

APRENDIZAJE COOPERATIVO Y HABILIDADES
SOCIALES EN UN COLECTIVO DE ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD PSÍQUICA.

ESTHER GARGALLO IBORT
Universidad de La Rioja

DANIEL ARRISCADO ALSINA
Universidad Isabel I

RAÚL JIMÉNEZ BORAITA
Universidad Isabel I

JOSEP M.ª DALMAU TORRES
Universidad de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se contextualiza dentro de un curso de desarrollo de habilidades sociolaborales para jóvenes con discapacidad intelectual (a partir de aquí: DI), que ofreció la Fundación de la Universidad de La Rioja durante el curso 2019-2020. Dicha Fundación es una entidad privada sin ánimo de lucro que colabora con la universidad en beneficio de la sociedad, la educación, la investigación, la cultura y el deporte, fomentando iniciativas que permitan la conexión entre la universidad y la sociedad, promoviendo actividades, tanto de carácter formativo como investigador, favoreciendo la innovación educativa e impulsando nuevos programas formativos.

En concreto, este curso ofrece formación para mejorar las condiciones de empleo de jóvenes con DI. Se oferta para todas aquellas personas con DI igual o superior al 33% que deseen participar y cuya edad esté comprendida entre los 18 y los 33 años. Deben ser además beneficiarias del Sistema Nacional de Garantía Juvenil, garantizar habilidades académicas básicas de lecto-escritura y cálculo, y ser capaces de desplazarse con autonomía. Tienen prioridad aquellas personas que cumplen estas

características y que, además, pertenezcan a asociaciones como: AS-PRODEMA, ARPA y PLENA INCLUSIÓN.

La discapacidad ha sufrido una evolución histórica que se ha oscilado desde el rechazo, la persecución y la compasión, hasta el enfoque en el que se considera a las personas con discapacidad como individuos con habilidades, recursos y potencialidades. Actualmente, la OMS (Organización Mundial de la Salud, 2018) la define como ausencia o restricción debida a una deficiencia de la capacidad de realizar una actividad con normalidad. Clasifica la discapacidad en 3 grupos: la discapacidad física, la sensorial y la psíquica. En este caso, nos centraremos en la psíquica, que tiene origen en un retraso y/o enfermedad mental, entendiendo retraso como DI y enfermedad como una situación intrínseca que altera el estado de salud, y deficiencia (Polonio, 2015).

Gracias a la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, las personas con discapacidad tienen una escolarización preferente en centros ordinarios con el fin de favorecer su inclusión (Álamo, 2016), pero una vez que acaban su etapa escolar les resulta altamente complicado acceder a un puesto de trabajo. Por esta razón, se plantean cursos de desarrollo de habilidades sociolaborales, como el que enmarca esta investigación, para que opten a un trabajo que les reporte beneficios, tanto a nivel personal (autoestima, autonomía, mejora en ámbitos menguados por la discapacidad como el social...), como a nivel económico.

En este contexto laboral las habilidades sociales (a partir de aquí: HHSS) tienen un papel altamente relevante, de forma general en el desarrollo integral de las personas, pero especialmente en el caso concreto de la discapacidad psíquica ya que son las herramientas que les permitirán una mejor interacción con el medio. Gutiérrez-Bermejo (2002) expone que el déficit en este tipo de habilidades es una característica definitoria de la discapacidad psíquica. En este marco, el aprendizaje cooperativo podría favorecer el desarrollo de HHSS ya que prioriza valores comunes y sociales antes que el rendimiento y el éxito individual (Álamo, 2016).

Según Roca (2014), las HHSS se definen como un conjunto de hábitos conductuales que permiten a las personas relacionarse de manera eficaz y satisfactoria. Alonso (2017) completa la definición afirmando que el

término habilidades hace referencia a la capacidad de actuación, y el término sociales las enmarca en un contexto interpersonal. Por otra parte, González (2003) destaca el hecho de que esas HHSS son aprendidas según las experiencias de cada uno, el contexto en el que se mueven los individuos y los modelos que les rodean. A través de las HHSS se obtiene también, un refuerzo social del medio y se adquiere el auto concepto y la autoestima necesaria para el desarrollo personal. Entre las personas con DI esta enseñanza se presenta como un aspecto clave en su desarrollo (Chacón y Morales, 2013), ya que el aprendizaje de las HHSS depende de la maduración y de las experiencias.

Las personas que tienen una DI pueden adquirir las HHSS del mismo modo que las que no tienen este problema, ya que la DI es tan solo una característica que presentan algunas personas con limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual, como en la conducta adaptativa (social y práctica). Si estas personas se ven en la situación de tener que interactuar en un grupo con la idea de obtener resultados positivos, muestran dificultades que les resultan poco beneficiosas tanto a nivel personal como profesional, pero pueden aprender a gestionarlo y a hacerlo en grupo con ayuda. La interacción con su medio más cercano, si favorece el bienestar, les proporciona estímulos que influyen positivamente en su comportamiento, ya que su estado funcional y emocional no es consecuencia de su discapacidad psíquica, sino de su interacción con el medio (Hepburn, 2017).

Por lo tanto, en este contexto resulta importante el concepto de grupo. La cohesión entre los miembros facilita el éxito (Balongo y Mérida, 2016), pero cuando tratamos con personas con discapacidad psíquica resulta complicada dicha cohesión social (Avcioglu, 2012). En algunos casos los individuos afectados adolecen de HHSS, aspecto que dificulta su interacción con otras personas, el hecho de no sentir el reconocimiento por parte de los demás merma su confianza y esto hace que se muestren reticentes a interactuar o a mantener relaciones interpersonales (Furrer et al, 2020). De ahí la necesidad de que este colectivo reciba cursos de formación que les proporcione las herramientas necesarias para que afronten su vida personal y laboral con garantías de éxito. Un curso de este tipo persigue mejorar la comunicación, el lenguaje, la

autorregulación, la seguridad, busca evitar la auto-victimización, mantener entornos seguros, etc.

El presente trabajo surge ante la necesidad de comprobar si las actividades de carácter cooperativo llevadas a cabo en parte del curso *Desarrollo de habilidades sociolaborales para jóvenes con discapacidad intelectual*, han tenido repercusiones positivas en el clima de aula y las relaciones entre sus participantes. En esta línea Avcioglu (2012), exploró la efectividad de un programa de enseñanza de habilidades sociales con estudiantes con DI, desarrollado sobre la base del aprendizaje cooperativo con actividades de juego libre, de forma que los resultados mostraron habilidades sociales adquiridas a partir de la 1ª, 3ª y 4ª semanas después de la implementación del programa. En nuestro estudio se decidió utilizar el módulo de Educación Física (a partir de aquí: EF), por ser un escenario idóneo en el que solucionar los problemas en cuanto al clima de aula, ya que se presta más fácilmente a la realización de actividades cooperativas que puedan incidir en las HHSS y moldear las actitudes de los estudiantes. En este sentido, Furrer et al., (2020) incluyó a los y las estudiantes con discapacidad intelectual en la EF a través de las actividades cooperativas como estrategia didáctica de inclusión social con niños/as de Educación Primaria. Los resultados mostraron que los jóvenes se relacionan positivamente con la aceptación social y las interacciones positivas en la EF inclusiva, por lo tanto, ayuda a disminuir la brecha en la participación social entre estudiantes con y sin DI. La enseñanza de habilidades cooperativas también se relacionó positivamente con la aceptación social de todos los alumnos/as en EF.

Como bien afirma Baca (2010) convivencia y conflictos están estrechamente unidos por darse ambos en las situaciones de interacción entre personas, durante las cuales puede haber diferencias que hagan surgir desacuerdos. Para una convivencia sana, se deben dar estrategias que permitan el diálogo y la resolución de conflictos (Cuadors y Villa, 2017). Hemm et al., (2018), hace referencia a la frecuencia de desacuerdos interpersonales motivado por la ansiedad que les generan factores como por la mera relación entre ellos y/o el sobre proteccionismo de los padres.

Este trabajo investiga sobre la metodología cooperativa, aplicando un programa de intervención en el ámbito de la actividad física, para observar la repercusión que tiene sobre la cohesión de grupo en un colectivo de alumnos/as con discapacidad psíquica. Alanaci (2021), investiga sobre los beneficios que aportan a nivel psicosocial los programas de actividad física y deportiva en colectivos de discapacidad intelectual. Contreras et al., (2019) desarrolló un taller orientado a los niños/as con DI basado en experiencias lúdicas cooperativas involucrando actividades de aprendizaje para el desarrollo de sus habilidades motrices, cognitivas y socioemocionales. Brown et al., (2011) centró su investigación en el desarrollo de las habilidades sociales a través de juegos cooperativos, con la finalidad de ayudar a las personas con discapacidad intelectual y discapacidad sensorial en el desarrollo de HHSS como oportunidad de nuevas vías formativas y laborales.

La metodología empleada ha sido teórica-práctica. El marco teórico es fruto de una revisión bibliográfica centrada en aportaciones relevantes sobre los programas de inserción socio-laboral para personas con discapacidad psíquica, las necesidades de ese colectivo y la metodología cooperativa. Para la parte práctica se ha partido de una intervención en el *Curso de desarrollo de habilidades socio-laborales para jóvenes con discapacidad intelectual* de la Universidad de La Rioja, donde se buscaba la mejora del clima de aula de los participantes en dicho curso. Los estudiantes necesitaban mejorar las relaciones existentes entre ellos, para promover un ambiente favorable que influyera positivamente en su formación. La intervención se planteó en el módulo de “Actividad Física”, incorporando una metodología que permitiera la adquisición y mejora de habilidades socio-laborales a través de la motricidad (se usaron principalmente juegos cooperativos y colaborativos). En este sentido Clavina et al., (2014) ya nos muestra en su estudio cualitativo sobre el aprendizaje cooperativo en educación física inclusiva, como los alumnos con discapacidad confirmaron un cambio climático positivo en la clase y una mejora en las relaciones con sus compañeros/as de clase. En nuestro caso la medición de dicha mejora se ha realizado mediante un análisis estadístico de medidas de tendencia central (M y DT) y un

análisis de comparación de medias entre muestras relacionadas (prueba T) ya que se ha utilizado la metodología test-retest.

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es investigar sobre la metodología cooperativa, aplicando un programa de intervención en el ámbito de la actividad física, para observar la repercusión que tiene sobre la cohesión de grupo en un colectivo de alumnos/as con discapacidad psíquica.

De forma más concreta, los objetivos específicos son los siguientes:

- Recabar información sobre evidencias teóricas que apoyen los beneficios del desarrollo de las relaciones sociales en colectivos con DI.
- Conocer los efectos de las actividades cooperativas en el ámbito de la DI.
- Analizar cómo afecta a la cohesión de grupo de un colectivo de estudiantes con DI, la intervención educativa basada en la cooperación.

3. METODOLOGÍA

El diseño de esta investigación, según Alto et al. (2013), se clasifica dentro de los diseños cuasi experimentales, ya que se establecen relaciones causa-efecto cuando se aplica un programa de intervención al grupo asignado de una muestra no aleatoria, cumpliendo con el requisito de la manipulación de las variables de estudio, y al mismo tiempo responde a uno de sus módulos de diseño preexperimental como es: “el segundo módulo de diseño pretest-postest (DPP), que tiene un único grupo con medidas antes (pretest) y después (postest) del tratamiento, y por tanto solo emplea comparaciones intrasujetos.” (Alto, et al., 2013, p. 1046). En el estudio la muestra cuenta con 13 personas de diferentes sexos y cuya característica común es una discapacidad psíquica por encima del 33%, como autismo, esclerosis múltiple u otras. La edad de los participantes oscila entre los 18 y los 26 años. Proviene de

entidades como ASPRODEMA, ARPA y PLENA INCLUSIÓN. La muestra utilizada para esta investigación no es aleatoria, sino intencional o accidental (McMillan y Schumacher, 2005; Scharager y Armijo, 2001) ya que los sujetos son seleccionados dada la conveniente accesibilidad y proximidad de estos para el investigador, aspecto que sucede en este estudio, al tratarse de un grupo concreto de 13 estudiantes con DI.

Para el desarrollo de esta investigación se han aplicado las escalas de valoración del clima social de la clase para educación secundaria de Pérez, Ramos y López (2009) y Bisquerra y López-González (2013), adaptando únicamente el lenguaje con criterios de inclusión. Se trata de un cuestionario tipo Likert, que consiste en un formato en el que se debe especificar el nivel de acuerdo o de desacuerdo con cada ítem. Este tipo de instrumento resulta fácilmente aplicable y adaptable a cualquier ámbito, pero se utiliza especialmente para la medición de las actitudes, opiniones, preferencias, creencias y otros campos cercanos a estos (Muñoz y Fonseca, 2019). El cuestionario consta de 19 ítems que se encuentran divididos de forma no proporcional en 5 dimensiones, las cuales son el resultado de una revisión de muchas otras escalas cuya base común es el trabajo de Tagiuri (1968) citado en Pérez et al., (2009). La dimensión “interés” acoge 2 ítems relacionados con el valor que la muestra percibe por parte del profesorado hacia su persona; la dimensión “satisfacción” contempla 4 ítems relacionados con el cumplimiento de aspectos positivos que fomentan un clima de clase agradable; los 4 ítems afines con el trato interpersonal los agrupa la dimensión “relación”; por su parte, la dimensión “comunicación” engloba los 5 ítems que implican la acción de comunicarse satisfactoriamente; y, por último, la dimensión “cohesión” contiene los 4 ítems que hablan de aquellos aspectos que favorecen la unión del grupo

La administración del cuestionario se aplicó en dos momentos con el mismo grupo de participantes, una de forma previa a la intervención y otra de forma posterior, por ello podemos decir que se utilizó un diseño test-retest, en el que existe un único grupo con el que se emplean comparaciones intra-sujetos. Este planteamiento es especialmente utilizado en diseños cuasi-experimentales, concretamente en estudios pre-

experimentales de tipo longitudinal (Alto, López y Benavente, 2013), y de acuerdo con Prieto y Delgado (2010) son una herramienta muy útil para estimar empíricamente los estadísticos de fiabilidad (error típico de medida y coeficiente de fiabilidad).

Partiendo del objeto de este estudio, el análisis de la percepción del clima de aula de los participantes, se determinan las diferentes dimensiones de variables de estudio: nivel de interés del docente, nivel de satisfacción del alumno-profesor, nivel de relación profesor-alumno, nivel de comunicación en clase y nivel de cohesión de grupo. En este caso no se contemplaron variables sobre las características de los participantes ni de carácter sociodemográfico, como podría haber sido el coeficiente intelectual, la edad, el sexo, el lugar de procedencia, etc.

El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el programa estadístico IBM-SPSS Versión 24. Se realizó, en primer lugar, un análisis estadístico de medidas de tendencia central (*M* y *DT*) y, en segundo lugar, un análisis de comparación de medias para muestras relacionadas (prueba *T* para muestras relacionadas).

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados del cuestionario de evaluación del clima social de un grupo de alumnos/as con DI. Inicialmente se presentarán los resultados descriptivos de cada uno de los ítems, antes y después de la aplicación del programa de intervención de Actividad Física, Salud y Calidad de Vida. Posteriormente, se van a presentar los resultados que nos permiten comparar las medias de las dos muestras relacionadas en dos momentos temporales de cada ítem y de las cinco dimensiones de variables (nivel de interés del docente, el nivel de satisfacción del alumno/a, en nivel relación profesor-alumno, nivel de comunicación en clase y el nivel de cohesión de grupo).

En la tabla 1 observamos que se han obtenido resultados favorables en todas las variables, si tenemos en cuenta que la mayoría de los ítems obtienen un valor superior a 3, menos en los ítems 9 y 12. En el primero se pregunta sobre su comportamiento en clase y se obtiene una media de 2,77 (*DT*=0,83); en el segundo (el 12) se indaga sobre el nivel de

comunicación entre los compañeros y la media es 2,92 (DT=0,95). Estos resultados pueden ser consecuencia de que el alumnado pertenece a diferentes asociaciones, por lo que no todos los estudiantes se conocían al iniciar el curso.

TABLA 1. Estadísticos descriptivos del cuestionario de valoración previa a la intervención educativa del curso de Inserción Laboral para Alumnos con Discapacidad Psíquica.

Factor	N	M	DT	Varianza
Dimensión interés				
1. El prof. se interesa personalmente por cada uno de los estudiantes	13	3,69	0,75	0,56
2. El profesorado muestra respeto por nuestros sentimientos	13	3,46	0,78	0,60
Dimensión de satisfacción				
3. Los estudiantes estamos contentos con el grupo clase	13	3,23	0,83	0,69
4. Los estudiantes nos sentimos orgullosos de esta clase	13	3,38	0,77	0,59
5. El profesorado se siente orgulloso de esta clase	13	3,62	0,77	0,59
6. Creo que esta clase es un lugar agradable (me gusta estar en clase)	13	3,23	0,93	0,86
Dimensión de relación				
7. La relación entre profesorado y estudiantes es cordial	13	3,92	0,28	0,08
8. Las relaciones entre estudiantes y profesorado son agradables	13	3,46	0,66	0,44
9. En esta clase, los estudiantes nos llevamos muy bien	13	2,77	0,83	0,69
10. Los estudiantes colaboramos muy bien entre nosotros/as	13	3,38	0,77	0,59
Dimensión de comunicación				
11. En esta clase los est. tenemos muy buena comunicación con e prof.	13	3,77	0,60	0,36
12. En esta clase los est. tenemos muy buena com. entre nosotros/as	13	2,92	0,95	0,91
13. En estas clases se propician debates	13	3,00	0,91	0,83
14. Hay una buena comunicación entre nuestro profesorado	13	3,85	0,38	0,14
15. El profesorado escucha a los estudiantes sin interrumpir	13	3,54	0,78	0,60
Dimensión de cohesión				
16. Estoy a gusto en esta clase	13	3,31	0,85	0,73
17. Puedo intervenir sin problemas	13	3,00	0,91	0,83
18. Hay un buen ambiente en clase	13	3,00	0,91	0,83
19. Los estudiantes nos ayudamos unos a otros	13	3,15	0,99	0,97

En la tabla 2 se muestran los resultados post test, una vez se ha aplicado el programa de intervención educativa de actividades físicas de cooperación, los cuales nos indican una mejora de opinión en todas las variables, menos en el ítem 3, nivel de satisfacción con el grupo clase donde la media es de 2,92 (DT=0,76); y una vez más los ítems 9 y 12, la consideración de su propio comportamiento en clase, devuelve una media de 2,85 (DT=0,80), y la comunicación entre el grupo, cuya media es 2,92 (DT=0,86). Además, se le suma un empeoramiento del ítem 18, que pregunta sobre el ambiente de clase, que ahora ofrece una media de 2,85 (DT=0,90). En este sentido hay que tener en cuenta la variabilidad de factores que puedan modificar en un momento dado el clima o ambiente de clase, ya que el conflicto entre los miembros del grupo es frecuente por cualquier circunstancia, dado que son alumnos/as con frecuentes cambios emocionales.

TABLA 2 Estadísticos descriptivos del cuestionario de valoración POST a la intervención educativa del curso de Inserción Laboral para Alumnos con Discapacidad Psíquica.

Factor	N	M	DT	Varianza
Dimensión interés				
1. El prof. se interesa personalmente por cada uno de los estudiantes	13	3,77	0,44	0,19
2. El profesorado muestra respeto por nuestros sentimientos	13	3,77	0,60	0,36
Dimensión de satisfacción				
3. Los estudiantes estamos contentos con el grupo clase	13	2,92	0,76	0,58
4. Los estudiantes nos sentimos orgullosos de esta clase	13	3,38	0,87	0,76
5. El profesorado se siente orgulloso de esta clase	13	3,85	0,38	0,14
6. Creo que esta clase es un lugar agradable (me gusta estar en clase)	13	3,15	0,69	0,47
Dimensión de relación				
7. La relación entre profesorado y estudiantes es cordial	13	3,31	0,85	0,73
8. Las relaciones entre estudiantes y profesorado son agradables	13	3,31	0,85	0,73
9. En esta clase, los estudiantes nos llevamos muy bien	13	2,85	0,80	0,64
10. Los estudiantes colaboramos muy bien entre nosotros/as	13	3,46	0,78	0,60

Dimensión de comunicación				
11. En esta clase los est. tenemos muy buena comunicación con e prof.	13	3,46	0,78	0,60
12. En esta clase los est. tenemos muy buena com. entre nosotros/as	13	2,92	0,86	0,74
13. En estas clases se propician debates	13	3,31	0,63	0,40
14. Hay una buena comunicación entre nuestro profesorado	13	3,69	0,48	0,23
15. El profesorado escucha a los estudiantes sin interrumpir	13	3,54	0,78	0,60
Dimensión de cohesión				
16. Estoy a gusto en esta clase	13	3,23	0,83	0,69
17. Puedo intervenir sin problemas	13	3,23	0,83	0,69
18. Hay un buen ambiente en clase	13	2,85	0,90	0,81
19. Los estudiantes nos ayudamos unos a otros	13	3,23	0,93	0,86

La tabla 3 nos permite comparar la media de los resultados obtenidos entre los dos momentos (pretest-postest), tan solo se refleja el par ítem 7, con diferencias significativas ($p < 0.05$), de forma que existe un empeoramiento sobre la relación cordial entre profesor y alumno. En el resto de las variables sin diferencias significativas, se observa una declinación del 42% de los ítems y un 42% de mejora de la opinión más un 16% que no ha variado el resultado.

TABLA 3. Recursos disponibles y utilizados durante el confinamiento

	Factor	M	DT	P	T	Sig bilateral
Dimensión interés						
Par 1	1. El prof. se interesa personalmente por cada uno de los estudiantes	3,69	0,75	,44	-0,29	,78
	Inter 1 post	3,77	0,44			
Par 2	2. El profesorado muestra respeto por nuestros sentimientos	3.46	0,78	,72	-1,08	,30
	Inter 2 post	3.77	0,60			
Dimensión de satisfacción						
Par 3	3. Los estudiantes estamos contentos con el grupo clase	3,23	0,83	,22	0,84	,42

	Inter 3 post	2,92	0,76			
Par 4	4. Los estudiantes nos sentimos orgullosos de esta clase	3,38	0,77	,22	0,00	1
	Inter 4 post	3,38	0,87			
Par 5	5. El profesorado se siente orgulloso de esta clase	3,62	0,77	,47	-0,90	,39
	Inter 5 post	3,85	0,38			
Par 6	6. Creo que esta clase es un lugar agradable (me gusta estar en clase)	3,23	0,93	,85	0,23	,82
	Inter 6 post	3,15	0,69			
Dimensión de relación						
Par 7	7. La relación entre profesorado y estudiantes es cordial	3,92	0,28	,42	2,31	,004
	Inter 7 post	3,31	0,85			
Par 8	8. Las relaciones entre estudiantes y profesorado son agradables	3,46	0,66	,11	0,69	,50
	Inter 8 post	3,31	0,85			
Par 9	9. En esta clase, los estudiantes nos llevamos muy bien	2,77	0,83	,85	-0,23	,82
	Inter 9 post	2,85	0,80			
Par 10	10. Los estudiantes colaboramos muy bien entre nosotros/as	3,38	0,77	,28	-0,22	,83
	Inter 10 post	3,46	0,78			
Dimensión de comunicación						
Par 11	11. En esta clase los est. tenemos muy buena comunicación con e prof.	3,77	0,60	,34	1	0,34
	Inter 11 post	3,46	0,78			
Par 12	12. En esta clase los est. tenemos muy buena com. entre nosotros/as	2,92	0,95	30	0,00	1
	Inter 12 post	2,92	0,86			
Par 13	13. En estas clases se propician debates	3,00	0,91	34	-1,17	,26
	Inter 13 post	3,31	0,63			
Par 14	14. Hay una buena comunicación entre nuestro profesorado	3,85	0,38	38	1,17	,26
	Inter 14 post	3,54	0,78			
Par 15	15. El profesorado escucha a los estudiantes sin interrumpir	3,54	0,78	42	0,00	1
	Inter 15 post	3,54	0,78			
Dimensión de cohesión						

Par 16	16. Estoy a gusto en esta clase	3,31	0,85	0,4	0,19	,86
	Inter 16 post	3,23	0,83			
Par 17	17. Puedo intervenir sin problemas	3,00	0,91	,47	0,61	,55
	Inter 17 post	3,23	0,83			
Par 18	18. Hay un buen ambiente en clase	3	0,91	,74	0,41	,69
	Inter 18 post	2,85	0,90			
Par 19	19. Los estudiantes nos ayudamos unos a otros	3,15	0,99	,17	-0,17	,89
	Inter 19 post	3,23	0,93			

En la tabla 4 se muestran las comparaciones de medias de las 5 dimensiones de variables entre los dos tiempos pretest-postest, de forma que no hay diferencias estadísticamente significativas ya que $p > 0,05$, teniendo en cuenta que el cambio en la puntuación media entre los dos momentos temporales no es estadísticamente significativo, a pesar de ello se puede observar una mejora en las dimensiones de “interés” y “cohesión de grupo” y un empeoramiento en las dimensiones de “satisfacción”, “relación” y “comunicación”.

TABLA 4. Comparación de muestras relacionadas en dos momentos temporales por dimensiones: cuestionario valoración previo a la intervención educativa y cuestionario posterior a la intervención educativa

	Factor	M	DT	P	T	Sig bilateral
Par 1	NIVEL_INTER	7,15	1,07	0,23	0,46	0,24
	NIVEL_INTERT2	7,54	0,66			
Par 2	NIVEL_SATIS	13,46	2,47	-0,45	0,46	0,88
	NIVELSATIS_T2	13,31	1,70			
Par 3	NIVEL_RELAC	13,54	1,71	-0,45	0,46	0,47
	NIVELRELA_T2	12,92	2,47			
Par 4	NIVEL_COM	17,08	2,33	-0,45	0,46	0,89
	NIVELCOM_T2	16,92	2,36			
Par 5	NIVEL_COHES	12,46	3,20	-0,45	0,46	0,95
	NIVELCOHES_T2	12,54	2,50			

5. DISCUSIÓN Y ONCLUSIONES

A pesar de que en este estudio no se han encontrado cambios significativos tras la intervención con la metodología cooperativa, podemos ver cómo nuestro grupo de estudio sí ha percibido bastantes progresos en muchos de los aspectos analizados. Esto indica que la intervención ha sido, al menos, enriquecedora para el grupo en tanto que ha propiciado la aparición de actitudes que anteriormente no se habían producido. Por ejemplo, se puede observar en este estudio que tal y como afirman Gallardo y Reyes (2010) el clima de aula mejora cuando los estudiantes perciben interés y respeto por parte del profesor, ya que, la dimensión interés, cuyos ítems hacen referencia a los profesores, ha mejorado y con ello se ha obtenido un incremento en los resultados de las relaciones entre los alumnos/as.

Este progreso también puede observarse en el hecho de que los ítems de la dimensión relación, han resultado más positivos. En lo relativo a dicho crecimiento, cabe destacar la concordancia con las afirmaciones de Allport (1954, citado en Pliego, 2011) y Baca (2010), ya que ambos autores exponen que las actividades en las que se produce un contacto intergrupar, como es el caso de las producidas en la intervención con metodología cooperativa, se establecen relaciones estrechas entre los estudiantes.

Los ítems relacionados con las relaciones con los iguales, del mismo modo han experimentado una mejoría. Por ello, también coincidimos con Slavin (1995 citado en Temprado, 2009) Avcioglu (2012) y Furrer et al., (2020) en que el aprendizaje cooperativo ayuda en la socialización del alumnado con DI, ya que se dan más situaciones de ayuda entre los integrantes del grupo e incluso se entablan relaciones de amistad. Y con los estudios de Dowler (2012); André, Deneuve y Louvet (2011); André, Louvet y Deneuve (2013) y Clavina et al., (2014), que afirman que la metodología cooperativa favorece la inclusión del alumnado discapacitado con el resto de su grupo observándose mayor disposición y motivación a ayudar, corregir o animar a los compañeros. Lo que se podría extrapolar a la inclusión en el entorno laboral con su grupo de compañeros. De igual forma Garaigordobil (2004) muestra en su

trabajo, con el que también coincidimos, los efectos positivos de su intervención cooperativa en relación al aumento de conductas asertivas y la disminución de conductas pasivas, agresivas o antisociales.

En cuanto a la dimensión comunicación, en la cual se han obtenido menos resultados favorables respecto al resto de dimensiones (tan solo uno de los ítems ha mejorado) no coincidimos del todo con Lafont et al., (2007) cuyo estudio expone el efecto positivo de los intercambios verbales entre compañeros que forman equipos, pero sí que los resultados se alinean con el estudio de Fortes (2005); Cuadors y Villa, (2017) y Hemm et al., (2018) cuando afirman que la resolución de problemas y conflictos y la responsabilidad pueden aprenderse mediante la metodología cooperativa. Al igual que también armonizamos con los estudios de Goudas et al., (2009); Curto et al., (2009) cuyo escenario común es el de la asignatura de EF y cuyo alumnado, aunque sin discapacidad, incrementó sus HHSS; así como los estudios de Prieto y Nistal (2009) que mostraron mejores resultados en la motivación y la dimensión afectivo-social y los de Casey (2013) los cuales evidenciaron una mayor capacidad para llevar a cabo la escucha activa y el intercambio de ideas.

Este trabajo ha hecho patente, según la información recabada en la revisión teórica, que existen grandes beneficios en el fomento de las HHSS y las relaciones interpersonales en colectivos con discapacidad. Nuestro grupo, más cohesionado después de la intervención educativa con carácter cooperativo, se mostraba más receptivo a actividades grupales, aspecto coincidente con los razonamientos de Álamo (2016), constatando que los efectos que producen las actividades cooperativas en el ámbito de la DI son positivos. Por otra parte, los participantes en el curso valoraron positivamente la intervención gamificada, por todo lo cual, los objetivos planteados al comienzo se han visto satisfechos tanto en el plano teórico como en el práctico.

Luego, concluimos la existencia de beneficios cognitivos, sociales y afectivos en la metodología cooperativa, ya sean directos en la persona o por los resultados que devuelve, los cuales invitan a la inclusión. La inclusión es un derecho y deben buscarse vías de acceso a ella para poner en igualdad de condiciones a todas las personas en cualquier ámbito. Las consecuencias funcionales y emocionales de una persona con

discapacidad no son propias de la discapacidad, sino de la interacción con su medio más cercano, por ello, éste debe ser favorecedor del bienestar y ofrecerle estímulos que tendrán un impacto en su comportamiento, lenguaje o educación. Los estímulos deberán estar adaptados a sus necesidades para que pueda sacar el mayor partido a cada uno de ellos y desarrollarse de forma integral. Para ello la sociedad debe eliminar sus prejuicios y la discriminación que nace tanto de ellos como de la falta de accesibilidad tanto física como cognitiva. Y la metodología cooperativa les ayuda a tomar conciencia de grupo social, con todo lo que ello implica a nivel de desarrollo personal y laboral.

7. AGRADECIMIENTOS

A los 13 alumnos de las asociaciones ASPRODEMA, ARPA y PLENA INCLUSIÓN, participantes en el curso de *Desarrollo de habilidades socio-laborales para jóvenes con discapacidad intelectual*, y a los docentes de la Universidad de La Rioja que imparten el programa del mencionado curso.

8. REFERENCIAS

- Álamo, J. (2016) Aprendizaje cooperativo, aceptación social y autoestima en educación física. Intervención con alumno con discapacidad intelectual leve (Trabajo fin de Máster). Centro universitario Cardenal Cisneros, Alcalá de Henares.
- Alanazi, A. (2021). Developing social skills and self-satisfaction of adults with intellectual disabilities through sports: a parental perspective. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-11.
- Alchieri, J.; Chianca, T.; Gusmão, E. y Matos, G. (2019) Social and conceptual adaptive skills of individuals with Intellectual Disability. *Journal of school of nursing: unversity of Sao Paulo*, 53, pp. 1-8.
- Allport, G. (1954) *The nature of prejudice*. Cambridge, Mass: Addison Wesley. Citado en: Pliego, N. (2011) El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: revista educativa digital*, 8, pp.63-76.
- Alonso, D. (2017) El desarrollo de las habilidades sociales de las personas con diversidad funcional a través del proceso creativo. *Arteterapia*, 12, pp. 159-177.

- Alto, M., López, J. y Benavente, A. (2013) Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29 (3), pp. 1038-1059.
- American Psychiatric Association (2011). DSMIV. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Washington, D.C.: APA.
- André, A., Deneuve, P., y Louvet, B. (2011). Cooperative Learning in Physical Education and acceptance of students with learning disabilities. *Journal of applied sport Psychology*, 23(4), pp. 474-485.
- André, A., Louvet, B., y Deneuve, P. (2013). Cooperative group, risk-taking and inclusion of pupils with learning disabilities in physical education. *British Educational Research Journal*, 39(4), pp. 677-693.
- Apocada, P. (2006). Estudio y trabajo en grupo. En M. de Miguel (Coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*, (pp.169- 190). Madrid: Alianza.
- Avcioglu, H. (2012). The effectiveness of the instructional programs based on cooperative learning and drama techniques in acquisition of social skills by the children with intellectual disabilities. *Egitim ve Bilim*, 37(163), 110.
- Baca, V, M (2010) La convivencia en el entorno escolar. *Cuaderno de educación y desarrollo*, 2 (13).
- Balongo, E. y Mérida, R. (2016) El clima de aula en los proyectos de trabajo: crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles educativos*, 38, (152), pp. 146-162.
- Barea, J. y Monzón, J.L. (2008) Economía social e inserción de las personas con discapacidad en el País Vasco. *Economía y sociedad*, Fundación BBVA: Bilbao.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. y López-González, L. (2013) Validación y análisis de una escala breve para evaluar el clima de clase en educación secundaria. *ISEP Science*, 5, pp. 62-76.
- Brown, D. J., McHugh, D., Standen, P., Evett, L., Shopland, N., & Battersby, S. (2011). Designing location-based learning experiences for people with intellectual disabilities and additional sensory impairments. *Computers & Education*, 56(1), 11-20.
- Callado, J. (2008) La formación del discapacitado necesaria para su inserción laboral. *Innovación y experiencias*, 9, pp.1-14.

- Carlin, S. (2019) Análisis de tarea y trabajo cooperativo para desarrollar habilidades sociales en actividades de limpieza en estudiantes con discapacidad moderada del sexto grado del nivel primaria del centro de educación básica especial “María Reina de la Paz” - Ugel Sullana - Región Piura (Tesis para optar el título de segunda especialidad en diversidad e inclusión educativa de estudiantes con discapacidad). Instituto Pedagógico Nacional Monterrico: Perú.
- Carlson, T. B. (1995). Now I think I can: the reaction of eight low-skilled students of sort education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 42 (4), 6-8. Citado en Álamo, J. (2016) Aprendizaje cooperativo, aceptación social y autoestima en educación física. Intervención con alumno con discapacidad intelectual leve (Trabajo fin de Máster). Centro Universitario Cardenal Cisneros, Alcalá de Henares.
- Casey, A. (2013). ‘Seeing the trees not just the wood’. Steps and not just journeys in teacher action research. *Educational Action Research*, 21(2), pp. 147–163. doi:10.1080/09650792.2013.789704.
- Chacón Rojas, I. y Morales Falcón, C. (2013). Desarrollo y Mantenimiento de Habilidades Sociales en el Deficiente Mental Adulto. En M. J. Gómez Torres (Ed.), *La atención a las personas mayores desde una aproximación multidisciplinar*. Barcelona: Horsori Editorial S.L.
- Cortés, M^a.C. (2007) Aprendizaje cooperativo como herramienta para eliminar el bullying en los centros educativos. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 45, pp.1-8.
- Contreras, M. I., Bauza, C. G., & Santos, G. (2019). Videogame-based tool for learning in the motor, cognitive and socio-emotional domains for children with intellectual disability. *Entertainment Computing*, 30, 100301.
- Cuadors, S. y Villa, K. (2017) Importancia de la sana convivencia en el manejo de relaciones sociales y procesos de aprendizaje realizado en el año 2016 en la institución educativa santa rosa de lima, sede escuela panamá del Municipio de Medellín. (Licenciatura en pedagogía infantil) Facultad de Educación: Corporación universitaria minuto de Dios.
- Curto, C., Gelabert, I., González, C. y Morales, J. (2009). *Experiencias con éxito de aprendizaje cooperativo en educación física*. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Deustch, M. (1949) Theory of Co-operation and competition”, *Human relations*, 2, pp.129-152. Citado en Velázquez, C. (2012). Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en educación física *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, pp. 11-36.

- Di Nuovo, D. (2013) Empleabilidad de las personas con discapacidad en Valdepeñas. (Trabajo fin de Máster) Universidad Internacional de La Rioja.
- Dowler, W. (2012). Cooperative Learning and interactions in inclusive secondary school physical education classes in Australia. En Dyson, B. y Casey, A. (Eds.), *Cooperative Learning in Physical Education: A research-based approach* (pp. 150-165). Abingdon, Oxon: Routledge.
- Durán, D. (2009). Aprender a cooperar: Del grupo al equipo. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*, (pp. 183-195). Madrid: Morata.
- Fernández-Río, J., Calderón, A., Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., y Aznar, M. (2016). Modelos pedagógicos en Educación Física: consideraciones teórico-prácticas para docentes. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 413, pp. 55-75.
- Fernández, J.; Cecchini, J. A. y Méndez, A. (2014). Effects of cooperative learning on perceived competence, motivation, social goals, effort and boredom in prospective Primary Education teachers. *Journal for the Study of Education and Development*, 37 (1), pp. 57-89.
- Fernández, J.; Medina, J. y Garro, J. (2001) La construcción del autoconcepto del alumnado a través de la metodología cooperativa en Educación Física. *Actas del IV Congreso Internacional de Educación Física y Deporte Escolar*. Santander: Caja Cantabria.
- Flórez, M^a A. (2008) Programas de inserción laboral para personas con discapacidad auditiva: una experiencia concreta en el Principado de Asturias. *Intervención psicosocial*, 17, (3), pp. 281-297.
- Fortes, S. (2005). An investigation of the impact of teaching concepts that promote learning and social development for sixth grade students in physical education. West Georgia: University of West Georgia.
- Fraile, A. (2015) La evaluación formativa y cooperativa en educación física. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 1, (1), pp. 198-223.
- Fresnillo, M^a.C. (2015) Discapacidad e inserción laboral: el tránsito hacia la empresa ordinaria. (Trabajo Fin de Grado) Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, Universidad de Valladolid.
- Fuertes, A.; Ferrís, R. y Grimaldo, F. (2018) ¿Un cambio de metodología que aumente la satisfacción y motivación del estudiante favorece su aprendizaje? *Experiencias en el aula*. *Actas de las Jenui*, 3, pp. 335-342.
- Furrer, V., Valkanover, S., Eckhart, M., & Nagel, S. (2020). The Role of Teaching Strategies in Social Acceptance and Interactions; Considering Students With Intellectual Disabilities in Inclusive Physical Education. In *Frontiers in education* (Vol. 5, p. 200). Frontiers.

- Gallach, M. J. y Catalán, J. P. (2014). Aprendizaje cooperativo en Primaria: Teoría, Práctica y Actividades Concretizadas. *Didáctica de la ciencias experimentales y sociales*, 28 (1), pp. 109-133.
- Gallardo, G. y Reyes, P. (2010) Relación profesor-alumno en la universidad: arista fundamental para el aprendizaje. *Calidad en la educación*, 32, pp. 78-108.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con los niños. *Psicothema*, 16 (3), pp. 429-435.
- García, L.; Gutiérrez, D.; González, S. y Valero, A. (2012) Cambios en la empatía, la asertividad y las relaciones sociales por la aplicación del modelo de instrucción educación deportiva. *Revista de psicología del deporte*, 21 (2), pp. 321-330.
- García-Ramos, M. (2011). *Habilidades Sociales en niños y niñas con discapacidad Intelectual*. Sevilla: Asociación por la Innovación Educativa Eduinnova.
- García-Romero, C. (2015) *La inserción laboral de las personas con discapacidad mental*. (Tesis doctoral) Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social: Universidad Complutense de Madrid.
- Glukman, R.; Zamorano, K.; Núñez, P. y Valderrama, M. (2005) Desafiando la realidad laboral: Programa de capacitación laboral para personas con discapacidad intelectual. *Revista chilena de terapia ocupacional*, 5, pp. 1-12.
- Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2002) Aprendizaje cooperativo: bases teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, 5, pp. 227-247.
- Goodyear, V. y Casey, A. (2015) Innovation with change: developing a community of practice to help teachers move beyond the ‘honeymoon’ of pedagogical renovation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(2), pp. 186–203.
- Goudas, M. y Magotsiou, E. (2009). The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students’ Social Skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21 (3), pp. 356-364.
- González, J. (2003). *Discapacidad intelectual. Concepto, evaluación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Editorial CCS.
- Gutiérrez-Bermejo, B. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento en Habilidades Sociales para personas con retraso mental*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Hemm, C., Dagnan, D., & Meyer, T. D. (2018). Social anxiety and parental overprotection in young adults with and without intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(3), 360-368.

- Hepburn, SL (2017). Fortalecimiento de los apoyos informales para promover la salud del comportamiento de los jóvenes con discapacidades intelectuales y / o del desarrollo en las comunidades rurales. En *Revisión internacional de la investigación en discapacidades del desarrollo* (Vol. 53, págs. 203-234). Prensa académica.
- Heredia, J. y Duran, D. (2013) Aprendizaje cooperativo en educación física para la inclusión de alumnado con rasgos autistas. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 6, pp. 25-40.
- Hernández, J. y Millán, J.M. (2015) Las personas con discapacidad en España: inserción laboral y crisis económica. *Revista Española de Discapacidad*, 3 (1), pp. 29-56.
- Izuzquiza-Gasset, D. y Ruiz-Incera, R. (2007). Tu y yo aprendemos a relacionarnos. Programa para la enseñanza en las Habilidades Sociales en el hogar. Madrid: Fundación Prodis. Obra social de Caja Madrid y Down España.
- Jiménez, L. (2003) Congreso internacional familia y discapacidad. Evolución y desarrollo de los grupos de autoayuda. (p. 32-33). Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Jiménez-Fuente, A., Ocete Calvo, C., y Pérez-Tejero, J. (2018) Las actividades cooperativas como herramienta de inclusión de alumnado con discapacidad en Educación Física: el programa “Deporte Inclusivo en la Escuela” (texto sobre el contenido del taller). En J. Fernández-Río, R. Sánchez-Gómez y A. Méndez-Giménez (Ed.), XI Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas (pp. 959-968). Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Johnson, D. (2017) Aprendizaje cooperativo: los 5 principios del Aprendizaje Cooperativo y cómo implementarlo en el aula. En Alocen, P. (Directora). Ciclo de conferencias (R)evolución educativa. Conferencia llevada a cabo en Edu Caixa, Barcelona.
- Johnson, D. y Johnson, R. (2014) Cooperative learning in 21st Century. *Anales de psicología*, 30 (3), pp. 841-851.
- Kagan, S. (1994) Cooperative Learning. San Juan Capistrano, California: Kagan Cooperative Learning. Citado en: Pliego, N. (2011) El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: revista educativa digital*, 8, pp.63-76.
- Klavina, A., Jerlinder, K., Kristén, L., Hammar, L. y Soulie, T. (2014). Aprendizaje cooperativo orientado a la educación física inclusiva. *Revista europea de educación para necesidades especiales*, 29 (2), 119-134.

- Lafont, L.; Proeres, M. y Vallet, C. (2007). Cooperative group learning in a team game: role of verbal exchanges among peers. *Social Psychology of education*, 10 (1), pp.93-113.
- López, C. (2007) Relaciones sociales en la escuela. *Revista digital innovación y experiencias educativas*, 37, pp. 1-9.
- McMillan, J. H., Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa una introducción conceptual*. Pearson educación.
- Mascayano, F.; Lips, W. y Moreno, J.M. (2013) Estrategias de inserción laboral en población con discapacidad mental: una revisión. *Salud Mental*, 36, pp.159-165.
- Metzler, M. W. (2011). *Instructional models for Physical Education*. Scottsdale, AZ: Holcomb Hathaway.
- Molina, J. P. y Beltrán, V. J. (2007). Incompetencia motriz e ideología del rendimiento en educación física: el caso de un alumno con discapacidad intelectual. *European Journal of Human Movement*, 19 (1), pp. 165-190.
- Muñiz, J. y Fonseca, (2019) Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31, (1), pp. 7-16.
- Navarro, J.; Marchena, E.; Alcalde, C. y Ruíz, G. (2001) Aprendizaje de habilidades laborales por personas con discapacidad psíquica mediante la tecnología de la información. *Apuntes de psicología*, 19 (1), pp. 65-78.
- Olaz, A. (2013) El clima laboral en cuestión: revisión bibliográfico-descriptiva y aproximación a un modelo explicativo multivariable. *Revista de ciencias sociales*, 56, pp. 1-35.
- Parguñña, C. (2008) Valoración de la discapacidad por disfunción psíquica. *Rehabilitación (Madrid)*, 42 (6), pp. 287-290.
- Pérez, M. (2008) Inserción laboral de jóvenes con discapacidad. Análisis de las prácticas laborales. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*.
- (1) Pérez, A.; Ramos, G. y López, E. (2009) Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y educación*, 22 (3), pp. 259-281.
- (2) Pérez, A.; Ramos, G. y López, E. (2009) Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, pp. 221-252.
- Pliego, N. (2011) El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos: revista educativa digital*, 8, pp. 63-76.
- Polonio, G. (2015) *La discapacidad desde la perspectiva del estado social (Tesis doctoral)*. Facultad de derecho y ciencias económicas y empresariales, Universidad de Córdoba.

- Prieto, G. y Delgado, A. (2010) Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), pp. 67-74
- Riaño, A.; García, R.; Rodríguez, A. y Álvarez, E. (2016) Calidad de vida e inserción socio-laboral de jóvenes con discapacidad. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (1), pp. 112-127.
- Rivillas, J. (2018) La interactividad en las relaciones sociales. *Aulario: revista digital de comunicación*, 2, pp. 7-14.
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: Acde.
- Rodríguez, L. (2014) *¿Menos estrés con más apoyo social? La importancia de las relaciones sociales*. (Trabajo fin de grado). Escuela graduada de Salud Pública: Universidad de Puerto Rico.
- Sánchez Godoy, I. y Casal, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de L2. *Porta Linguarum*, 25 (1), pp.179-190.
- Sarason, I. (2003) Congreso internacional familia y discapacidad. Enfermedad, discapacidad y relaciones familiares: el papel del apoyo social. (p. 19-26). Valladolid: Junta de Castilla y León. Recuperado de
- Slavin, R.E. (1995). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique. En Temprado, M. (2009) Ventajas del aprendizaje cooperativo para la socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista universitaria de formación del profesorado*, 65 (23,2). pp. 137-150.
- Scharager, J., & Armijo, I. (2001). *Metodología de la Investigación para las Ciencias Sociales [CD-ROM]: Versión 1.0* Santiago: Escuela de Psicología, SECICO Pontificia Universidad Católica de Chile. Programa computacional.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of Organizational Climate. en R. Tagiuri y G.H. Litwin (eds.), *Organizational Climate Explorations of a Concept*. Harvard: Harvard citado en Pérez, A.; Ramos, G. y López, E. (2009) Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria. *Revista de Educación*, 350, pp. 221-252. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/44215303>
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., De la Morena, L., Infante, L., y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psichothema*, 18 (2), pp. 272-277.
- Temprado, M. (2009) Ventajas del aprendizaje cooperativo para la socialización de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista universitaria de formación del profesorado*, 65 (23,2), pp. 137-150.

- UNESCO (2001), *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms. A guide for teachers*, Paris, UNESCO.
- Valls, F. y Martínez, J.M. (2005) *Discapacidad y transición a la vida activa*. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2 (1), pp. 761-770.
- Velázquez, C. (2012). *Comprendiendo y aplicando el aprendizaje cooperativo en educación física* *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 400, pp. 11-36.
- Velázquez, C. (2018) *El aprendizaje cooperativo en educación física: planteamientos teóricos y puesta en práctica*. *Acción motriz*, 20, pp. 7-16.
- Vidal, R. y Cornejo, C. (2012) *Empleo con apoyo: una estrategia de inserción laboral para jóvenes con discapacidad intelectual*. *Convergencia educativa*, 1, pp.113-127.