicación adecuados a sus individualidades.

Debido a ello, los Estados Partes firmantes de la Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad, proponen la presencia de personal y de docentes formados en dichos modos de comunicación.

1.3.2. Legislación nacional

La Ley Orgánica 2, 2006, de 4 de mayo, de Educación, establece en su preámbulo como uno de sus principios fundamentales la atención a la diversidad, mediante la cual se pretende ofrecer una educación, en la etapa básica, adecuada a las características del alumnado. También establece en su

Título Preliminar, Capítulo I, dentro de su Artículo 1, que ha de proporcionarse una educación de calidad a todo el alumnado independientemente de su situación. Procura que la equidad "garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad." (LOE 2, 2006, Art. 1).

La no discriminación de las personas con discapacidad no se incluye solamente como un principio en la presente ley educativa, sino que se entiende como un fin de la educación en cuanto al respeto que promueve, como bien se señala en su Artículo 2. Fines fundamentales son también la responsabilidad individual en cuanto a los méritos conseguidos, así como la confianza en las aptitudes de cada individuo para alcanzar sus objetivos.

En la etapa de Educación Primaria, se pone "especial énfasis en la atención a la diversidad del alumnado, en la atención individualizada, en la prevención de las dificultades de aprendizaje y en la puesta en práctica de mecanismos de refuerzo tan pronto como se detecten estas dificultades." (LOE, 2, 2006, Art. 19).

El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se clasifica en: alumnado que presenta necesidades educativas especiales, alumnado con altas capacidades intelectuales, y alumnado con integración tardía en el Sistema Educativo Español (LOE, 2006, Art. 71). Los siguientes recursos son los establecidos para este tipo de alumnado:

- 1. (...) las Administraciones educativas dispondrán del profesorado de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.
- 2. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros de los recursos necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. (...)
- 3. Los centros contarán con la debida organización escolar y realizarán las adaptaciones y diversificaciones curriculares precisas para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.

- 4. Las Administraciones educativas promoverán la formación del profesorado y de otros profesionales relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.
- 5. Las Administraciones educativas podrán colaborar con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para facilitar la escolarización y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo. (LOE 2, 2006, Art. 72).

Por último, se establece el requisito de identificar y valorar las necesidades educativas lo antes posible (LOE 2, 2006, Art. 74).

1.3.3. Legislación foral

La *Orden Foral 93/2008*, de 13 de junio, del consejero de Educación por la que se regula la atención a la diversidad en los centros educativos de educación infantil y primaria y educación secundaria de la Comunidad Foral de Navarra, publicada en el Boletín Oficial de Navarra de 30 de julio de 2008, tiene como objetivo la regulación de las medidas de atención a la diversidad del alumnado, centrándose especialmente en los que presentan necesidades educativas tanto físicas, como físicas, psíquicas, sensoriales o que presenten trastornos graves de conducta. Asimismo, trata de regular medidas de atención asociadas a altas capacidades intelectuales, a una incorporación tardía al sistema educativo, y a aquellas que puedan derivarse de condiciones personales y sociales desfavorables.

Esta norma, según su Artículo 2, es de aplicación exclusiva en centros docentes de la Comunidad Foral de Navarra, desde el segundo ciclo de Educación Infantil hasta el último curso de Educación Secundaria.

Se destacan los siguientes principios reguladores de la atención a la diversidad:

1. Todo el alumnado es diverso ante los procesos de aprendizaje porque presenta diferentes actitudes, intereses, motivaciones, capacidades, estilos de aprendizaje y experiencias previas.

- 2. El sistema educativo debe dar respuesta a la diversidad del alumnado desde los principios de normalización, compensación, igualdad, equidad, integración e inclusión.
- 4. La detección de las necesidades específicas de apoyo educativo se realizará lo más tempranamente posible con el fin de prevenir desajustes en el aprendizaje y adoptar las medidas educativas adecuadas.
- 6. La respuesta educativa a las necesidades del alumnado contemplará desde medidas ordinarias hasta las extraordinarias. (Orden Foral 93-2008, Art. 3)

Asimismo, es relevante lo siguiente, recogido en el Artículo 4:

- 2. Para adecuar la respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y prever los recursos humanos y materiales necesarios para su escolarización, será necesario realizar la evaluación psicopedagógica y, en su caso, emitir el correspondiente informe de modalidad de escolarización y/o de petición de recursos.
- 4. Las decisiones que se adopten a lo largo de la escolarización serán objeto de revisión, pudiendo modificarse de acuerdo a la evaluación del profesorado y los informes psicopedagógicos, en función de la evolución del propio alumno o alumna.
- 5. Cuando sea necesario adoptar o modificar decisiones se informará y escuchará al propio alumno o alumna, así como al padre, a la madre o a su representante legal. (Orden Foral 93-2008, Art. 4)

En cuanto a las medidas de atención educativa que pueden ser adoptadas, existe un continuo que va desde lo ordinario, donde no se modifican los elementos perceptivos del currículo, a lo extraordinario, siendo estas últimas dirigidas a alumnos con necesidades específicas de apoyo. Se presentan con detalle en el Artículo 7.

Cabe señalar que todo centro educativo ha de disponer de un Plan de Atención a la Diversidad, definido como:

"el documento que recoge el conjunto de actuaciones, adaptaciones del currículo, medidas organizativas, apoyos y refuerzos que un centro

diseña, selecciona y pone en práctica para proporcionar la respuesta más ajustada a las necesidades educativas, generales y particulares, de todo el alumnado." (Orden Foral 93-2008, Art. 8)

Dicho Plan de Atención a la Diversidad deberá ser realizado al inicio de cada curso escolar de la siguiente manera: en primer lugar, analizará la situación inicial y valorará las posibles necesidades según el tipo de alumnado con el que cuenta y teniendo en cuenta la información del curso anterior; en segundo lugar, se propondrán las medidas de atención a la diversidad teniendo en cuenta los recursos del centro y se presentará al claustro una vez dichas medidas sean definidas; por último, tendrá lugar la aplicación, seguimiento y evaluación de las medidas aplicadas. (Orden Foral 93-2008, Art. 10)

El alumnado con necesidades educativas especiales es el que "requiere, por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad física, psíquica, sensorial (auditiva o visual), o trastornos graves de conducta." (Orden Foral 93-2008, Art. 12). La escolarización de este tipo de alumnado, de acuerdo con el Artículo 13, señala que se establecerá teniendo en cuenta la evaluación psicopedagógica previa que haya realizado por el orientador u orientadora del centro donde se haya preinscrito, con la conformidad de la Comisión de Escolarización. Así, y en conformidad con sus características, podrá ser escolarizado en un centro ordinario o en un centro de educación especial.

Finalmente, en lo referente a la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y/o trastornos graves de conducta, se establece lo siguiente:

La evaluación y promoción del alumnado que a lo largo de su escolarización precise adaptaciones curriculares significativas, con carácter general, se realizará de acuerdo con la legislación vigente por la que se regula la evaluación y promoción del alumnado de 2.º ciclo de Infantil, Primaria y Secundaria.

La permanencia de un segundo año más, con carácter excepcional en la etapa de Educación Primaria, será solicitada poro el Director del Centro, con el informe del tutor, orientador/a, el acuerdo de la familia y el informe

del inspector del centro, para su conformidad por la Comisión de Escolarización.

Cuando la escolarización se lleve a cabo en alguna de las medidas organizativas propuestas para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a discapacidad y/o trastornos graves de conducta, la evaluación y promoción tendrá como referente los criterios establecidos en los diferentes programas. (Orden Foral 93-2008, Art. 15)

2. PARTE EMPÍRICA

Las actuaciones desarrolladas en la parte empírica del presente trabajo, fueron realizadas durante el tercer periodo de prácticas, cursado en el último semestre del Grado en Educación Primaria.

Dichas prácticas permitieron aplicar lo recogido en la parte teórica en un contexto real. Se aplicó una metodología participativa, mediante actividades de clase, en un grupo de alumnos para mejorar la situación social de una alumna con discapacidad. Para ello, se establecieron unos objetivos que guiarían la investigación, y se plantearon unas hipótesis que serían comprobadas al finalizar todo el proceso, tras el análisis de los resultados del mismo.

2.1. Caso y contexto

2.1.1. Descripción del caso

La alumna en cuestión, de origen rumano, nacida en el año 2004, comienza su escolaridad en nuestro sistema educativo el curso 2010/1011 para realizar para realizar 1º EP. A lo largo de los cursos ha asistido a diferentes centros educativos.

En el centro educativo en el que se encuentra cursando actualmente 4º de Educación Primaria, se observaron ciertas conductas preocupantes. La primera se refería a dificultades para mantener la atención: la alumna mostraba una atención muy dispersa, con tiempos de atención muy limitados. Solía estar jugando con cualquier cosa que tuviera a mano (una mota de polvo, sus dedos...), desconectando completamente de la clase. Esto le ocurría tanto en las sesiones de inglés como las de castellano, e incluso en pequeño grupo, dando la sensación de que se refugiaba en "su mundo imaginario". Desde el colegio se plantearon, incluso, la duda de si esta dificultad se derivaba de los problemas de audición recientemente detectados (hipoacusia neurosensorial bilateral en frecuencias agudas) o había otras dificultades añadidas.

En cuanto a los problemas de audición, en la consulta del especialista se decidió que no se le pondrían audífonos, y que las medidas a tomar deberían ser sentarla en primera fila durante las clases y hablarle de frente para procurar

la lectura labial si procediera. Durante la observación previa a las actuaciones que realicé más adelante, pude notar cómo normalmente atendía a las directrices que se le daban, y sólo en ocasiones concretas pedía que se le repitiera lo que se le había dicho acercando más la oreja derecha hacia tu posición en lugar de intentar realizar una lectura labial.

La segunda conducta preocupante se refería a *problemas de pronunciación*, observándose una posición extraña de la lengua al hablar.

La tercera, se refería a dificultades de relación con sus compañeros. La alumna presentaba dificultades a la hora de relacionarse con los niños de su edad. De hecho, en los recreos tendía a estar con compañeros más pequeños, normalmente de un curso menor. En ocasiones hablaba en tono alto y enfadado con sus iguales, aunque en otras se mostraba entusiasta y con ganas de agradarles. Bien es cierto que en ciertos momentos, la niña sufría ante situaciones de rechazo por parte de sus compañeros de clase. Cuando podía hacer una observación más exhaustiva era en clase, viendo cómo pocos la elegían para hacer una actividad en grupo o en pareja; incluso ciertas veces si se les pedía que la incluyeran en su grupo de trabajo, se producían quejas.

La cuarta conducta preocupante se refería a un *retraso curricular*: su desarrollo escolar era irregular, marcado principalmente por la dificultad atencional. En ocasiones resolvía una tarea de manera adecuada, incluso cuando se había observado que no prestaba atención (o no parecía prestarla), y en otras era incapaz de realizar el mismo trabajo.

Por ello, las medidas educativas que se adoptaron en el centro fueron las siguientes: atención individualizada de logopeda y profesora de apoyo; seguimiento de tutora individualizado; trabajo de tutoría con la clase (dinámicas de grupo para trabajar empatía, relación social, resolución de conflictos...); derivación a diferentes servicios: salud, apoyo, actividades extraescolares; seguimiento de la UAE.

Debido a que las soluciones que propusieron los especialistas no eran medidas con las cuales estuviera conforme en el centro educativo, y a la constante preocupación desde el mismo ante dificultades de aprendizaje y de relación

que presenta la alumna, se pidió una derivación al Hospital Infantojuvenil, citándola a principios de junio.

2.1.2. Curso y clase

Los alumnos a los cuales se hará referencia en el presente estudio (compañeros de la alumna cuyo caso se expone en el apartado anterior) están inmersos en el modelo British y se encuentran recibiendo, desde el primer curso de educación primaria, la mitad de horas lectivas en inglés, impartidas por una profesora nativa. Es por ello que el nivel del alumnado en dicho idioma es, en general, medio-alto.

Se trata de una clase de 16 alumnos, de los cuales 8 son chicos y 8 son chicas. Sus edades oscilan entre los 9 y los 10 años, cursando por lo tanto 4º de Educación Primaria. La mayoría de ellos son de origen extranjero.

Debido al carácter de especialidad del periodo de prácticas anterior y acudir después al mismo centro educativo, se pudo continuar observando a estos alumnos en el horario de clases en inglés.

2.1.3. Centro educativo

El centro escolar al que se hace referencia, y en el cual se encuentra la alumna sobre la cual gira el presente trabajo, es el Colegio Público José María de Huarte. Se trata de un colegio de Educación Infantil y de Educación Primaria situado en el barrio de San Juan de Pamplona, capital de Navarra.

Debido al carácter público del centro, existe una gran diversidad cultural y socio-económica entre el alumnado. Se da cabida a familias procedentes de varios países y pueden producirse incorporaciones nuevas de alumnos a lo largo del curso escolar. El colegio está concienciado en cuanto a la importancia de la diversidad en todos sus aspectos, y tiene en cuenta a la hora de planificar la educación del alumnado que existen diferencias en cuanto a ritmos de maduración y aprendizaje, motivaciones, capacidades, aptitudes, etc. Por ello, cuentan con un *Plan de Atención a la Diversidad*, publicado en enero del año 2011, y revisado en octubre del mismo, en cuyo marco teórico se hace referencia a la existencia de diferencias entre el alumnado. Es por ello que suponen que, al deber garantizar una educación de calidad para todos y cada

uno de los alumnos, es necesario tratar la atención a la diversidad en todos los niveles del currículo como principio y reto, entendida ésta como "una actitud de todo maestro o profesor, que exige el compromiso y la actuación conjunta y coordinada de todos los profesores de un centro". (C.P. José María de Huarte, 2011, 3)

Respecto a los *objetivos* prioritarios del Plan de Atención a la Diversidad del centro escolar, el principal es priorizar las medidas ordinarias de apoyos y solamente considerar las extraordinarias cuando sea estrictamente necesario.

La detección de dificultades en el alumnado se realiza mediante dos tipos de evaluaciones, una inicial y ciertas periódicas. La evaluación inicial se realiza al inicio de cada curso escolar en las áreas instrumentales (matemáticas y lenguaje). Con las evaluaciones periódicas se refieren tanto a las establecidas trimestralmente, como a la observación y seguimiento diario del alumno, procurando desarrollar su autoevaluación e incentivando el sentido de la responsabilidad ante su propio aprendizaje. Gracias a estos tipos de evaluación, y derivados de ellos, se daría un proceso de detección de necesidades específicas, tanto de alumnos diagnosticados como de aquellos en los que se detecte algún tipo de necesidad por primera vez.

En cuanto a los tipos de medidas a llevar en el centro, se habla de dos: curriculares y adaptativas. Respecto a las curriculares, se adoptarán las siguientes:

- Adaptaciones del currículum y de las programaciones de aula por parte del profesor tutor. Refuerzo en el programa de gestión académica Educa.
- Adaptaciones curriculares significativas para alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y/o grave retraso escolar. AC en el programa de gestión académica Educa. (C.P. José Mª de Huarte, 2011, 8)

Respecto a las medidas organizativas, en colaboración con la UAE, pueden tomarse las siguientes: desdobles en el área de lengua, supresión de un idioma a alumnos con graves carencias, repetición de curso (siempre valorando todas las variables y tras producirse un consenso entre el personal docente),

escolarización de nuevos alumnos según su nivel real de competencia en las áreas de lengua y matemáticas, refuerzos para alumnos con dificultades de aprendizaje que no se asocien a discapacidad, aulas de logopedia (para alumnos con dificultades de pronunciación) y Pedagogía Terapéutica (para alumnos con necesidades educativas especiales), y los programas de apoyo a primaria (para alumnado con incorporación tardía o condición sociocultural desfavorecida) y de acompañamiento escolar para mejorar sus perspectivas escolares. (C.P. José Mª de Huarte, 2011, 8-9).

En el centro escolar existe también un *Plan de Convivencia*, publicado en el año 2013, que supone una herramienta para aprender a vivir y convivir en sociedad. Por ello, establecen ciertas normas, líneas y protocolos de actuación, así como compromisos para procurar una convivencia positiva.

La valoración que familias, alumnos y profesores hicieron en cuanto a la convivencia en el centro durante el curso 2011-2012, recogida en este plan, es reflejada de manera positiva, pero se incide en que se considera importante y necesaria una mayor autoridad familiar, y en que la mayoría de los conflictos se producen en los recreos entre alumnos, siendo normalmente los insultos lo que dan pie a los mismos.

Los objetivos generales del plan de convivencia son los siguientes:

- 1. Generar una cultura renovadora sobre la convivencia basada en el respeto y el diálogo, a través de la sensibilización, el debate participativo y la comunicación interpersonal y en el rechazo a todo tipo de violencia.
- 2. Promover un clima de convivencia positiva en el centro que fomente unas relaciones adecuadas entre los miembros de la comunidad escolar, fundamentadas en la respuesta a las necesidades de sus miembros, la justicia y el respeto a todas las diferencias.
- 3. Fomentar el desarrollo de los valores básicos para la convivencia en el currículum y en la práctica educativa en todo el centro escolar.
- 4. Asumir el conflicto como algo inherente a la naturaleza y relaciones humanas, cuya superación a través del diálogo y los métodos democráticos favorece el crecimiento de las personas y de los grupos.

- 5. Prever protocolos de actuación para las diferentes situaciones que se puedan producir.
- 6. Desarrollar las competencias social y ciudadana y de autonomía e iniciativa personal y enseñar a convivir desde el ámbito escolar.
- 7. Promover una cultura de resolución pacífica de conflictos basada en el diálogo. (C.P. José Mª de Huarte. 2013, 7).

Respecto a las líneas de actuación, se diferencian dos niveles: centro y aula. En cuanto a la actuación a nivel de centro, se propone una supervisión de espacios de la siguiente manera:

"Es preciso prestar especial atención a los espacios de recreo, baños, escaleras, pasillos y comedor. Se controlará que no haya imposiciones de grupos fuertes y se mediará en la resolución de conflictos conforme al protocolo de actuación detallado en este plan." (C.P. José Mª de Huarte, 2013. 9).

A nivel de aula, se dedican una o dos sesiones a comienzo de curso a trabajar las normas de convivencia con el alumnado, así como las sesiones que sean necesarias cada vez que ocurra algún conflicto. Además, al finalizar cada trimestre, se analiza la convivencia en clase. Se da cabida a la posibilidad de tratar cualquier tema que afecte a las relaciones de grupo en el momento que se crea oportuno, y se pide el fomento y el desarrollo de habilidades de comunicación y de resolución de conflictos a nivel de los estudiantes. En este Plan de Convivencia se hace referencia, también, al "fomento de la tolerancia, la igualdad, la justicia, la aceptación de la diversidad, la resolución de conflictos de forma pacífica y no violenta" (C.P. José Mª de Huarte. 2011, 10) y a la sensibilización contra el maltrato entre iguales.

2.2. Objetivos

- Conocer la relación que mantienen los alumnos con una compañera con discapacidad.
- Fomentar un cambio de actitud hacia la diversidad entre compañeros sin hacer alusión a la discapacidad como parte de la misma.

- Impulsar el descubrimiento de las propias virtudes de cada alumno y de las de sus compañeros.
- Crear un ambiente de compañerismo, positividad, sensibilización y tolerancia ante las diferencias.
- Fomentar la ayuda a nivel socioemocional entre compañeros.

2.3. Hipótesis

- Los alumnos con discapacidad estarán más excluidos.
- Dentro de las dificultades, algunos alumnos pueden sufrir más exclusión que otros en función de la gravedad de su afectación.
- El clima creado en clase a través de las actividades realizadas ayudará a aumentar la tolerancia ante las diferencias, el compañerismo y a mejorar el autoconcepto y autoestima del alumnado, incluida la alumna con discapacidad, ayudando a su inclusión.
- Se conseguirá una mejoría en la relación de los compañeros de la alumna con discapacidad con ella tras las actividades realizadas.

2.4. Metodología

Para comprobar estas hipótesis, se optó por una metodología combinada entre la observación y la acción pedagógica en el aula, aplicando medidas de relación social (sociogramas) antes y después de un plan de actuación a través de unas actividades basadas en los puntos fuertes de cada alumno, realizadas en grupo y centradas en mejorar el clima social.

Las fases del trabajo fueron tres. En primer lugar, se realizó una medición del clima de partida del aula mediante un sociograma que reflejó las relaciones tanto recíprocas como unilaterales de afecto y/o de rechazo entre los alumnos. En segundo lugar, se desarrollaron unas actividades encaminadas a producir un cambio en el clima social del aula. Por último, se realizó un sociograma de contraste que serviría para comprobar si se habían producido cambios en las relaciones entre los alumnos de la clase, y si había cambiado y cómo la relación del resto de los niños con la alumna con discapacidad.

2.4.1. Situación inicial: sociograma

Para conocer la situación inicial, el colegio realizó un sociograma el 18 de marzo. Se repartieron, en clase de castellano, una hoja a cada alumno en las que se le hacían las siguientes preguntas: quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta trabajar, y por qué; quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta trabajar, y por qué; quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que más te gusta estar durante tu tiempo libre, y por qué; quiénes son los tres chicos o chicas de tu clase con los que menos te gusta estar durante tu tiempo libre, y por qué.

En dicho sociograma existía una segunda parte en la que se preguntaba a los alumnos si podían "adivinar" quién era el niño o la niña de su clase que tiene más amigos, quién el que menos; quién es el más triste, quién el más alegre; quién es al que más quiere la profesora, quién al que menos; quién es el que más ayuda a los demás, quién es el que más sabe, y quién es el que más molesta a los demás.

2.4.2. Propuesta de actividades

Una vez que se analizaron los datos del tipo de relaciones entre los alumnos, se revisaron actividades en algunos libros y páginas de internet para encontrar aquellas adecuadas al tipo de intervención que se quería realizar. Finalmente, se eligió una secuencia de cuatro actividades para mejorar el clima de la clase y comprobar si, mediante éstas, se conseguiría una actitud más favorable hacia la alumna con discapacidad.

El número de actividades realizadas se decidió estimando las lecciones que conllevaría cada una, teniendo en cuenta contratiempos que pudieran suceder, y ciñéndolas al tiempo del que se disponía. Además, era necesario dejar pasar un periodo de tiempo para observar si realmente se había producido algún cambio.

Las dos primeras actividades son una adaptación de "La Máquina del tiempo" y "El Árbol de los Talentos", que se pueden encontrar en el capítulo "Programa VIP: hacia una Psicología Positiva aplicada", de Águeda Marujo y Neto, en libro *Psicología Positiva Aplicada*. Las dos últimas no se adaptaron de ningún lugar, sino que se hicieron a modo de completar las anteriores de manera que se

consiguieran los objetivos planteados, además de incidir en aspectos socioemocionales individuales.

Debido a su desarrollo durante las clases de inglés, y teniendo en cuenta el nivel general de los estudiantes, se flexibilizó el proceso para asegurar la participación de todos los alumnos en las mismas. De hecho, se desarrollaron de una manera tal que, si no sabían expresarse en inglés, además de dedicar tiempo a explicárselas de manera más fácilmente comprensible, o de pedir a algunos alumnos con alto nivel que les explicaran ciertas directrices en su idioma nativo, disponían de diccionarios y del tiempo suficiente para encontrar las palabras adecuadas para expresarse.

En algunas ocasiones se les dejó, también, que escribieran algunas palabras o expresiones en castellano para que el idioma no interfiriera especialmente en los resultados.

2.4.2.1. Justificación de las actividades

La primera actividad estaba enfocada de manera que los participantes compartieran algunas experiencias positivas para hacerles ver cómo una gran parte de los momentos que se recuerdan con especial cariño o alegría son compartidos, y que cada uno tiene experiencias diferentes pero siempre hay factores comunes y humanos que les acercan entre ellos. Además, la exposición y posterior explicación de las experiencias favorece la toma de perspectiva ante diversas situaciones, factor cognitivo de la empatía que acompaña a la conducta prosocial.

La segunda actividad se centraba también en la toma de perspectiva. Además se trabajaba, en parte, la medida de inclusión referida a la comprensión de las diferencias individuales para dar paso al respeto mutuo, así como al apoyo recíproco en el aula. Por otro lado, al ser una actividad de colaboración y cooperación, trabajaba las relaciones naturales de apoyo. Por último se estimaba conseguir una mejora de la autoestima y del autoconcepto debido a la valoración positiva entre compañeros.

La tercera actividad consistía en mejorar la autoestima de los alumnos y de fomentar la ayuda entre ellos mediante el descubrimiento o confirmación de virtudes, y la reflexión sobre sus fallos.

La cuarta actividad, por último, tenía como objetivo crear un ambiente donde se conocieran y se apreciaran las diferencias, fomentándose la empatía y, sobre todo, los factores emocionales que ésta encierra: sentimientos de compasión y preocupación, y reacciones ante experiencias de los demás.

2.4.2.2. Actividad primera

Se realizó el martes 15 de abril por la tarde. Desde la mañana se les había avisado de que iban a realizar unas actividades especiales para que estuvieran más motivados a la hora de atender en otras lecciones que pudieran hacérseles más pesadas a lo largo de la mañana.

Al comienzo de la actividad, se entregaron tres "post-it" de tres colores diferentes a cada uno de los participantes. Aprovechando que habían tenido un examen durante las primeras horas, no se cambió la disposición individual de las mesas ya que, así, la primera parte de la actividad iba a poder hacerse de manera más rápida, con menos interrupciones y mejores resultados. Esto es porque la posición grupal en la que se colocan normalmente que les predispondría a hablar más entre ellos y ralentizaría su trabajo.

En primer lugar, se les pidió que, de manera individual, escribieran en uno de los "post-it" una experiencia positiva relacionada con la clase, esto es, una situación significativa recordada con especial sentimiento grato que les hubiera sucedido alguna vez en este ámbito. Después se les pidió que, en el siguiente "post-it", describieran una experiencia gratificante que hubieran tenido en un contexto diferente, esta vez en el patio del colegio. Por último, en el tercer "post-it", debían hablar sobre una tercera experiencia positiva personal que hubieran tenido fuera del ámbito escolar, ya fuera con familiares o con amigos. Así pues, los "post-its" quedaron de la siguiente manera:



EXPERIENCIA
POSITIVA EN EL
RECREO/PATIO
DEL COLEGIO

EXPERIENCIA POSITIVA FUERA DEL COLEGIO

Figura 1. Modelo de ejemplo de los "post-its" de la actividad primera

Al haberse realizado en inglés, los títulos que escribieron en los "post-its" fueron: A positive experience in class, A positive experience in playtime/in the playground y A positive experience out of the school.

Mientras los participantes estaban pensando y escribiendo sus experiencias, se dividió la pizarra en tres secciones, con los correspondientes nombres de los contextos sobre los que tenían que extraer las experiencias positivas, de manera que se pudieran colocar posteriormente todos los "post-its" de cada participante en cada ámbito. Es decir, al final de la actividad quedarían colocadas todas las experiencias positivas del recreo en una sección de la pizarra, todas las del aula en otra, y aquellas correspondientes al ámbito personal en otra.

Cuando los participantes terminaron de escribir sus experiencias positivas en cada uno de los "post-its" sobre estos tres contextos diferentes, se les pidió que, de uno en uno, se colocaran en la parte frontal de la clase, delante de sus compañeros, y conforme fueran pegando cada "post-it" en su lugar correspondiente, explicaran o argumentaran sus elecciones. Se les realizaron algunas preguntas con el pretexto de ayudarles a expresarse mejor conforme fueran ofreciendo las explicaciones sobre sus experiencias.



Figura 2. Pizarra al finalizar la actividad

2.4.2.3. Actividad segunda

Tuvo lugar el mismo día que la actividad anterior. La primera parte tuvo lugar en parejas, y la segunda en grupo. Se planteó que las parejas se formasen con un criterio de cercanía, excepto en el caso de la alumna con discapacidad, que se hizo de manera estratégica. Se comenzaron a confirmar las parejas de atrás hacia delante de la clase, donde se situaba la alumna en cuestión, de manera que, al haber un alumno ausente ese día y estar un número impar de niños en clase, finalmente se formaría un trío en lugar de una pareja, y es donde se colocaría a la niña en cuestión. Esto daría lugar a que tuviera más interacciones durante la actividad. Además, se tuvo en cuenta que la alumna en cuestión estuviera con una persona de su agrado (alumna nº9), a la que eligió en el primer sociograma tanto para estar en el tiempo libre como para trabajar en clase y, con otra alumna con la que se había dado un rechazo mutuo (la alumna nº12).

Cuando todos estaban colocados por parejas, se les pidió que identificaran las fortalezas y las virtudes que tenía su compañero/a. Debían escribirlas en un papel de manera que pudiéramos recopilar posteriormente los puntos fuertes de cada uno de los participantes. Se les pidió que escribieran tres adjetivos positivos o frases en las que se reflejaran sus aptitudes.

Posteriormente, se procedió a la exposición de las virtudes por parejas: cada componente dijo, en voz alta, las tres fortalezas que había escrito sobre su compañero o compañera. Tras ello, el resto de alumnos deberían aportar en total, y como mínimo, dos virtudes más de cada persona. Al finalizar la actividad, a todos los participantes se les había dicho, como mínimo, cinco virtudes.

2.4.2.4. Actividad tercera

Esta actividad trataba de aunar las dos anteriores. Fue llevada a cabo el 30 de abril a última hora de la mañana.

Teniendo en cuenta la información obtenida en las anteriores actividades, cada participante debía escribir dos cosas que supiera hacer en cada uno de los tres ámbitos a los que se había hecho referencia en la primera actividad; es decir: dos cosas que se les diera bien hacer en clase, otras dos en el patio del colegio, y dos más en el ámbito familiar/personal. Posteriormente, debían añadir una cosa que no se les diera tan bien en cada ámbito, y la cual les gustaría mejorar.

De esta manera tendrían una visión más concreta de algunas de sus virtudes / fortalezas / talentos en tres contextos diferentes, así como de ciertos aspectos que deben mejorar en los mismos, propiciando la reflexión.

Para que lo tuvieran más claro, se organizaran mejor y, sobre todo, de cara a los que tienen más dificultades con el idioma, tras la explicación en voz alta se procedió a escribir en cada apartado en que fue dividida la pizarra "good" (bien) y "need to improve" (necesita mejorar) con unas flechas saliendo de cada palabra, tal y como se muestra en la siguiente fotografía:



Figura 3. Esquema de ayuda para la actividad, en la pizarra

Esto mejoró la comprensión de la actividad para los alumnos que tenían dificultades con el idioma, incluida la alumna con discapacidad.

Para finalizar, se hizo una puesta común en los últimos minutos de la actividad, donde se propició el diálogo entre los alumnos y la participación de la mayoría de la clase.

2.4.2.5. Actividad cuarta

Esta última actividad tuvo lugar también el 30 de abril, pero a primera hora de la tarde. Durante la misma, estuvieron algo inquietos; lo más probable es que fuera por el momento del día que era y por los juegos que habrían realizado tras la comida. El transcurso fue diferente al de las actividades anteriores, ya que se les reunió sentados en la alfombra de la parte central de la clase, formando un círculo.

Se dejó a los alumnos cierto tiempo para pensar sobre dos o tres momentos positivos que hubieran tenido lugar a lo largo de su vida; podían ser de esa misma semana, ese mes, ese año, o una experiencia que recordaran con especial alegría de su infancia más lejana. Debían pensar también en un momento negativo. Posteriormente, de uno en uno, contaron sus experiencias explicando por qué elegían esa experiencia, cómo se sintieron, etc. De cara a fomentar la atención de los alumnos, a la hora de pedirles que participaran para hablar sobre sus experiencias, se fue diciendo sus nombres en desorden.

Cuando los participantes contaban su experiencia negativa, se pidió ayuda al resto de sus compañeros sobre cómo podríamos ayudarle en dicho caso, cómo podríamos cambiar esa situación, qué habrían hecho ellos, qué ha cambiado desde entonces y cómo lo han hecho, etc. En ciertos casos se les podrían formular preguntas como "Si esta situación la vieras en una película ¿cómo crees que podría arreglarse para tener un buen final?" o "Si fueras un escritor y quisieras darle un giro a la situación que se presenta en tu libro ¿qué solución propondrías?", etc.

2.4.3. Sociograma de contraste

La realización de estos dos sociogramas finales se llevó a cabo de manera diferente a los primeros. Así como aquellos se hicieron a base de preguntas, los segundos se realizaron pidiéndoles que hicieran dos dibujos, cuyos detalles se procede a explicar.

Se trataba de una actividad que diera paso a la realización de un nuevo grupo de sociogramas. Se hizo de manera que lo vieran como una actividad especial, diferente y divertida, ya que se hizo fuera del periodo de prácticas, el 13 de mayo, para dejar pasar más tiempo y que no estuvieran tan recientes las actividades. Se trató de simular una lección "improvisada".

Se les pidió, en primer lugar, que se dibujaran a ellos mismos en una esquina de una hoja de papel, dibujando posteriormente al lado o alrededor de ellos mismos tres alumnos de clase con los que les gustara jugar y estar en el patio del recreo o en su tiempo libre. También se les pidió que, cuando terminaran, dibujaran al resto de sus compañeros de clase en el espacio restante del papel.

Cuando finalizaron el primer dibujo, se les dio otra hoja en blanco y se les pidió que, esa vez, hicieran lo mismo pero no centrándose en los compañeros con los que les gustaba estar en su tiempo libre, sino con aquellos con los que les gustaba trabajar en clase: porque son muy trabajadores, porque se les da bien ciertas materias, porque hacen un buen equipo cuando trabajan, etc. Al igual que en el dibujo anterior, también tuvieron que retratar al resto de sus compañeros en la parte de la hoja que quedara libre.

2.5. Resultados

2.5.1. Sociograma inicial

En este apartado se exponen los resultados del sociograma inicial. Fue realizado con 16 alumnos de 4º curso de Educación Primaria (entre 9 y 10 años), de los cuales 8 eran chicos y 8 eran chicas. Cada alumno es asociado con un número. El asociado a la alumna con discapacidad es el nº16.

La primera tabla de relación de resultados muestra los de las dos preguntas del sociograma referidas a las relaciones entre compañeros ("chicos/as con los que más/menos te gusta trabajar"), y la segunda tabla muestra los resultados de las relaciones entre amigos ("chicos/as con los que más/menos te gusta estar en tu tiempo libre).

Bajo ambas tablas se incluye la representación visual de las relaciones positivas, es decir, de los chicos/as con los que más les gusta trabajar, y de los chicos/as con los que más les gusta estar en su tiempo libre. En estas representaciones, los círculos se corresponden con chicos, y los triángulos con chicas.

Tabla 3: Resultados del sociograma 1; preguntas sobre los compañeros.

Chicos/as con los que MÁS te gusta trabajar		Chicos/as con los que gusta trabajar	
Alumno	Nº de veces mencionado	Alumno	Nº de veces mencionado
1	3	1	1
2	0	2	1
3	1	3	2
4	2	4	4
5	4	5	8
6	10	6	0
7	0	7	6
8	5	8	0
9	2	9	0
10	3	10	1
11	6	11	0
12	3	12	2
13	1	13	6
14	7	14	0
15	0	15	2
16	0	16	7

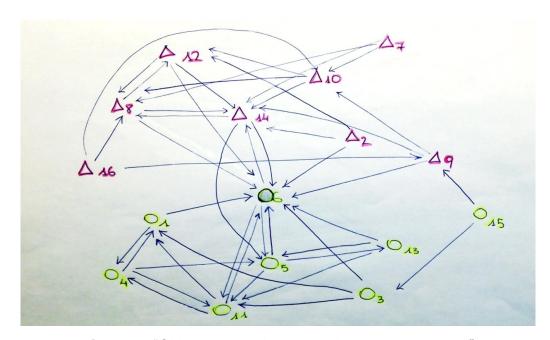


Figura 4. "Chicos/as con los que más te gusta trabajar"

Tabla 4. Resultados del sociograma 1; preguntas sobre los amigos.

Chicos/as con los que MÁS te gusta estar en el tiempo libre		Chicos/as con los que N gusta estar en el tiem	
Alumno	Nº de veces mencionado	Alumno	Nº de veces mencionado
1	3	1	2
2	1	2	0
3	2	3	2
4	2	4	5
5	2	5	9
6	4	6	0
7	1	7	3
8	6	8	0
9	3	9	1
10	6	10	3
11	4	11	3
12	2	12	0
13	3	13	5
14	4	14	0
15	0	15	3
16	0	16	3

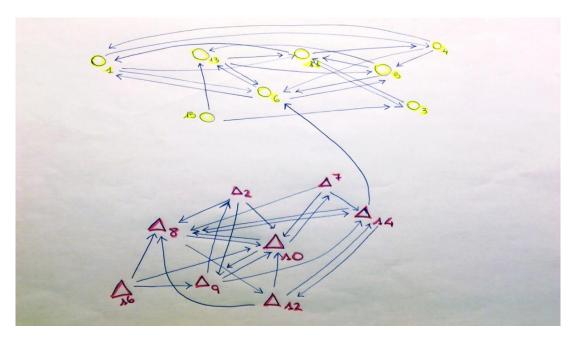


Figura 5. "Chicos/as con los que más te gusta estar en el tiempo libre"

A continuación, expongo dos tablas. La primera se refiere a las primeras preguntas. En ella, la primera columna contiene las preguntas de dicha parte del sociograma. Las dos siguientes columnas, bajo el rótulo "más elecciones", se ve quién es el alumno más elegido en cada una de las preguntas y el número de elecciones recibidas. Las dos columnas de la derecha, bajo el rótulo "Alumna Nº 16", se centran en la alumna con discapacidad en concreto, exponiéndose cuántas elecciones ha recibido en cada una de las preguntas, y quiénes son los alumnos a los que ha elegido ella en sus respuestas.

La segunda tabla se refiere a las segundas preguntas. En la primera columna, al igual que en la tabla anterior, se exponen las preguntas que se les hicieron en esta segunda parte del sociograma. En las siguientes dos columnas, bajo el rótulo "más elecciones", puede observarse quién es el alumno con más elecciones en cada una de las preguntas y el número de elecciones recibidas. Finalmente, en las dos columnas de la derecha, bajo el rótulo "Alumna Nº16", centradas en la alumna con discapacidad objeto de estudio, se expone cuántas elecciones ha recibido en cada una de las preguntas, y a qué alumnos ha elegido ella.

Tabla 5. Resultados del sociograma 1; preguntas sobre relaciones personales. "Quiénes son las personas con las que"

	MÁS ELEC	CIONES	Alumna №16	
PREGUNTAS	Quién	Cuántas veces	Veces que ha sido elegida	Personas a las que ha elegido
Más te gusta trabajar	Nº 6	10	0	Nº 8, Nº 9 y Nº10
Menos te gusta trabajar	Nº 5	8	7	N° 2, N° 7 y N° 12
Más te gusta estar en el tiempo libre	Nº 8 y Nº 10	6	0	Nº 8, Nº9 y Nº 10
Menos te gusta estar en el tiempo libre	Nº 5	9	3	-

Tabla 6. Resultados del sociograma 1; otras preguntas. "Adivina quién...". Persona que tiene / es

PREGUNTAS	MÁS VOTADO		Alun	nna № 16
	Quién	Cuántas veces	Veces que ha sido elegida	Personas a las que ha elegido
Más amigos	Nº 6	5	0	Nº 8
Más triste	Nº 16	6	6	Nº 15
Más alegre	Nº 1	3	0	Nº 14
Más ayuda	Nº 6	7/8	0	Nº 10
Más sabe	Nº 6	12/13	0	Nº 6
Menos amigos	Nº 16	7/8	9	Nº 7
Más molesta	Nº 5	5	3	Nº 7
Menos sabe	Nº 4 y Nº 15	5	3	Nº 11

2.5.2 Actividad primera

A continuación, procedo a exponer los *resultados*. En ellos, el orden de los números se corresponde con el del sociograma inicial. La actividad se desarrolló en clase de inglés, pero los resultados están transcritos en castellano. Se muestran los testimonios recogidos en cada uno de los ámbitos.

Tabla 7. Respuestas a la actividad 1

ALUMNO	En clase	En al natio/reares	Euora dal aclasia
		En el patio/recreo	Fuera del colegio
Nº 1	Cuando jugamos en clase.	Hacer amigos.	Cuando fui a casa de un amigo.
Nº 2	Un día una amiga me dio una cosa muy especial.	Cuando jugué con mis amigas y no me dejaron sola.	Cuando un día de vacaciones fui con mi familia y una amiga a Sendaviva.
Nº 3	Saqué buena nota en clase.	Ganar un partido de fútbol.	Cuando vino mi perrita a casa.
Nº 4	Cuando fue el cumple de Nº 8.	Cuando ganamos un partido de fútbol.	Cuando me compraron un perro.
Nº 5	Un día <i>la tutora</i> me dio muchas estrellas porque leí muy bien.	Cuando en el patio me encontré 10€.	Un día que mi madre me compró un juego de la <i>Play Station 3.</i>
Nº 6	Un día saqué una mala nota y un amigo me consoló.	Un día me caí y todo el mundo vino a ayudarme.	Un día estaba paseando y me encontré un móvil.
Nº 7	El lunes en clase de religión, nº 14 me dejó unas pinturas.	El lunes me caí y <i>n</i> º 16 me ayudó a levantarme.	El lunes en patinaje me caí y <i>nº</i> 9 me ayudó a levantarme.
Nº 8	Un día que jugamos a un juego con la profesora Andrea.	Un día que jugamos a un juego muy interesante.	Cuando celebré mi cumpleaños, ¡nos divertimos mucho!
Nº 9	Cuando al contestar unas preguntas las aprobé todas.	Jugué a baloncesto y metí muchas canastas.	Fui un día a la piscina con toda mi familia.
Nº 10	Cuando <i>nº</i> 2 me prestó un lápiz.	Un día que me habían dejado plantada y nº 7 vino y me preguntó si quería jugar con ella.	En el parque estaba jugando y me pegué con una silla.

Nº 11	Cuando hemos estudiado los materiales. Cuando <i>nº 1</i> me ayuda.	Cuando marqué un gol desde el medio del campo. Cuando juego con <i>nº</i> 4.	Cuando fui al Camp Nou a ver al Barcelona. Cuando vi a <i>un amigo de</i> <i>la otra clase</i> en el parque.
Nº 12	Cuando nº 14 me ayuda con la tarea.	Cuando <i>nº</i> 8 me ayudó porque estaba triste.	Cuando mi padre me dio 3 libros.
№ 13	Un día que jugamos con <i>la tutora</i> .	Un día que jugamos a fútbol.	Un día que fui a un campo de fútbol.
Nº 14	Un día jugamos a varios juegos diferentes y gané uno de ellos.	Un día que jugué con mis amigos a balonmano y la pelota se salió del colegio ("fue divertido", comenta después).	Un día que fui con mi familia y mi tío a <i>Disney</i> <i>Land</i> .
Nº 15	Un día que leí bien y <i>la tutora</i> me dio algunas estrellas.	El primer día que vine, en el recreo, me dijeron que jugara con ellos.	Cuando mi madre me compró una bicicleta.
Nº 16	Que me den chuches por portarme bien.	Jugar y saltar a la comba y estar con mis amigas.	Ir al parque y comprarme juguetes, chuches y gomas. También jugar y divertirme.

2.5.3 Actividad segunda

La siguiente tabla relaciona el orden de intervención de cada pareja con los alumnos por los que están formados, así como ciertos comentarios respecto a algunas parejas.

Tabla 8. Orden de intervención de parejas y alumnos que las forman

PAREJA	ALUMNOS	
Por orden de intervención	(según su nº)	COMENTARIOS
1 ^a	8 y 14	
2 ^a	6 y 13	
3 ^a	2 y 7	
4 ^a	5 y 10 / 5 y 15	El alumno nº10 está ausente en la segunda parte y el alumno 15 en la primera. La alumna 5 se adapta a hacer la actividad con ambos.
5 ^a	1 y 11	
6 ^a	9, 12 y 16	En este grupo está la alumna nº 16, en quien se centra el estudio. Es situada con la alumna nº 12 (con quien tiene relaciones de rechazo) y con la alumna nº 9 (a quien ha elegido en los sociogramas).
7 ^a	3 y 4	

En el *A. Anexo I* se muestran los comentarios recibidos por cada alumno, según el orden de intervención de cada pareja.

En esta parte del trabajo se pueden observar exclusivamente los comentarios correspondientes a la pareja nº6, realmente formada por tres personas, entre las que se incluye la alumna con discapacidad (Nº16).

Tabla 9. Comentarios a la alumna nº9

ALUMNA Nº9			
Alumna nº12 dice:	Alumna nº 16 dice:	Grupo dice:	
Es muy generosa	Es muy inteligente	Es buena en lectura	
Es muy divertida	Es muy alegre	Es buena en baloncesto	
Es muy amigable	Es muy divertida	Es una buena amiga	
		Da lo mejor de ella en inglés	
		Se ríe mucho	
		Cuando alguien está mal, es la mejor a la hora de consolarle	

Tabla 10. Comentarios a la alumna nº12

ALUMNA №12			
Alumna nº9 dice:	Alumna nº 16 dice:	Grupo dice:	
Es muy amigable	Es inteligente	Es muy guapa	
Es muy generosa	Es amigable	Es una muy buena amiga	
Es muy graciosa	Es alegre		

Tabla 11. Comentarios a la alumna con discapacidad (nº16)

ALUMNA №16			
Alumna nº9 dice:	Alumna nº 12 dice:	Grupo dice:	
Es muy alegre	Es inteligente	Es muy buena saltando a la comba	
Es muy divertida	Es una muy buena amiga	Es buena en castellano	
Es muy simpática	Es muy, muy, muy, muy alegre	Está poniendo mucho empeño en hacer nuevos amigos	
		Está tratando de perfeccionar su lectura en inglés	
		Da lo mejor de ella en castellano y en inglés	

2.5.4 Actividad tercera

En la siguiente tabla se recogen los testimonios de los alumnos a modo de respuesta de esta actividad.

Tabla 12. "Cosas que hago bien"

ALUMNO	EN CLASE	EN EL PATIO/RECREO	FUERA DEL COLEGIO
Nº 1	Leo bien.	Juego muy bien al fútbol.	Ando bien en bicicleta.
Nº 2	Leo muy bien en inglés. Escucho en clase.	Juego con nº16, nº7 y nº10. Juego con mis amigos.	Estar con mis amigos.
Nº 3	Leo muy bien en inglés. Se me da bien hacer arte en clase.	Soy bueno en el fútbol. Puedo jugar a todo muy bien.	Hacer las tareas. Puedo jugar al fútbol.

Nº 4	Las matemáticas y la lengua.	Jugar a pillar. No hacer nada.	Jugar a la PSP. Pasear al perro.
Nº 5	AUSENTE	AUSENTE	AUSENTE
Nº 6	Leer. Matemáticas.	Jugar al fútbol. Ayudar a personas.	Comer chucherías. Jugar con mi hermano.
Nº 7	Leer en inglés. Escribir en inglés.	Jugar con nº16. Jugar con mis amigos.	Patino muy bien. Ando en bici.
Nº 8	Leo bien en inglés. Escucho a la profesora.	Juego con mis amigos. Ayudo a mis amigos.	Hago la tarea. Juego con mi hermano.
Nº 9	Dibujar. Escribir.	Jugar. Correr.	Hacer reír a alguien. Ser buena en el ordenador.
Nº 10	Leer bien en inglés. Dibujo muy bien.	Juego con mis amigos. Juego muy bien a baloncesto.	•
Nº 11	Escuchar. Mi letra.	Marcar un gol.	Hacer las tareas.
Nº 12	Escuchar. Cruzar los brazos.	No insulto. No pego.	Hablo con todos. Comparto con todos.
Nº 13	Leer en inglés. Matemáticas.	Jugar al fútbol. Correr.	Ayudar a mis padres. Jugar con mis amigos.
Nº 14	Las matemáticas. Lectura.	Jugar al baloncesto. Jugar con mis amigos.	Natación. Montar en bici.
Nº 15	Leo bien. Dibujo bien.	Corro rápido. Puedo saltar. Hablo en castellano.	Hablo muy bien en casa en castellano y en inglés. Leo bien.
Nº 16	Leer en inglés.	Jugar. Pasear.	Saltar a la comba. El arte.

Tabla 13. "cosas que necesito mejorar"

ALUMNO	EN CLASE	EN EL PATIO/RECREO	FUERA DEL COLEGIO
Nº 1	Dibujo muy mal.	Juegos.	Jugar al tenis.
Nº 2	Francés.	No comerme el almuerzo de nº10.	Hacer mi tarea.
Nº 3	Los estudios.	Nada.	Cuando estoy en casa tengo que mejorar en recoger la habitación.
Nº 4	Estudiar. Hacer exámenes.	El fútbol.	No jugar tanto.
Nº 5	AUSENTE	AUSENTE	AUSENTE
Nº 6	Francés.	Parar el balón.	Molestar a mi hermano.
Nº 7	Mi comportamiento.	No comerme el sándwich de nº10.	No empujar a mi hermano.
Nº 8	Hablar en francés.	Jugar a baloncesto.	Leer en mi idioma.
Nº 9	Leer en inglés.	Jugar bien.	No burlarse.
Nº 10	•	•	•
Nº 11	El comportamiento.	Jugar mejor al fútbol.	Portarme bien.
Nº 12	Estudiar más. Hablar ("speaking")	Dejar a la gente sola.	No pelear.
Nº 13	Francés.	Ayudar a mis amigos.	Respetar a mis padres.
Nº 14	Tocar la flauta.	Jugar al fútbol.	Patinaje.
Nº 15	Matemáticas.	Meter goles. Jugar más.	Tengo que parar de ver la televisión.
Nº 16	La pronunciación.	Jugar al fútbol.	Que me cueste menos hacer las cosas.

2.5.5. Actividad cuarta

En este apartado se recogen los testimonios de la alumna con discapacidad, la nº16, a modo de respuesta a la actividad. Los testimonios del resto de los alumnos se encuentran en el *A. Anexo II*.

- Momentos positivos de la alumna nº16: "Una vez me porté muy bien y mi madre me compró unas chucherías. Otro momento bueno es cuando juego con un amigo, ¡nos lo pasamos súper bien!"
- Momento negativo de la alumna nº16: "Un día le llevé a mi madre las notas y como había tenido muchos suspensos me castigó, y me puse muy triste..." Al preguntarle qué debería hacer para que no volvieran a castigarle y así no se pusiera tan triste, comenta que debería hacer más las tareas y estudiar un poco más en casa, pero que ya lo está haciendo.

2.5.6. Sociograma de contraste

En este apartado se exponen los resultados de los sociogramas de contraste. Fueron realizados con los mismos 16 alumnos de entre 9 y 10 años que el sociograma inicial, de los cuales 8 eran chicos y 8 eran chicas. De nuevo, cada alumno es asociado con un número. Se recuerda que el número asociado a la alumna con discapacidad es el 16.

Esta tabla muestra el número de veces que ha sido elegido (mencionado o dibujado) cada uno de los alumnos en ambos sociogramas.

Tabla 14. Relación de resultados

Chicos/as con los que MAS te gusta TRABAJAR		Chicos/as con los que MAS te gusta JUGAR	
Alumno	Nº de veces mencionado	Alumno	Nº de veces mencionado
1	5	1	6
2	1	2	1
3	1	3	1
4	3	4	3
5	1	5	3
6	8	6	6
7	1	7	2
8	5	8	4
9	2	9	2

10	2	10	5
11	3	11	6
12	4	12	2
13	3	13	1
14	9	14	5
15	0	15	0
16	0	16	0

En la representación visual, de nuevo los círculos corresponden a los chicos, y los triángulos a las chicas.

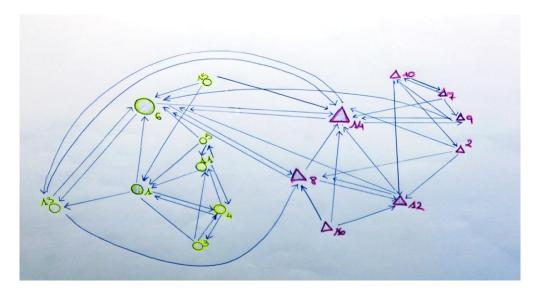


Figura 6. Compañeros/as con los que más te gusta trabajar

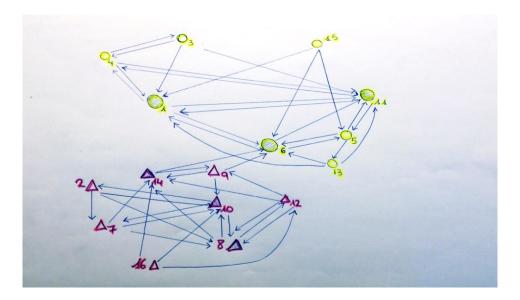


Figura 7. Compañeros/as con los que más te gusta jugar

2.6 Análisis de resultados

2.6.1. Análisis de los resultados generales de los sociogramas

En primera instancia, cabe señalar respecto al segundo grupo de sociogramas que, el día que se realizaron, los alumnos tardaron más tiempo del esperado en completar la actividad, seguramente por causas no vinculadas con las directrices de la actividad, como podría ser el momento del día en que se realizó (primera hora de la tarde), por el cansancio acumulado, etc. Sin embargo, no es seguro que afectara especialmente a los resultados.

Se da paso ahora a la comparación de ambos grupos de sociogramas (los primeros y los de contraste), pudiendo observarse lo siguiente.

Objetivamente, si se compara el primer sociograma, referido a "compañeros/as con los/las que más te gusta estar en el tiempo libre", con su sociograma de contraste, se puede observar una mejora considerable en los alumnos nº1, nº6 y nº11, que reciben dos elecciones más. También mejoran, aunque menos (sólo en una elección) los alumnos nº4, nº5, nº7 y nº14. Los alumnos nº 2, nº12, nº15 y nº16 se mantienen con las mismas elecciones y los alumnos nº 3, nº8, nº9, nº10 y nº13 empeoran en uno o dos votos.

En la siguiente gráfica se muestra de manera más visual el cambio que se ha dado en los resultados en el sociograma de contraste respecto a los que salieron en el primero.

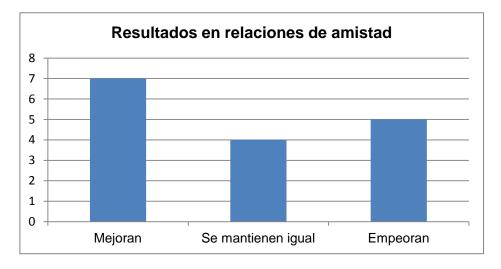


Figura 8. Análisis de resultados respecto al sociograma inicial

De manera más concreta, en la siguiente tabla pueden compararse los resultados de cada alumno en ambos sociogramas.

Tabla 15. Relación de resultados "Niños con los que más te gusta estar en el tiempo libre".

	Nº DE VECES MENCIONADO		
ALUMNO	Sociograma 1	Sociograma de contraste	
1	3	6	
2	1	1	
3	2	1	
4	2	3	
5	2	3	
6	4	6	
7	1	2	
8	6	4	
9	3	2	
10	6	5	
11	4	6	
12	2	2	
13	3	1	
14	4	5	
15	0	0	
16	0	0	

Comparando ahora objetivamente los sociogramas de "compañeros con los que más te gusta trabajar", casi la mitad de la clase mejora en el sociograma de contraste, tras las actividades realizadas, recibiendo una o dos elecciones más, que son los alumnos nº1, nº2, nº4, nº7, nº12, nº13 y nº14. La cantidad de estudiantes que mantiene el mismo número de elecciones son cinco, que son los alumnos nº3, nº8, nº9, nº15 y nº16. Y por último, los alumnos que reciben menos elecciones que en el primer sociograma son los nº5, nº6, nº10 y nº11, es decir, cuatro alumnos en total.

Consecuentemente, podemos observar cómo, en general, ha habido una mejora en cuanto a los resultados.

En la siguiente gráfica se puede observar el cambio de los resultados generales en el sociograma de contraste respecto a los obtenidos en el primero de manera más visual:

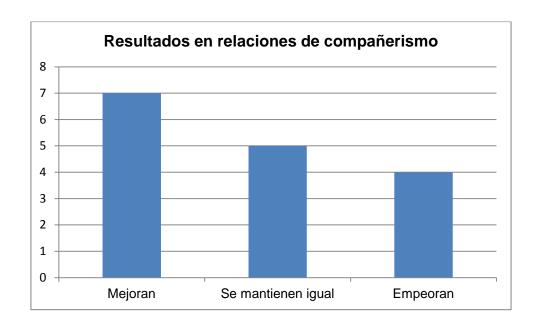


Figura 9. Representación del análisis de resultados respecto al sociograma inicial

De manera más concreta, en la siguiente tabla pueden compararse los resultados de cada alumno en ambos sociogramas:

Tabla 16. Relación de resultados en "Niños con los que más te gusta trabajar"

Nº DE VECES MENCIONADO		
ALUMNO	Sociograma 1	Sociograma de contraste
1	3	5
2	0	1
3	1	1
4	2	3
5	4	1
6	10	8
7	0	1
8	5	5
9	2	2
10	3	2
11	6	3
12	3	4
13	1	3
14	7	9
15	0	0
16	0	0

2.6.2. Análisis de los resultados respecto al caso concreto

Centrándonos en el caso de la alumna con discapacidad, la nº16, no ha sido elegida en ninguno de los sociogramas, es decir, si se observan los datos empíricos podría decirse que su situación no ha cambiado en cuanto a elecciones recíprocas; siguen siendo unilaterales: ella elige, pero no la eligen. Sin embargo, el segundo sociograma, como se ha explicado anteriormente, no se realiza de la misma manera que el primero (a base de preguntas) sino de forma más, digamos, dinámica (a base de dibujos). Por ello se realizan las siguientes observaciones:

En el sociograma en el que debían elegir a los amigos, o compañeros con los que estar en el tiempo libre, 10 personas la dibujaron o escribieron su nombre. Se trata de los alumnos nº1, nº2, nº3, nº6, nº7, nº9, nº10, nº11, nº14 y nº15. En general la dibujan sonriente, y tres de ellos, los alumnos nº3, nº9, nº11, la sitúan en la parte central del dibujo. La alumna nº2 la dibuja en los primeros puestos después de retratar a sus tres amigas.

A continuación se muestra un gráfico representativo de los resultados generales del sociograma de contraste "compañeros/as con los que más te gusta estar en el tiempo libre":

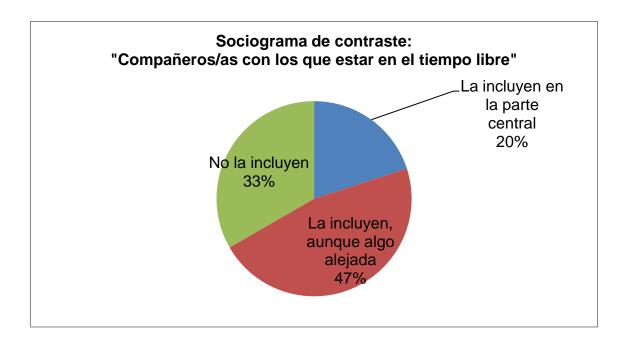


Figura 10. Gráfico representativo de los resultados de la alumna nº16

Una puntualización, cuanto menos, interesante, es que el alumno nº6 se equivocó al hacer el dibujo y se retrató con sus amigos en la parte posterior de la hoja, lo que arregló situando unas estrellas en la parte de la hoja en la que dibujó al resto de sus compañeros; sorprendentemente, sitúa su "estrella de localización" junto al retrato de la alumna nº16, como se observa en su dibujo:.

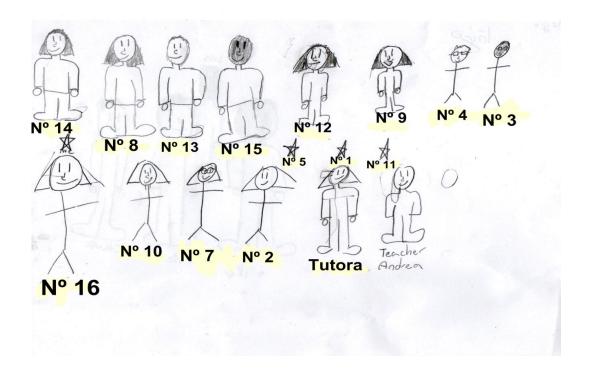


Figura 11. Dibujo del alumno nº6

Otra observación a destacar es que la alumna nº10 escribe solo su nombre, de manera aislada, pero en una zona próxima a donde se sitúa ella misma. La alumna nº14 solamente dibuja a diez alumnos aparte de sí misma, y la alumna nº16 es una de las retratadas, en el décimo puesto. Finalmente, el alumno nº15 también dibuja a la alumna en cuestión, aunque la sitúa en un pequeño grupo de personas.

En el sociograma en el que debían elegir a los compañeros con los que les gusta trabajar, 11 personas la dibujaron o escribieron su nombre. Se trata de los alumnos nº1, nº2, nº3, nº4, nº6, nº7, nº8, nº11, nº13, nº14 y nº15. En estos dibujos también es retratada sonriente, y esta vez son cinco las personas que la dibujan en un lugar central: nº1 (que, de hecho, la dibuja dos veces), nº6, nº7, nº8 y nº14. Dos de ellos hacen un dibujo de la alumna en cuestión de un

tamaño más grande: el nº4 y la nº7. Los alumnos nº2 y nº13 la dibujan en último lugar.

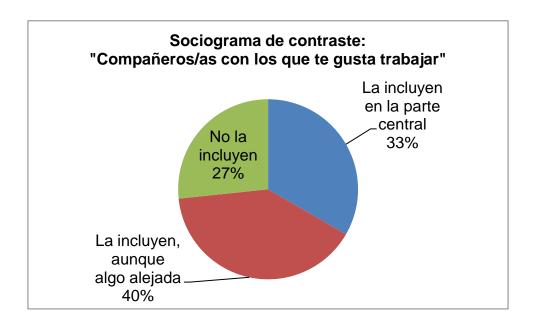


Figura 12. Gráfico representativo de los resultados de la alumna nº16

Debería hacerse la observación de que, a pesar de no ser elegida como una de las tres primeras compañeras por el resto de alumnos, tampoco es excluida, excepto en aquellos casos en los que no se le ha dibujado, que han sido el menor porcentaje en ambos casos. Se observa una mejoría respecto a los primeros sociogramas, en los que no solamente no la incluían entre los primeros puestos, sino que recibía varios rechazos aunque, sorprendentemente, no era la alumna más rechazada. Y se puntualiza tal "sorpresa" porque, debido a las situaciones observadas tiempo atrás, parecía que las elecciones de rechazo que iba a recibir en un primer sociograma iban a ser mayores.

Otro punto importante a destacar, es que en el primer sociograma había sido elegida como la compañera "más triste". Sin embargo, en ningún dibujo representativo del sociograma de contraste ha sido representada como tal; todo lo contrario, en todos los dibujos la han retratado alegre.

Respecto a cuestiones puntuales pero, cuanto menos, interesantes, se puede destacar lo siguiente. Observando el dibujo de la alumna con discapacidad, Nº16, bajo esta explicación (Imagen 8) podemos observar que dibuja a la

alumna nº7, en la sección superior derecha, triste y llorando. Esta alumna es propensa a llorar fácilmente, por lo que puede que sea eso lo que la alumna nº16 quiere plasmar en el dibujo.

En la parte central de la imagen, dibuja a la alumna nº12 (con la que tuvo problemas y la eligió como una de las personas con las que no le gustaba estar en su tiempo libre ni en clase en el sociograma inicial) "haciendo la burla" a la alumna nº14 sin que esta se entere. Durante las semanas que se ha podido observar el comportamiento de los alumnos, se vio que la alumna nº12 suele hablar "a las espaldas" de sus amigas, por lo que puede que sea esto lo que la alumna nº16 ha querido expresar con su dibujo, pero contrasta con que la haya elegido entre las tres alumnas con las que estar en el tiempo libre y en clase.

En la parte inferior izquierda, dibuja a uno de sus compañeros de clase, Nº13, "ahogándose" en lo que parece ser un pequeño lago. Este alumno tiende a interrumpir las clases con su mal comportamiento, pese a ser un buen estudiante. Puede que a la alumna nº16 no le haya tratado bien en algún rato libre, y por ello le haya dibujado de tal manera.



Figura 13. Dibujo de la alumna nº16 "Compañeros con los que me gusta estar en el tiempo libre"

2.7. Discusión

A lo largo de la puesta en práctica de la metodología en el aula, se quisieron conseguir unos objetivos. De manera ilustrativa, esta tabla muestra el logro de los mismos, que se discutirá a continuación.

Tabla 17. Objetivos logrados

OBJETIVO	CONSEGUIDO	NO CONSEGUIDO	CONSEGUIDO EN PARTE
Conocer la relación que mantienen			
los alumnos con una compañera			
con discapacidad.	X		
Fomentar un cambio de actitud			
hacia la diversidad entre			
compañeros sin hacer alusión a la			
discapacidad como parte de la			
misma.			X
Impulsar el descubrimiento de las			
propias virtudes de cada alumno y			
de las de sus compañeros.	X		
Crear un ambiente de			
compañerismo, positividad,			
sensibilización y tolerancia ante las			
diferencias.			X
Fomentar la ayuda a nivel			
socioemocional entre compañeros.	X		

En referencia al *primer objetivo*, se ha ido realizando una observación a lo largo del periodo de prácticas, antes, durante y después de la realización de las actividades. Los datos sobre la relación que los alumnos mantenían anteriormente con la alumna con discapacidad, han sido aportados tanto por la información recogida a través de diferentes profesionales del centro, como por la observación directa realizada diariamente, además de lo que se pudo extraer del sociograma inicial.

El segundo objetivo, se ha conseguido "en parte" porque sí que es verdad que se trató de fomentar un cambio de actitud de los compañeros hacia la alumna con discapacidad, y se logró que la manera de dirigirse a ella tanto en clase como en momentos fuera del aula diera un giro positivo, tal y como pudo observarse posteriormente. Sin embargo, al no producirse una mejora objetiva en los resultados del sociograma de contraste, no se puede confirmar que se haya logrado que dicho fomento de cambio de actitudes haya conseguido el efecto esperado, como se comentará más adelante al hacer alusión a la tercera hipótesis.

El tercer objetivo se logró a través de la segunda y la tercera actividad, en las que pudieron percatarse de las virtudes y las carencias de sus compañeros y de ellos mismos.

Las actividades primera y cuarta permitían que se mencionara al resto de compañeros como parte de sus experiencias o recuerdos positivos, dándoles a entender que son importantes para ellos. Esto impulsó la mejora del clima de clase y de relaciones entre iguales, logrando así el *cuarto objetivo*. En cuanto a éste, se ha señalado que se logró en parte ya que se creó un ambiente de compañerismo y positividad, pero no puede confirmarse de manera objetiva la sensibilización y tolerancia ante las diferencias.

Por último, cabe destacar que, sobre todo en la última actividad, se produce un ambiente de empatía, en el que, como se pretendía desde un principio, se enfatizan los factores emocionales; todos quieren aportar "su granito de arena", ya sea para aportar soluciones o dar su opinión al respecto. Ello contribuye al logro del *quinto objetivo*.

Se procede ahora a analizar el grado en el que se han cumplido las hipótesis formuladas.

Primera hipótesis: Los alumnos con discapacidad estarán más excluidos. Las conclusiones extraídas del análisis de los sociogramas iniciales implican que esta hipótesis es verdadera. La alumna nº16, a la que se le detectó una discapacidad sensorial (auditiva) y que está a la espera de ser derivada para confirmar o descartar otro tipo de discapacidad, es una de las más perjudicadas en los resultados de esta herramienta de medida social. El

alumno nº4, que tiene una discapacidad intelectual asociada con pérdida de memoria y déficit de atención, también sale poco favorecido en los resultados iniciales, aunque menos que la alumna en la cual se centra el estudio. Por último, el alumno nº15, que también sale perjudicado en ambos sociogramas (inicial y de contraste), no tiene ningún tipo de discapacidad, pero su caso se asocia a una incorporación tardía al curso en el que ha sido ubicado y dificultad con el idioma. Se concluye, por lo tanto, que a pesar de que haya más alumnos con pocas elecciones en los sociogramas, se observa cierta exclusión de los alumnos con discapacidad, aunque haya otros factores que puedan influir en la exclusión social de estos y otros alumnos.

Segunda hipótesis: Dentro de las dificultades, algunos alumnos pueden sufrir más exclusión que otros en función de la gravedad de su afectación. Para determinar la veracidad de esta hipótesis, es preciso hacer referencia al alumno nº4, de quien se ha hablado a la hora de confirmar anterior. Este alumno tiene una discapacidad intelectual que afecta a sus procesos cognitivos y puede ser causa de dificultades en el aprendizaje. Sin embargo, aunque su nivel de socialización sea escaso, es más alto que el de la alumna 16, que (por el momento) padece una discapacidad sensorial. Por ello puede confirmarse esta hipótesis dentro de los parámetros que el estudio realizado permitió investigar.

Tercera hipótesis: El clima creado en clase a través de las actividades realizadas ayudará a aumentar la tolerancia ante las diferencias, el compañerismo y a mejorar el autoconcepto y autoestima del alumnado, incluida la alumna con discapacidad, ayudando a su inclusión. Esta hipótesis se confirma según se detallará a continuación. Las actividades fomentaron la mejora del autoconcepto y la autoestima del alumnado, mediante la valoración positiva individual y colectiva. Además, La posibilidad de los alumnos de ser nombrados en las experiencias y recuerdos positivos de sus compañeros, así como la confirmación de sus virtudes y sus dificultades, mejoraron el compañerismo y el sentimiento de aceptación del grupo. Centrándonos en la alumna con discapacidad, también fue mencionada en las actividades como parte de algún recuerdo positivo, e incluso algún alumno se dio cuenta de que ayudarle en ciertos momentos, o relacionarse con ella fuera de clase, son

acciones positivas relacionadas con algo que "está / hace bien". Bien es cierto que la alumna en cuestión no está incluida entre los tres primeros puestos de los compañeros o amigos que eligen el resto del alumnado, pero no se muestran signos de rechazo hacia ella (dibujos ofensivos, expresiones faciales tristes o enfadadas, etc.) en sus representaciones.

Se confirma la cuarta hipótesis: Se conseguirá una mejoría en la relación de los compañeros de la alumna con discapacidad con ella tras las actividades realizadas. A pesar de que no se refleje una mejora objetiva en los resultados de los sociogramas de contraste en cuanto a elecciones recíprocas que incluyeran a la alumna con discapacidad, la observación de las relaciones que mantenían posteriormente el resto de compañeros con ella fue significativa para la confirmación de esta última hipótesis.

En un primer momento, los alumnos mostraban una actitud más bien de rechazo hacia la alumna, no la querían en sus grupos de trabajo, ni se relacionaban diariamente con ella en los recreos. Incluso había situaciones en las que la alumna tomaba la palabra en clase para participar y se daban casos de gestos de desesperación, frases como "¡pero venga!, ¡Contesta ya!" o malas caras. Sin embargo, casi de manera inmediata a finalizar las actividades, e incluso poco tiempo antes de terminarlas, se observó una mejoría en cuanto a la aceptación de la alumna en el grupo, incluso cuando participaba en clase. Es verdad que no la elegían como parte de un grupo de trabajo, pero tampoco había quejas si era colocada en un grupo que no la hubiera elegido para realizar la actividad que fuere. De hecho, era aceptada en el grupo que le fuera asignado.

Como avalan las investigaciones, en los niños, el hecho de sentirse aceptado por el grupo provoca mejoras a nivel psicológico y emocional. Los compañeros de clase son cruciales para un ajuste en aspectos psicoemocionales y socioeducativos del desarrollo, pero también influyen en la conducta de los alumnos. Si se sienten aceptados, su comportamiento social y la manera de relacionarse con sus iguales serán positivos; sin embargo, si se dan situaciones de rechazo o exclusión, el comportamiento social será negativo, repleto además de variaciones emocionales. Aplicando esto al caso de la alumna con discapacidad en la que se centraba este trabajo, se puede

observar la influencia del rechazo que sufría, por ejemplo, aquellas veces que mostraba signos de enfado con sus compañeros sin motivo aparente, mientras que otras se le notaba contenta y se dirigía de manera correcta hacia ellos.

También la cognición se ve afectada por la aceptación o rechazo por parte de los iguales. En los trabajos de aula, si se promueve la cooperación mediante grupos de trabajo o actividades de apoyo mutuo para lograr unos conocimientos compartidos, y se toman, a la vez, otras medidas como son el desarrollo de la propia confianza, promover el respeto por los demás, o se incide en aprovechar los aspectos positivos de cada uno para mejorar con ello el funcionamiento global del grupo, se mejorará la capacidad de aprendizaje, que está estrechamente unida con el estado emocional del niño. Además, como se ha podido extraer de testimonios de personas con discapacidad e investigaciones, los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje, pueden sentirse más cohibidos a la hora de participar en clase si la relación con sus compañeros no es positiva: pueden ser objeto de burla, de risa, de desprecio...

Por ello se optó por una propuesta que sacara a relucir los valores y virtudes de cada alumno, y se trató de hacer una puesta en común en cada una de las actividades intentando que esos aspectos aportaran una visión global de la importancia que supone la diversidad como fuente de riqueza para el grupo. Ciertamente, el trabajo en el aula mediante grupos cooperativos mejora el aprendizaje, pero si no se enseña a trabajar con los demás, valorando las diferencias y las aportaciones valiosas que muchas veces descartan por no confiar en la capacidad de esa persona, no se consigue realmente nada. Durante la observación del comportamiento del resto de los alumnos con la persona con discapacidad en la que se centran las actuaciones de la parte empírica, se vio cómo era excluida, desde un principio, para formar grupos de trabajo. Y si era colocada en alguno de los grupos ya formados, ni siquiera se escuchaban sus aportaciones. Sin embargo, como bien se ha comentado en la sección anterior, el trabajo con las virtudes de los alumnos y la mejora del clima de la clase supuso, al menos, el respeto hacia esta persona y ha sido una ayuda para lo que parece ser el inicio de su inclusión.

CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Si se analiza y se detecta aquello que provoque la exclusión, se podrán buscar formas de eliminarlo de manera que se consiga una inclusión educativa y, por ende, calidad tanto en la educación como en el resto de aspectos de la vida de las personas con discapacidad. La cuestión está en que la diversidad se transforme en valores que puedan ser adquiridos y, con ello, se logre suprimir barreras que han ido surgiendo antes, durante y después de la lucha por una educación inclusiva de calidad. Se ha visto que la inclusión incide en ofrecer las ayudas necesarias para el progreso académico y personal del alumnado; pero esto no se puede conseguir sin un énfasis, también, en una correcta socialización. Ésta, como se ha señalado, supone que el comportamiento se vea influido por el tipo de relaciones que el alumno tenga, pero hay que tener en cuenta que los individuos, especialmente en edades tempranas, aprenden de los demás, y los demás de ellos, como señalaba Baldwin. También Vygotski, como se ha visto, aportaba que la interacción social juega un papel importante en los cambios del niño, especialmente en su conocimiento.

Se han analizado estudios que avalan la necesidad de una mejora de la calidad educativa y el bienestar de las personas con discapacidad mediante medidas organizativas, mejora de recursos y sensibilización de la sociedad. De hecho, son muchos los testimonios que hablan de la importancia de la inclusión educativa y que piden que se siga tratando de llevar a cabo. Pero también existen las opiniones de personas con y sin discapacidad que avalan que todavía queda mucho por hacer. Incluso las familias piden que se incida en las relaciones sociales de los niños en lugar de poner tanto énfasis en el aprendizaje. Se espera que se formen amistades, que el niño esté a gusto en el ambiente donde tantas horas del día pasa, y que pueda relacionarse con sus iguales de manera que no le suponga un malestar emocional, sino una satisfacción.

Personalmente, y en especial tras leer varios testimonios de personas con discapacidad que hablan sobre su experiencia en contextos educativos, creo que se está haciendo un gran esfuerzo en lo que a tratar de mejorar el aspecto propiamente cognitivo de estos alumnos se refiere. Se pretenden ofrecer las

condiciones y ayudas necesarias para su desarrollo académico y personal, pero muchas veces esto se queda en lo que atañe a lo propiamente cognitivo. Es decir, se pretende producir un cambio en la manera de responder ante las necesidades educativas de todos los alumnos, pero se ha visto que muchas veces se deja aparte el aspecto de relaciones entre iguales que es tan importante en edades tempranas

Más allá de los diversos estudios y opiniones con las que me haya podido encontrar a lo largo de la realización de este trabajo y de mi vida personal, durante el periodo en el que he estado en contacto con la alumna con discapacidad para la cual creé un plan de actuación basado en actividades que mejoraran el clima de clase y su inclusión, he podido realizar varias observaciones que me han permitido ampliar mis conocimientos como futura docente, mejorar mi capacidad de acción (y de reacción) ante distintos problemas dentro y fuera del aula, e intensificar el amor que ya sentía por mi futura profesión. Es más, ha ampliado mi visión sobre la responsabilidad que radica en el maestro, no solo en cuanto a ofrecer una base sólida de conocimiento, impulsar el aprendizaje significativo, o buscar fuentes de motivación para los alumnos; somos responsables del correcto desarrollo de los alumnos en todos los niveles. Debemos procurar su buen estado emocional, una correcta socialización, y estar preparados para atender todo tipo de necesidades que presente el alumnado. En definitiva, debemos garantizar la calidad de vida tanto en su presente como en su futuro, procurando enseñar, además de conocimientos, valores que les sirvan para que se conviertan en los impulsores del cambio hacia una verdadera inclusión de todas las personas, sin excepción, en la sociedad.

Respecto a la realización de este trabajo, me gustaría hablar sobre la mayor limitación que he encontrado. A la hora de buscar información sobre el aspecto de la socialización dentro de la atención a la diversidad, se le da mucha importancia a la cultural y social, sobre la que hay más investigaciones, libros y artículos. Poco se habla de la diversidad referida a los alumnos con algún tipo de discapacidad o de necesidades educativas especiales dentro de dichos estudios sobre diversidad, por lo que se ha de realizar una búsqueda más especializada. En cuanto a este tipo de alumnado, existen artículos sobre cómo

los profesores han de desarrollar actitudes positivas e integradoras acerca de las adaptaciones curriculares y demás cambios que deben ser llevados a la práctica. También podemos encontrar libros, artículos y revistas que se extiendan hablando sobre la inclusión en contextos educativos normalizados en los que las experiencias cognitivas de los alumnos con necesidades educativas especiales, o con algún tipo de discapacidad, se vean ampliadas y enriquecidas mediante trabajos cooperativos y una implicación de toda la comunidad educativa buscando el logro de su pleno desarrollo cognitivo.

Sin embargo, pocos artículos, libros, revistas o investigaciones se extienden sobre la importancia de la inclusión social dentro del sistema educativo, o dentro de la propia clase, en lugar de en la sociedad en general, cuando la socialización un aspecto tan importante para el desarrollo socioemocional y la calidad de vida de las personas con discapacidad. Por ello creo necesario que debería investigarse más acerca de este aspecto, y promover actitudes, propuestas de actuación y una sensibilización social para mejorar la calidad de vida de estas personas en cuanto a su aceptación y pleno desarrollo dentro del ámbito educativo, que es donde se tienen las primeras experiencias de socialización con iguales.

Por último, a lo largo del presente trabajo, han ido surgiendo ciertas cuestiones que han quedado abiertas y que me gustaría compartir. Por ejemplo, me pregunto qué pasaría si hubiera un tiempo semanal dedicado exclusivamente a trabajar la socialización y la sensibilización hacia la diversidad (mediante juegos, actividades lúdicas que promuevan la reflexión, etc.). ¿Podríamos conseguir, así, un mundo más inclusivo?

De hecho, esta pregunta llevaría a plantearse... ¿Por qué todavía no hemos conseguido una sociedad completamente inclusiva, que entienda y valore las diferencias? Estamos trabajando con los niños del presente, que son los adultos del futuro. Pero los adultos del presente puede que no trabajaran esto durante su infancia. Por ello quizás haya que tratarlo mediante talleres para padres, o pidiendo a los alumnos que soliciten su ayuda en tareas que promuevan la sensibilización. Si esta comprensión y valoración de las diferencias se pudiera fomentar en los padres, al ser un referente para sus hijos, puede que produzcan un cambio en las actitudes de los menores

transmitiéndoles los valores necesarios para la convivencia con personas con todo tipo de características.

Volviendo a la sensibilización de los alumnos ante la diversidad, ¿qué pasaría si se trasladaran actividades que la fomentaran a los espacios en los que se dé realmente una socialización "libre" con sus iguales? Puede que se diera un cambio en la forma de relacionarse entre ellos si se aprovecharan los espacios de recreo, el tiempo libre del comedor, las actividades extraescolares... Quizás haya que transmitir esta tolerancia y valoración positiva de las diferencias a espacios y momentos tanto dentro del ámbito educativo como fuera de él.

Otra cuestión sobre la que reflexionar e investigar, sería por qué alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad tienen más o menos problemas que otros a la hora de relacionarse. ¿Determina el grado de discapacidad la capacidad de relacionarse con el entorno?, ¿o es el entorno el que decide qué tipo de discapacidad determina que una persona pueda tener una socialización de calidad? En la clase en la que se centró el estudio, por ejemplo, además de la alumna con una discapacidad sensorial (auditiva) detectada, había otro alumno con una discapacidad asociada a problemas de memoria y a déficit de atención; sin embargo no tenía tantos problemas de socialización como esa alumna. De hecho, tras la actuación pedagógica realizada, su grado de socialización mejoró. ¿Implicaría esto que ciertos tipos de discapacidad intelectual puedan afectar a la cognición pero no a las relaciones sociales?

Una cosa queda clara: puede que no podamos cambiar las condiciones de una discapacidad, pero sí el contexto que rodea a la persona que la padece.

REFERENCIAS

- Águeda Marujo, H., Miguel Neto, L. (2009). Programa VIP: hacia una Psicología Positiva aplicada. En Vázquez, C. & Hervás, G. (Eds.), Psicología Positiva Aplicada (2ª ed., pp. 311-336). España: Desclée De Brouwer.
- Álvarez, M.J. (2009). La Educación Inclusiva: cinco historias a favor de la inclusión. En Berruezo Albéniz, R. (Coord). El largo camino hacia una educación inclusiva, Vol. III (pp. 65-79). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, 48, 55-72.
- C.P. José María de Huarte. (2011). Plan de Atención a la Diversidad.
 Pamplona.
- C.P. José María de Huarte. (2013). Plan de convivencia. Pamplona.
- Echeita, G., & Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En de Lorenzo, R. & Pérez Bueno L.C. (2007) Tratado sobre Discapacidad. (pp. 1103-1134). Madrid: Thomson & Aranzadi.
- Fernández Berrocal, P., & Melero Zabal M.A. (1995). La interacción social en contextos educativos. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.
- Fuente, A. V. (2002). La Educación Social ante el fenómeno de la discapacidad. Pedagogía social: revista interuniversitaria, (9), 173-189.
- Giné i Giné, C. (2001). Inclusión y sistema educativo. III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo". Recuperado de http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1 el 19/05/2014.
- Magrab, P. (2003). Open file on Inclusive Education; Support Materials for Managers and Administrators. París: Unesco.

- Marbán, J.M.; Robledo, P.; Díez, C.; García J.N. & De Caso, A.M. (2009). Desarrollo emocional y social. En Martín, C., y Navarro, J.I. Psicología del desarrollo para docentes (pp. 115-130). Madrid: Pirámide.
- Marbán, J.M.; Robledo, P.; Díez, C.; García J.N. & De Caso, A.M. (2009). Desarrollo moral y educación. En Martín, C., y Navarro, J.I. Psicología del desarrollo para docentes (pp. 131-145). Madrid: Pirámide.
- Martín Bravo, C. & Navarro Guzmán, J.I. (Coords). (2009) Psicología del desarrollo para docentes. Madrid: Pirámide.
- Sánchez, P. A. (1996). Las Escuelas son para Todos. Siglo cero, 27(2), 25-34.
- Segura Morales, M., & Arcas Cuenca, M. (2003). Educar las emociones y los sentimientos. (pp. 38). Madrid: Narcea.
- Verdugo Alonso, M. Á., & Rodríguez Aguilella, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. Siglo Cero, 39 (3), Núm. 228, pp. 5-25.

LEGISLACIÓN

- Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.
 (2006) Asamblea General de Naciones Unidas 61/106. Publicado en el BOE nº 96 el 21 de abril de 2008 (pp. 20648-20659).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el BOE nº 106 el 4 de mayo de 2006 (pp. 17158-17207).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, publicada en el BOE nº295 el 10 de diciembre de 2013 (pp. 97858-97921).
- Orden Foral 93/2008, de 13 de junio, publicada en el BON nº93 el 30 de julio de 2008 (pp. 8706-8717).

ANEXOS

A. Anexo I

Resultados de la actividad primera.

Tabla 18. Pareja nº1

ALUMNO Nº8		ALUMNO Nº14	
Su pareja dice:	El grupo dice:	Su pareja dice:	Grupo dice:
Es muy inteligente	Es muy alta	Es muy divertida	Es una muy buena amiga.
Siempre va guapa Es amable/maja con la gente Habla muy bien inglés	Es muy agradable Pinta muy bien Es adicta a jugar a juegos Corre muy rápido	Es muy lista Es muy amable/maja Es muy buena en inglés Es muy guapa	Cuando alguien está triste, nº 14 siempre va a consolarle. Es muy buena jugando a baloncesto. Nada muy bien. Tiene unos ojos
			muy bonitos.

Tabla 19. Pareja nº 2

ALUMNO Nº 6		ALUMNO Nº 13	
Su pareja dice	El grupo dice:	Su pareja dice:	Grupo dice:
Es un buen chico	Es buen lector	Es bueno en	Es un buen lector
Es inteligente	Es bueno en	matemáticas y	Es divertido
Es amable	inglés	ciencias	En su
	Es muy alegre	Es inteligente	cumpleaños se
	Dibuja muy bien	Es bueno	pone muy

jugando al fútbol	contento

Tabla 20. Pareja nº 3

ALUMNO Nº 2		ALUMNO Nº 7	
Su pareja dice:	El grupo dice:	Su pareja dice:	Grupo dice:
Siempre está alegre	Es muy inteligente	Siempre está alegre	Es muy creativa a la hora de
Habla muy bien en inglés	Juega muy bien al fútbol	Canta muy bien Baila muy bien	cambiar historias Su ropa es muy bonita
Habla muy bien en francés	Es muy cercana Dibuja muy bien	,	

Tabla 21. Pareja nº 4

Alumno nº 5	Alumno nº 10 dice	Es un chico deportista	
		Es bueno leyendo libros en inglés	
		Es un muy buen amigo	
	El grupo dice	Es bueno jugando al fútbol	
		Es inteligente	
		Es bueno jugando al baloncesto.	
Alumno nº 10	Alumno nº15 dice	Es una buena amiga	
		Dibuja bien	
		Es buena en ciencias	
		D: .	
	El grupo dice	Pinta muy bien	
		Se le dan bien las matemáticas	
Alumno nº 15	Alumno nº 10 dice	Es bueno hablando inglés	
		Es bueno en lenguaje	
		Es inteligente	
	El grupo dico	Es divertido	
	El grupo dice		
		Se está esforzando al máximo en el idioma castellano	
		Pinta muy bien	

Es un buen amigo

Tabla 22. Pareja nº 5

ALUMNO Nº 1		ALUMNO Nº11	
Su pareja dice:	El grupo dice:	Su pareja dice:	Grupo dice:
Es muy alegre	Es un buen amigo	Es muy feliz	Es un buen amigo
Es muy bueno en un juego de ordenador Es muy bueno en un juego de PSP	Es muy bueno leyendo en inglés Dibuja muy bien	Pinta muy bien Es muy bueno a un juego de ordenador	Es muy bueno jugando al fútbol Anda muy bien en bicicleta

Tabla 23. Pareja nº 7

ALUMNO Nº3		ALUMNO Nº4	
Su pareja dice:	El grupo dice:	Su pareja dice:	Grupo dice:
Es bueno jugando	Es un buen amigo	Es su mejor	Es divertido
al fútbol	Es divertido	amigo	Es un muy buen
Es mi mejor	Es alegre	Es un buen amigo	amigo
amigo	Es muy agradable	Es muy alegre	Hace lo mejor
Es un buen amigo	Hace lo mejor	Es muy	que puede en
Es una buena	que puede en matemáticas	3	lectura en inglés
persona			Hace lo mejor que puede en
			inglés
			Es amigable

A. Anexo II

Respuestas de la actividad cuarta.

Alumno nº 6:

- Momentos positivos: "Me gustó mucho cuando mis padres me regalaron la Wii. También cuando en mi décimo cumpleaños vinieron todos mis amigos a celebrarlo conmigo."
- Momento negativo: "Cuando este mediodía se me ha salido el cristal de la gafa" Se le propone la solución de llevarlas a la óptica.

Alumno nº 7:

- Momentos positivos: "El otro día le pregunté a mi madre si podía ir a casa de nº2 este viernes y me dijo que sí, y me puse muy contenta. El otro momento bueno fue cuando fui a la comunión de mi primo, que me lo pasé muy bien."
- Momento negativo: "Cuando se murió mi padre el año pasado". Era muy probable esta respuesta por su parte, por lo que en cuanto lo dice, se pide al resto de alumnos que imaginen que, si fueran escritores y en su libro hubieran descrito esta situación, qué escribirían al final para que la historia no terminara de una manera triste. Las respuestas fueron "diría que, aunque ya no estaba con sus seres queridos, había tenido una vida feliz", "pondría que la niña tenía amigos que le consolaron y le hicieron pasar algo mejor esa situación, porque los amigos son muy importantes en estos casos", "que al menos había vivido varios años y ahora puede estar feliz en un lugar mejor". Al rato, nº7 se puso un poco triste, por lo que se le pidió que pensara ella misma en un final feliz, lo cual confundió (quizás porque la actividad era en otro idioma) con otro momento feliz de su vida, a lo que contestó que cuando tenía mucha amistad con nº12 y después de eso, y mientras escuchaba a sus compañeros y hacía aportaciones, se sintió mejor.

Alumno nº 8:

 Momentos positivos: "Cuando vinieron muchos amigos a mi cumpleaños, y cuando me dieron las últimas notas que fueron todas muy buenas". Momento negativo: "Cuando una amiga se enfadó conmigo". Tras su respuesta, se habló sobre qué había que hacer si alguien se enfada con nosotros, o si somos nosotros los que nos enfadamos con alguien, y la respuesta generalizada fue que debíamos hablar con él/ella para aclarar las cosas, aunque nos cueste.

Alumno no 10:

- Momentos positivos: "Cuando nº 12 vino a mi cumpleaños, y cuando fui al cumpleaños de una amiga en el que estuvimos mucha gente y nos lo pasamos muy bien."
- Momento negativo: "Una vez, mi hermano dio mi gato a un amigo suyo durante una semana porque hizo una cosa mal y me puse muy triste." Se hizo una breve reflexión tras esto sobre cómo tenían que enseñar/"educar a sus mascotas para que no tuvieran problemas después en casa o con ellas.

Alumno nº 11:

- Momentos positivos: "Me puse súper contento un día que mi padrastro me regaló un juego para la PSP. También cuando, en mi cumple, me regalaron la Play Station 3".
- Momento negativo: "Un día que pisé dos charcos seguidos. Me mojé mucho los pantalones y lo pasé mal." Breve reflexión sobre lo atentos que han de estar cuando andan por la calle, no solo por pisar charcos.

Alumno nº 12:

- Momentos positivos: "¿Un momento que recuerde bueno? Cuando volviste tú al colegio". Tras unos breves comentarios, habla sobre el siguiente momento positivo que para ella fue "un día que fui a unas piscinas de Logroño y me tiré de un tobogán muy, muy, muy alto."
- Momento negativo: "Lo pasé muy mal el otro día cuando me caí de la bici y me hice una herida."

Alumno no 13:

- Momentos positivos: "Los momentos positivos para mí fueron los mismos que los de nº 11, porque me regalaron lo mismo".
- Momento negativo: "Me acuerdo de una vez que en primero me castigaron por culpa de un niño cuando no había sido yo quien había sido, y me enfadé mucho." Pregunto qué debería hacer la próxima vez que le pase eso, y pregunto también a sus compañeros. Aunque alguno dice alguna frase del tipo "decírselo a la profesora" o "no hacer cosas para que te castiguen", nº 13 sigue empeñado en que él no fue, aunque haga muchas travesuras todavía.

Alumno no 14:

- Momentos positivos: "La primera experiencia positiva fue un año que fui a Peñíscola y me hice cinco amigos. Quedábamos todos los días para jugar en la piscina y en los jardines de la urbanización y nos lo pasamos súper bien. La segunda experiencia buena que recuerdo fue cuando fui a Disney Land París y me monté dos veces seguidas en el Space Mountain."
- Momentos negativos: "Me quedé muy mal un día que toda la clase fue a Senda Viva y yo no pude ir porque me quedé enferma en casa."

Alumno nº 15:

- Momentos positivos: "Un día mi padre me dijo que me iba a dar una sorpresa, y cuando llegué a casa vi que la sorpresa era que me había comprado una bici. El segundo momento fue cuando me regalaron un patinete."
- Momento negativo: "Un día que me caí de la bici y me hice mucho daño."