



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Trabajo de Fin de Grado

Grado de Educación Primaria

Mención Educación Especial

“PROGRAMA DE MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL”

Autora: Raquel González Sánchez

Tutor: Luis Jorge Martín Antón

Valladolid, 2018.

4.4.2.4.	Programa de Habilidades Sociales para la Vida Diaria (Schumaker, Hazel, y Pederson).....	31
4.4.2.5.	Programa de intervención en Habilidades Sociales para Adolescentes (Camacho Gómez, y Camacho Calvo).....	32
4.4.2.6.	Programa de Desarrollo de Habilidades Sociales, Emocionales y de Atención Plena para jóvenes (Celma Pastor, y Rodríguez Ledo).	33
5.	Propuesta de intervención	35
5.1.	Justificación	35
5.2.	Contextualización	37
5.3.	Objetivos.....	38
5.4.	Metodología.....	39
5.5.	Temporalización	40
5.6.	Actividades	42
5.7.	Materiales.....	52
5.8.	Evaluación	52
6.	Conclusiones	53
7.	Referencias.....	55

8. Anexos.....	58
Anexo 1.....	58
Anexo 2.....	59
Anexo 3.....	60
Anexo 4.....	65
Anexo 5.....	81
Anexo 6.....	83
Anexo 7.....	84
Anexo 8.....	85
Anexo 9.....	86
Anexo 10.....	88
Anexo 11.....	89

1. INTRODUCCIÓN

El siguiente trabajo es exigido para la obtención del Título de Graduado en Educación Primaria con Mención en Educación Especial, en la Universidad de Valladolid, enmarcado en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, en el que se indica que las enseñanzas de grado finalizarán con la elaboración de un trabajo de Fin de Grado y su defensa pública. Para la realización del mismo, he contado con la dirección y tutorización del Dr. Luis Jorge Martín Antón, profesor del Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid.

El tema que se va a tratar en este Trabajo de Fin de Grado es la Intervención socioemocional en alumnado con Discapacidad intelectual, el cual será desarrollado a través del diseño de una propuesta de intervención psicoeducativa, para la mejora, el entrenamiento y el desarrollo de las habilidades sociales, concretamente de aquellas de carácter emocional. Por tanto, el desarrollo de las competencias tanto social, como emocional, permite que los alumnos aprendan con mayor fluidez y desarrollen sus capacidades adecuadamente, además de contribuir a la prevención de problemas emocionales y conductuales. Por ello, es muy importante el trabajo desde la escuela para enseñar a ser emocionalmente inteligentes, dotando a los alumnos de estrategias y habilidades emocionales básicas para poder desenvolverse adecuadamente en la sociedad.

El presente trabajo está estructurado en dos partes claramente diferenciadas, en primer lugar, se expone una fundamentación teórica en la cual se hacen explícitos los conceptos de competencia social y emocional para su posterior puesta en práctica, se analiza la atención educativa necesaria a prestar en aquellos alumnos que poseen discapacidad intelectual y por último se hace un amplio análisis de la adaptación social de este colectivo. En este apartado, se expone de manera clara la conducta adaptativa de las personas con necesidades educativas especiales que presenta discapacidad intelectual, así como sus características con respecto a las habilidades sociales, todo ello en armonía con los distintos programas y currículos de distintos autores, los cuales se han elaborado con el fin principal de una mejora en el trabajo y adquisición de ciertas habilidades para la vida diaria.

En segundo lugar, este documento muestra una propuesta de intervención en forma de programa de mejora de la competencia socioemocional para los alumnos anteriormente citados. El programa consta de justificación, contextualización, objetivos, temporalización y metodología propios, así como una serie de actividades y sesiones que se llevarán a cabo con el objetivo de formar alumnos competentes ante relaciones interpersonales adecuadas, así como inteligentes emocionalmente hablando.

Para concluir, el trabajo refleja unas conclusiones y referencias bibliográficas que lo sitúan en un marco teórico adecuado ante la psicología actual, especialmente centrado en la atención adecuada a las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad intelectual.

2. JUSTIFICACIÓN

El principal objetivo de la educación es orientar al alumnado hacia el pleno desarrollo del niño, ya no solo de manera intelectual, sino personalmente. Esto implica, por tanto, que toda la comunidad educativa debe guiar su total práctica educativa a potenciar en el niño tanto la dimensión cognitiva como la físico-motora, psicológica, social, emocional y afectiva. En este sentido, Bisquerra y López (2013), aportan varios argumentos por los que se deberían aplicar los programas de Educación Emocional en los centros educativos:

- Las competencias socioemocionales son un aspecto básico del ser humano y de la preparación para la vida adulta.
- Cada vez hay un interés mayor por parte de los equipos docentes sobre temas de educación emocional.
- La necesidad de aprender a regular emociones negativas para así prevenir comportamientos de riesgo.
- La necesidad de preparar a los niños y niñas en estrategias de afrontamiento para enfrentarse a situaciones adversas.

Otros argumentos importantes que según Ibarrola (2003), verifican la importancia de fomentar una Educación Socioemocional en la escuela son:

- *Desde la finalidad de la educación:* la finalidad de ésta es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumno, incluyendo, por tanto, el desarrollo cognitivo y emocional.
- *Desde el proceso educativo:* puesto que la educación debe suponer un proceso sustentado en relaciones interpersonales positivas, con los fenómenos emocionales que éstas conllevan, se hace necesaria la observación directa de la influencia y consecuencias que pueden llegar a tener las mismas en los procesos de aprendizaje.
- *Desde el autoconocimiento:* es fundamental conocerse a uno mismo, para posteriormente conocer, entender y comprender a los demás.
- *Desde el fracaso escolar:* numerosos estudios reflejan el alto índice de fracaso escolar marcado por trastornos ansiosos, depresivos, antisociales... Por ello, es necesario realizar el entrenamiento en las habilidades socioemocionales que

ayuden entonces a prevenir este tipo de fracaso, utilizando diferentes técnicas, estrategias y herramientas útiles para ello.

- *Desde las relaciones sociales:* en todas las relaciones sociales existen la presencia de conflictos, los cuales pueden ser producidos por una inadecuada expresión o regulación de las emociones, así como de un déficit en el conocimiento de las habilidades sociales básicas.

Por todo ello, la labor docente debe consistir en proporcionar ayuda a los alumnos y alumnas, con el objetivo de que desarrollen actitudes positivas y que conozcan, expresen y regulen sus sentimientos y emociones de forma correcta, ofreciéndoles una amplia variedad de recursos y estrategias en función de sus necesidades y demandas individuales. De esta manera, mejorarán diferentes aspectos tales como la competencia social, las posibilidades de adaptación y, en definitiva, las relaciones interpersonales.

En relación con el alumnado que presenta necesidades educativas especiales, este aspecto cobra mayor relevancia, puesto que posee dificultades específicas susceptibles de un trabajo mayor y personalizado que favorezca una mejor inclusión social.

3. OBJETIVOS

La finalidad principal de este trabajo es conocer qué se entiende por competencia socioemocional, así como su afectación ante alumnado con necesidades educativas especiales, más concretamente, en aquellos que poseen discapacidad intelectual. Además, se busca centrar los objetivos que ésta persigue como elemento clave en la educación actual.

En relación con la propuesta de intervención, la cual va dirigida a alumnos con pluridiscapacidad, que por sus diversas características y necesidades específicas se encuentran escolarizados en un centro de educación especial, es esencial realizar programas centrados no solo en aspectos curriculares, sino también aquellos que estén basados principalmente en habilidades socioemocionales.

Por tanto, los objetivos que persigue este trabajo de fin de grado son los siguientes:

- Conocer y analizar pausadamente los elementos tanto de la competencia social como la emocional, para de esta manera, poder realizar una intervención educativa lo más centrada y ajustada posible a las necesidades de los alumnos y alumnas.
- Elaborar pautas de intervención que permitan al alumnado con necesidades educativas especiales lograr dichas habilidades sociales y emocionales.
- Diseñar un programa de intervención centrado en competencias socioemocionales y su puesta en práctica con el fin de que los alumnos y alumnas mejoren en dichas competencias:
 - Enseñar a los alumnos y alumnas a controlar sus emociones e impulsos, trabajando su empatía y habilidades sociales.
 - Aumentar la autoestima de cada alumno y alumna en el aula.
 - Trabajar los sentimientos y emociones dentro del aula para así lograr una regulación emocional.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El programa de intervención que se va a presentar más adelante se basa en el trabajo de las competencias socioemocionales, es importante definir el concepto de emoción, así como su clasificación para poder identificarlas y trabajarlas. A esto se le añadirá en los siguientes apartados la conceptualización de competencia social, relacionándolo en todo momento con la conciencia emocional.

Centrando la atención en el hecho de que las habilidades básicas de desarrollo personal y social son una condición esencial para conseguir que las personas con discapacidad intelectual puedan llevar una vida plena y lo más normalizada posible bajo los principios de integración, comprensión y diversidad. Es entonces, donde la autonomía personal debe ser una capacidad para desarrollar por todos los niños con discapacidad posibilitándoles así llevar a cabo una vida más independiente.

4.1. COMPETENCIA EMOCIONAL

La competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Numerosas propuestas se han elaborado con la intención de describir este término, por lo que, se procederá a realizar una revisión de algunas de ellas en las siguientes páginas.

Según la versión de Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

En este sentido, Mayer y Salovey (1997) indican que:

(...) la inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para *regular las emociones* para promover crecimiento emocional e intelectual. (p. 10).

Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales, las cuales son: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol (detalladas con mayor precisión en el Anexo 1). Éstas, se solapan con el concepto de inteligencia emocional, tal como lo define Goleman (1995), referido a “la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones” (p. 19). Éste, a su vez divide la inteligencia emocional en cinco dominios; autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales (Anexo 2).

Con respecto a lo anteriormente explicado, cabe destacar la importancia de la conciencia emocional, definida como la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

Teniendo en cuenta que las habilidades básicas de desarrollo personal y social son una condición indispensable que fomentar para conseguir que las personas con discapacidad intelectual puedan llevar una vida plena y lo más normalizada posible, y bajo los principios de integración, comprensividad y diversidad, es entonces, donde la autonomía personal, debe ser una capacidad que desarrollar por todos los niños con dicha discapacidad, posibilitándoles de esta manera, desarrollar una vida más independiente.

Una vez comentada una breve definición de competencia social que se expone a continuación, es importante destacar también las definiciones de habilidades sociales básicas que permiten el desarrollo personal y social de los alumnos.

4.2. COMPETENCIA SOCIAL

Este término hace referencia a la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, lo cual implica, dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, etc.

Según Richard M. McFall (1982), la competencia social se refiere a un juicio evaluativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado, por un agente social de su entorno que está en una posición para hacer un juicio informal. Para que una actuación sea

evaluada como competente, solo necesita ser adecuado, no necesita ser excepcional. (p. 12).

Se hace por tanto referencia a la evaluación del tipo de comportamiento que presenta un individuo en una situación determinada, además de ser una capacidad para resolver situaciones haciendo un uso adecuado de las habilidades sociales. Estas vienen definidas de la siguiente manera:

Autoras como Monjas (1999) se refiere a estas habilidades como: “Las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Es decir, las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas”. (p. 28).

En cuanto a las características de las habilidades Sociales y haciendo referencia a las personas con discapacidad intelectual, destacan:

- La conducta social adecuada es parcialmente dependiente del contexto cambiante, es decir, en función de las circunstancias, del momento y lugar en que una persona se interrelaciona con otra. Las personas con discapacidad intelectual presentan dificultades para realizar una correcta discriminación entre distintas situaciones, es decir, no saben diferenciar o les cuesta mucho esfuerzo. Las circunstancias cambiantes les producen mucha confusión y, además, no logran diferenciar entre correcto o incorrecto al realizar una determinada conducta. Es por ello entonces, que, en el entrenamiento en habilidades sociales de las personas con discapacidad intelectual, se tienen que establecer unas normas básicas generales, válidas para la mayor parte de los contextos y circunstancias.
- La habilidad social es el resultado de la normativa social imperante en un determinado momento y en una determinada cultura; todos los integrantes de esta, incluidas las personas con discapacidad, han de conocer y comportarse de acuerdo con esas normas.
- Este tipo de habilidades varían a lo largo del tiempo. Las costumbres sociales, las modas y estilos de vestir, así como el lenguaje, por ejemplo, cambian durante toda la vida de una persona. Los alumnos y adultos con discapacidad también han de adaptarse a estas variaciones temporales. En este sentido, la apariencia física es una habilidad social básica a la que se ha de prestar especial atención. En ese

orden de relevancia, se encuentra el ámbito del lenguaje, ya que las conversaciones y el trato adecuados a su edad les permitirán, independientemente de sus limitaciones, sentirse aceptados y aceptarse tal y como son.

- El grado de efectividad de una persona dependerá de aquello que desea lograr en la situación particular en que se encuentre. Es decir, una conducta considerada apropiada en una situación determinada puede ser inapropiada en otra, en función de lo que se pretenda conseguir. Es fundamental el establecimiento de unas normas básicas útiles para el mayor número de situaciones posibles y consensuadas con todos los implicados en su educación, que el niño/a debe conocer y respetar.

Teniendo en cuenta lo explicado anteriormente, es necesario considerar las distintas metodologías y procesos de aprendizaje por los que se adquieren este tipo de habilidades:

- Enseñanza directa. Las habilidades sociales se transmiten por medio de instrucciones, dando la información de lo que es una conducta adecuada en una determinada situación. Según los casos, se ha de tener en cuenta las distintas dificultades de percepción por el canal auditivo, de asimilar varias órdenes dadas de forma secuencial, limitaciones en la comprensión lingüística, etc. Siempre se ha de comprobar previamente si se ha prestado atención, si escuchan al darles la información, si comprenden lo que les decimos y si cuentan con la capacidad necesaria para realizar la conducta. Esto puede llevarse a cabo a través de distintas metodologías.
- Modelado o aprendizaje por medio de modelos. Es el llamado aprendizaje por observación o vicario. En las personas con discapacidad intelectual, es una de las formas básicas de adquisición de las habilidades sociales. Generalmente centrarán más su atención en aquello que ven, antes que a lo que oyen, por lo que se ha de tener especial cuidado con los modelos que se les proporciona.
- Práctica de conducta. La mejor forma de aprender es practicando. Aunque se les explique lo que han de hacer, hasta que no ensayen ellos mismos no sabrán si son capaces de actuar adecuadamente. La consolidación y generalización de las conductas se logra practicando en distintos contextos, en diferentes momentos, y ante distintas personas y situaciones.
- Reforzamiento de las conductas adecuadas y castigo o retirada de atención de las inadecuadas. Se le felicita o premia cuando se comportan de forma

adecuada a la situación y se le reprende cuando su comportamiento no es correcto. En este aspecto, se ha de tener especial cuidado con el reforzamiento de conductas inadecuadas. La atención del adulto es un potente reforzador.

- Retroalimentación de la actuación (feedback). Cuando se está practicando una determinada conducta se informa de las partes correctas e incorrectas de la misma, insistiendo siempre en lo correcto.
- Moldeamiento o aprendizaje por aproximaciones sucesivas. Es el utilizado en la enseñanza de habilidades de autonomía personal. Se ha de descomponer la conducta en pequeños pasos e ir practicando y reforzando cada uno de ellos, prestando la ayuda necesaria durante todo el proceso de aprendizaje.

4.3. ATENCIÓN EDUCATIVA A PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

4.3.1. Discapacidad intelectual

El terreno de la Discapacidad Intelectual (D.I.) está, hoy en día, en un continuo cambio no sólo respecto a una comprensión más plena de la condición de discapacidad intelectual, sino también sobre el lenguaje y proceso empleado en su denominación, definición y clasificación.

4.3.1.1. Legislación actual de atención a la diversidad.

La ley por la que se regula la atención a este tipo de alumnado es la *ORDEN EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León.*

Dicha ley tiene por objeto la regulación de la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, la planificación de las medidas educativas que deben ser adoptadas y la definición de los medios y recursos necesarios para hacer efectivo el derecho de este alumnado a la igualdad de oportunidades en educación.

4.3.1.2. Concepto de Discapacidad Intelectual

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, antes AAMR) recoge en su 11ª edición (2010) la siguiente definición de discapacidad intelectual: “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”.

Dicha definición ha sido asumida por la Confederación Española de Organizaciones en favor de las personas con discapacidad intelectual definiendo la discapacidad como: aquellas limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual, como en la conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas.

Asimismo, hay que entender la discapacidad como una expresión de la interacción entre la persona y el entorno, esto es, un estado de funcionamiento de la persona y no como una característica propia de la misma ya que dicha característica no es permanente o inamovible y puede variar de forma significativa en función de los apoyos que reciba la persona. Desde esta perspectiva se plantean tres elementos que se encuentran en estrecha relación

1. Las posibilidades o habilidades del niño, en relación con los distintos entornos en los que participa habitualmente.
2. Las posibilidades de participación funcional en estos entornos.
3. La adecuación del conjunto de apoyos y respuestas que las personas con las que interaccionan (familiares, profesionales) les puedan proporcionar.

Se trata de facilitar a las personas que presentan discapacidad intelectual todos los recursos necesarios para que puedan participar de la manera más eficaz posible en cada uno de los entornos en los que se desenvuelven. Para ello, es necesario realizar una evaluación multidimensional del alumnado dentro de dichos contextos con el fin de determinar el tipo de apoyos necesarios, así como la intensidad y duración de estos.

Estos tres componentes se organizan en un enfoque multidimensional. Por ello, Luckasson et al. (2002) elaboraron un modelo teórico de discapacidad en el que establecían cinco dimensiones sobre las cuales se describirían las capacidades y

limitaciones del alumno para posteriormente, poder planificar los apoyos necesarios que mejorarán su funcionamiento diario:

1. Capacidades intelectuales: “La inteligencia se considera una capacidad mental general que incluye: razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, rapidez en el aprendizaje y aprender de la experiencia”.
2. Conducta adaptativa: es el “conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas para funcionar en su vida diaria”. Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto a la vida diaria como a la habilidad de responder a cambios vitales y a demandas ambientales.
3. Participación, interacciones y roles sociales: los ambientes se conceptualizan como los lugares específicos en los cuales un alumno o alumna vive, juega, trabaja, se socializa e interactúa.
4. Salud: factores etiológicos. Entendemos la salud referida al bienestar físico, psíquico y social. Las condiciones de salud pueden tener un efecto facilitador o inhibidor en el funcionamiento humano afectando a las otras cuatro dimensiones.
5. Contexto: describe las condiciones interrelacionadas dentro de las cuales el alumnado vive su vida cotidiana. Desde una perspectiva ecológica. (Bronfenbrenner, 1979), engloba cuatro niveles:
 - Microsistema: espacio social inmediato, individuo, familiares y otras personas próximas.
 - Mesosistema: vecindad, comunidad y organizaciones que proporcionan servicios educativos, de habilitación o apoyos.
 - Exosistema: el cual lo integran los contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo
 - Macrosistema: patrones generales de la cultura, sociedad, grandes grupos de población, países o influencias sociopolíticas.

Estas cinco dimensiones no deben contemplarse de forma aislada sino en estrecha relación entre sí.

4.3.1.3. Clasificación por intensidad de apoyos

La intensidad de apoyos varía en función de la persona, su edad, así como su situación personal. Se establecen cuatro tipos de apoyos:

- Intermite: Apoyo cuando sea necesario. El alumno o alumna no siempre requiere de él, pero puede ser necesario de manera recurrente durante periodos más o menos breves. Pueden ser de alta o baja intensidad.
- Limitados: Intensidad de apoyos caracterizada por su consistencia a lo largo del tiempo, se ofrecen por un tiempo limitado, pero sin naturaleza intermitente (preparación e inicio de una nueva actividad, transición a la escuela, al instituto... en momentos puntuales).
- Extensos: apoyos caracterizados por la implicación regular en al menos algunos ambientes y por su naturaleza no limitada en cuanto al tiempo.
- Generalizados: apoyos caracterizados por su constancia, elevada intensidad y provisión en diferentes ambientes; pueden durar toda la vida.

4.3.1.4. Clasificación en función del funcionamiento adaptativo según el DSM-V

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V, 2003), elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría, establece los siguientes tipos de Discapacidad Intelectual aquí expuestos y desarrollados más adelante (Anexo 3):

- Discapacidad Intelectual leve

La persona con discapacidad intelectual leve se caracteriza por la afectación en el dominio conceptual a nivel de pensamiento abstracto, flexibilidad cognitiva, memoria a corto plazo y uso funcional de las habilidades académicas como leer o manejar el dinero. En cuanto al dominio social y con relación a sus iguales, aparece cierta inmadurez en las interacciones sociales y aumenta el riesgo de ser manipulado. Por último, con respecto al dominio práctico, precisa de apoyo para completar tareas complejas de la vida diaria.

- Discapacidad Intelectual moderada

La persona con discapacidad intelectual moderada necesita, en cuanto al dominio conceptual, una asistencia continua para completar actividades conceptuales básicas del día a día, pudiendo ser necesario que otros tomen algunas responsabilidades por él (por ejemplo, firmar un consentimiento informado). Respecto al dominio social, el lenguaje

oral, principal herramienta para la comunicación, es mucho menos complejo que el de las personas sin discapacidad. Podría, por tanto, no interpretar adecuadamente ciertas claves sociales y necesitar apoyo comunicativo para establecer relaciones interpersonales exitosas. Finalmente, en el dominio práctico, puede desarrollar varias habilidades y destrezas con apoyo adicional además de un largo periodo de enseñanza.

- Discapacidad Intelectual grave

Cuando la discapacidad intelectual es de nivel grave, las habilidades conceptuales son mucho más limitadas. La persona afectada tiene poca comprensión del lenguaje y de los conceptos numéricos. Los cuidadores o responsables deben proporcionar un apoyo extenso para realizar actividades cotidianas. Como el lenguaje oral es muy limitado tanto en vocabulario como en gramática, el discurso está formado solo por palabras o frases simples que podrían mejorar con medios alternativos. La comunicación y el dominio social se centra en el aquí y el ahora. Respecto al dominio práctico, la persona requiere apoyo y supervisión constante para todas las actividades de la vida diaria tanto, cocinar, higiene personal, elección de vestuario, etc.

- Discapacidad Intelectual profunda

En el último nivel de la clasificación, la discapacidad intelectual profunda, las habilidades conceptuales engloban el mundo físico y los procesos no simbólicos. La persona con dicha discapacidad podría usar algún objeto para el autocuidado o el ocio, y adquirir algunas habilidades viso-espaciales, aunque con la ayuda y refuerzo constante. Sin embargo, los problemas motores y sensoriales que suelen ir asociados pueden impedir el uso funcional de objetos. La habilidad social es también muy limitada en cuanto a la comprensión de la comunicación tanto verbal como gestual. La persona puede llegar a entender instrucciones muy simples y expresar deseos o emociones básicas a través de una comunicación simple y no verbal. En cuanto al dominio práctico, la persona es dependiente en todos los aspectos, aunque, si no hay grandes afectaciones motoras o sensoriales, podría participar en algunas actividades básicas.

4.3.1.5. Desarrollo cognitivo en personas con Discapacidad Intelectual

Con respecto al desarrollo cognitivo, los alumnos con discapacidad intelectual procesan la información de manera diferente a un niño normal, utilizan métodos de ensayo y error,

por lo que pueden emplear estrategias más útiles cuando se les entrena, pero a su vez, no pueden generalizarlas y extrapolarlas.

Las alteraciones más significativas que presentan estos niños son:

- Deficiencias en la metacognición, o consciencia acerca del propio conocimiento, en particular, el funcionamiento de su propia memoria. No parecen conscientes de la severidad de las limitaciones en su memoria, concretamente, en la memoria de trabajo.
- Deficiencias en los procesos ejecutivos o de control cognitivo, procesos que rigen a otros que se realizan de manera automática.
- Limitaciones en procesos de transferencia o generalización de unas situaciones a otras. Los sujetos con discapacidad intelectual conservan bastante bien los aprendizajes mientras la tarea permanece igual y la situación se mantiene invariable, pero los resultados son notablemente negativos a través de tareas y situaciones diferentes.
- Limitaciones en el proceso de aprender y, sobre todo, en el manejo flexible y adaptativo del aprender a aprender. No utilizan en absoluto, o de manera muy pobre, las estrategias para optimizar las experiencias de aprendizaje y las adquisiciones de ellas resultantes.

4.3.2. Pluridiscapacidad

Puesto que este programa va destinado a aquellos alumnos/as con pluridiscapacidad, en primer lugar, es necesario conocer dicho término, las causas que lo producen, así como las principales y más importantes características de este colectivo.

4.3.2.1. Concepto de pluridiscapacidad

Granlund, Björck-Åkesson, Brodin y Olsson, 1995; Euforploly, 2006; Roca, 2008; Rosell y Pastallé, 2010; Soro-Camats y Basil, 2006; Iacono, Carter y Hook, 1998 definen el término pluridiscapacidad como:

(...) la disfunción severa o profunda de dos o más áreas del desarrollo, incluyendo siempre déficit cognitivo. A menudo se trata de personas con trastornos neuromotores graves, con dificultades severas en el lenguaje que afectan la intención comunicativa, comprensión y expresión, y discapacidad

intelectual con graves limitaciones de memoria, percepción, razonamiento, conciencia, y desarrollo emocional. Así, la limitación cognitiva constituye un factor concluyente en el diagnóstico y categorización de las personas con pluridiscapacidad, que unido a otros déficits configura este trastorno del desarrollo. (p. 5)

Asimismo, las personas con pluridiscapacidad, pueden presentar asociados otros problemas sensoriales como son; auditivos y/o visuales, conductas disruptivas, desajuste emocional, alteraciones cutáneas perceptivas y gustativas, etc. Así como dificultades en la adquisición y mantenimiento de pautas de vigilia y sueño (Soro-Camats, Rosell, y Basil, 2012, p. 6).

4.3.2.2.Causas de la pluridiscapacidad

La etiología principal de la pluridiscapacidad se debe a una lesión amplia difusa en el sistema nervioso central, y que puede manifestar con múltiples consecuencias funcionales, puede ser congénita o adquirida.

En un 80% de los casos la causa es congénita y la mayoría se producen durante el periodo prenatal, aunque también se producen en menor grado durante el periodo perinatal o postnatal, hasta los 2-3 años de edad, es decir, desde el embarazo hasta la primera infancia. La etiología de base, en las causas congénitas, es desconocida en casi la mitad de los casos, aunque cabe destacar que las malformaciones graves del encéfalo, y las anomalías genéticas y metabólicas que se producen durante la formación del cerebro son las más frecuentes (Boukeras, 2008; Boutin, 2006, p. 8).

La pluridiscapacidad adquirida, a partir de los 2-3 años, es de etiología más evidente y se puede producir por diversas causas, tales como un tumor, una infección, un accidente, etc. Las actuaciones preventivas y los avances médicos, especialmente con la ayuda de técnicas de imagen para el diagnóstico y la prevención, hacían prever una reducción de casos, pero los índices de prevalencia no han variado significativamente durante la última década. Ello puede explicarse por el hecho de que un gran número de casos se producen en el periodo prenatal, por lo que su detección y prevención se hace más complicada. Actualmente el número de personas con pluridiscapacidad se sitúa en un 0.5-0.7% según la OMS (2011), con una estimación del 2%, aproximadamente, entre el total del alumnado con discapacidad.

4.3.2.3. Características de las personas con pluridiscapacidad.

Los niños y jóvenes con discapacidades múltiples varían en función del grado de afectación, tanto en sus características físicas o funcionales, en su carácter y, sobre todo, en su potencial para aprender. Esta heterogeneidad se explica principalmente por la etiología de la discapacidad, pero también por el momento de aparición de esta, el grado de déficit de los trastornos asociados, el acierto y precocidad del diagnóstico, la asistencia médica, psicológica y social que percibe la persona, así como la atención en el contexto familiar y la respuesta educativa escolar recibida.

Estos sujetos, al tener importantes problemas de salud y precisar de tratamientos farmacológicos específicos, necesitan supervisión constante en el cuidado personal, afectaciones que repercuten tanto en el ámbito educativo, como en el social. Como ya se citó anteriormente, en muchos de los casos, a los trastornos principales motrices, sensoriales y cognitivos, se le añaden deficiencias tales como trastornos de deglución, disfunciones digestivas, dificultades respiratorias o epilepsia.

Además, en el caso de la pluridiscapacidad, existe una amplia comorbilidad con la discapacidad intelectual, por lo tanto, a continuación, se muestra en qué consiste este término, cómo se clasifica y algunas de las características básicas en los dominios conceptual, social y práctico.

4.4. ADAPTACIÓN SOCIAL EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

4.4.1. Conducta adaptativa y habilidades sociales

Las dificultades adaptativas en los alumnos con discapacidad intelectual provienen de limitaciones en su inteligencia, tanto social, como práctica, característica que forma parte de la propia definición de discapacidad intelectual, la cual, es identificada por un retraso generalizado en el desarrollo y aprendizaje que acaba limitando el desempeño en todas las esferas de la vida.

Al hablar de “inteligencia social” se hace referencia a la capacidad para entender las expectativas de socialización y la conducta de los otros, así como para juzgar y saber cómo comportarse en situaciones que requieran del establecimiento de relaciones interpersonales. A su vez, las limitaciones en cuanto a la “inteligencia práctica”, hacen referencia a la incapacidad de mantenerse por uno mismo como una persona

independiente en la vida cotidiana (Luckasson et al., 1992). La inteligencia práctica es esencial tanto referido a las habilidades adaptativas, como a las sensoriomotoras, siendo estas, aquellas que se encargan del cuidado personal y seguridad.

Las personas con discapacidad intelectual muestran dificultades de comprensión del comportamiento social, no entendiendo en ocasiones, pistas o señales personales de los demás. De la misma manera, tienen conflictos para situarse en el lugar del otro, así como entender sus motivaciones, mostrando una limitación clara para comunicar sus propios pensamientos y emociones.

De acuerdo con la definición de la AAIDD (2002), una persona con discapacidad intelectual tiene limitaciones tanto en el funcionamiento intelectual, como en la conducta adaptativa, haciendo esta referencia al conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que una persona debe aprender para funcionar correctamente en su vida cotidiana.

Las limitaciones que presentan las personas con discapacidad intelectual en habilidades de adaptación se explican por diversas razones entre las que destacan, el déficit en la adquisición, es decir, no saber cómo poner en práctica cierta habilidad y el déficit de desempeño, por el cual no se distingue cuándo utilizar las habilidades aprendidas, ya sea por influencia de otros factores o por la simple afectación de estas.

El déficit en la conducta adaptativa se relaciona, por tanto, con una falta en la calidad del funcionamiento diario al afrontar las demandas sociales, lo que hace referencia a las limitaciones significativas en cuanto a la eficacia individual de satisfacer los patrones de maduración, aprendizaje, independencia personal y responsabilidad social, esperados para su edad y grupo cultural, tal como se determinan por evaluación clínica y, frecuentemente, por escalas estandarizadas. (Grossman, 1983, p. 11). De acuerdo con estos postulados, se plantea una clasificación de la conducta adaptativa en tres etapas evolutivas diferentes (Grossman, 1983):

- Infancia o niñez temprana: desarrollo de habilidades sensoriomotoras, de comunicación, de autoayuda y de socialización.
- Niñez y adolescencia temprana: aplicación de habilidades académicas básicas y del juicio y razonamiento apropiados en el dominio del ambiente y habilidades sociales.

- Adolescencia tardía y edad adulta: ejecuciones y responsabilidades, tanto sociales como profesionales.

Basado en la relevancia evolutiva de habilidades específicas dentro de estas áreas adaptativas, se está desarrollando la Escala de Diagnóstico de la Conducta Adaptativa (DABS), por parte de Verdugo, Arias y Navas, la cual se hará explícita en las siguientes páginas.

Uno de los aspectos a destacar a la hora de examinar la conducta adaptativa, es el comportamiento problemático o las alteraciones en el mismo, los cuales, no son términos afines conceptualmente. El comportamiento problema o inadaptado, por tanto, no es una dimensión de la conducta adaptativa, sino que forma parte de la influencia en la adquisición o ejecución de la conducta adaptativa. Por ello, la evaluación de ambas dimensiones debe ser distinta en cuanto a los criterios y procedimientos utilizados, así como en las estrategias de apoyo.

Concerniente a lo anterior, cabe destacar la importancia de las habilidades sociales, estas, son un área de gran relevancia en el comportamiento interpersonal y la inclusión social de las personas con limitaciones cognitivas. Por tanto, la influencia de los programas de habilidades sociales sirve para plantear programas alternativos a los académicos, así como para superar y hacer frente a la rutina e inercia curricular existente en muchos centros e instituciones. La función principal de estos programas es centrarse en la conducta adaptativa, además de mostrar una elevada estructuración de los objetivos de trabajo, la metodología de entrenamiento, la evaluación de los avances y la generalización de los aprendizajes.

Conviene recordar que el proceso de evaluación de la discapacidad intelectual puede tener tres finalidades diferentes: diagnóstico, clasificación y planificación de los apoyos. Según sea la finalidad, variarán las conclusiones que se pueden obtener, así como las medidas y herramientas que es pertinente utilizar. De manera general, si la finalidad es diagnóstica o clasificatoria, habrá que utilizar la *DABS* en el futuro, mientras tanto el *ICAP*, Inventario para la Planificación de Servicios y Programación Individual, (Montero, 1993, 1996, 1999), instrumento psicométrico de evaluación de la conducta adaptativa mejor adecuado de España, es la prueba más indicada para su consecución. En palabras de sus autores (Bruininks, Hill, Weatherman, y Woodcock, 1986; citado por Montero, 1993, p. 74) el

ICAP se trataría de un instrumento estructurado, que sirve para valorar distintas áreas del funcionamiento adaptativo y de las necesidades de servicios de una persona, puede utilizarse para registrar información descriptiva, diagnóstico actual, limitaciones funcionales, destrezas de conducta adaptativa, problemas de conducta, estatus residencia, servicios de rehabilitación y de apoyo, actividades sociales y de tiempo libre. Su propósito principal es contribuir a una evaluación inicial, orientación, seguimiento, planificación y evaluación de servicios para personas con deficiencias, discapacidades o para ancianos.

El ICAP es muy recomendable para llevar a cabo el seguimiento de los cambios de conducta o aprendizajes logrados por las personas atendidas, o para comprobar la eficacia de los apoyos recibidos.

Por otro lado, si la finalidad es la planificación de los apoyos, será la *Escala SIS de Intensidad de Apoyos* (Verdugo, Arias, e Ibáñez, 2007), la que habrá que aplicar, la cual, constituye un instrumento de planificación, diseñado para ayudar a los profesionales a determinar las necesidades de apoyo a las que las personas con discapacidad intelectual manifiestan en su vida cotidiana, parte de la premisa de que toda persona es única y requiere su propio sistema de apoyos para prosperar. El estudio consta de dos partes, la primera referida al proceso de adaptación transcultural, y la segunda al análisis de las propiedades psicométricas.

4.4.2. Programas y currículo de habilidades sociales

La necesidad de entrenar las habilidades sociales en personas con discapacidad ya sea intelectual como del desarrollo, está basada en la teoría que plantea que la competencia social pobre, es, con frecuencia, el resultado de limitaciones específicas en habilidades verbales y no verbales que son necesarias para desarrollar una interacción social eficaz.

A continuación, se presentan algunos de los programas más interesantes y de mayor utilidad para el trabajo de estas habilidades sociales aplicables en personas con discapacidad intelectual. Éstos, ofertan la posibilidad de evaluar e intervenir sobre una serie de habilidades que se han mostrado necesarias en el trabajo con esta población considerada como grupo. Sin embargo, cabe destacar que, en casos de déficit específicos de ciertas habilidades o destrezas, se debe realizar una evaluación individual de las necesidades de la persona en los contextos en los que se desenvuelve, ya que, serán estos,

los que proporcionen la información básica para desarrollar programas que mejoren su situación. En definitiva, la aplicación de programas generales de habilidades sociales sirve para prevenir dificultades de adaptación y para entrenar estrategias de afrontamiento a distintas situaciones, pero no elimina la necesidad de estudios específicos individuales para programar la planificación centrada en la persona.

4.4.2.1. Programas Conductuales Alternativos (Verdugo)

La publicación de la trilogía llamada Programas Conductuales Alternativos (PCA), está formada por tres programas: el Programa de Habilidades Sociales (PHS), el Programa de Orientación al Trabajo (POT) y el Programa de Habilidades de la Vida Diaria (PVD) (Verdugo, 1989a, 1989b, 1996, 1997, 2000), supuso el inicio de la difusión de programas sobre habilidades de adaptación. Se crearon como alternativa al currículo académico para adolescentes y adultos con discapacidad intelectual ligera y media, cuya meta fundamental es la preparación para la vida adulta y la integración sociolaboral.

Los PCA enfocan la enseñanza desde planteamientos cognitivo-conductuales, por lo que, a través de ellos, han demostrado experimentalmente su eficacia, logrando un aumento significativo en la adquisición y mantenimiento de las habilidades entrenadas.

Los programas anteriormente citados, se exponen en el Anexo 4.

4.4.2.2. Programa de Habilidades de Interacción Social (Monjas)

El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de Inés Monjas (1993), es una intervención psicopedagógica global para enseñar de manera directa y sistemática habilidades sociales a niños y niñas en edad escolar en dos contextos; colegio y casa, con la ayuda de personas significativas de su entorno social.

Una de las ventajas del presente programa es la posibilidad de poder integrarlo con facilidad tanto en el currículo académico, como en la dinámica familiar. Su finalidad es enseñar competencia social y habilidades sociales a niños en edad escolar que presentan dificultades en las relaciones interpersonales, principalmente alumnos rechazados y con necesidades educativas especiales. Se pretende, por tanto, el trabajo cooperativo entre los mencionados entornos de desarrollo del alumno, ya que el fin principal que se persigue con su aplicación es el desarrollo de la competencia interpersonal en la infancia.

Se centra en las habilidades sociales en sentido estricto y comprende 30 habilidades agrupadas en las 6 áreas que se exponen a continuación:

1. Habilidades básicas de interacción social.
 - Sonreír y reír
 - Saludar
 - Presentaciones
 - Favores
 - Cortesía y amabilidad
2. Habilidades para hacer amigos y amigas
 - Reforzar a los otros
 - Iniciaciones sociales
 - Unirse al juego con otros
 - Ayuda
 - Cooperar y compartir
3. Habilidades conversacionales
 - Iniciar conversaciones
 - Mantener conversaciones
 - Terminar conversaciones
 - Unirse a la conversación con otros
 - Conversaciones de grupo
4. Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones.
 - Autoafirmaciones positivas
 - Expresar opiniones
 - Recibir emociones
 - Defender los propios derechos
 - Defenderlas propias opiniones
5. Habilidades de solución de problemas interpersonales
 - Identificar problemas interpersonales
 - Buscar soluciones
 - Anticipar consecuencias
 - Elegir solución
 - Probar la solución
6. Habilidades para la relación con los adultos

- Cortesía con el adulto
- Refuerzo con el adulto
- Conversar con el adulto
- Peticiones al adulto
- Solucionar problemas con adultos.

4.4.2.3. Programa de Habilidades Sociales Básicas para adultos con Discapacidad Intelectual (McClennen, Hoekstra, y Bryan)

El siguiente programa, publicado por McClennen, Hoekstra y Bryan (1980), se trata de un programa de habilidades sociales para personas adultas con discapacidad intelectual grave. Éste se ha convertido en un clásico con respecto a la aplicación en grupos con necesidades de apoyo extensas y generalizadas. Los entrenamientos se centran en habilidades esenciales de la interacción con otros, las cuales son un prerrequisito en el ensayo de otras habilidades de interacción social más complejas: interacción física apropiada, contacto y manipulación de objetos, reacción al nombre, sonrisa, contacto ocular, interacción social con el entrenador, desplazarse con el entrenador, interacción en grupo, fomento de las habilidades de ocio, etc.

En cada uno de los objetivos se exponen las condiciones de la sesión de entrenamiento, la conducta adecuada por parte del entrenador y cuál es la respuesta correcta por parte del alumno. A continuación, se presentan las escalas y objetivos:

Escala A: Interacción física adecuada

Objetivo 1. Tolera el contacto.

Objetivo 2. Reacciona al contacto.

Objetivo 3. Acepta la orientación física.

Objetivo 4. Cooperar cuando se le mueven las manos.

Objetivo 5. Extiende la mano para dar un apretón.

Objetivo 6. Mueve las manos.

Objetivo 7. Mueve las manos con otro.

Objetivo 8. Mueve las manos con un extraño.

Objetivo 9. Permite la manipulación del cuerpo para enseñarle una habilidad nueva.

Escala B: Contacto / manipulación de objetos.

Objetivo 1. Toca objetos familiares de forma independiente.

Objetivo 1a. Toca objetos familiares con ayuda.

Objetivo 2. Toca objetos desconocidos de forma independiente

Objetivo 2a. Toca objetos desconocidos con ayuda.

Objetivo 3. Independientemente toca objetos ruidosos.

Objetivo 3a. Toca objetos ruidosos con ayuda

Escala C: Reacciona al nombre.

Objetivo 1. Responde al nombre.

Objetivo 2. Reacciona al nombre con satisfacción.

Objetivo 3. Discrimina el nombre.

Objetivo 4. Viene cuando se le llama.

Objetivo 5. Viene cuando le llama un extraño estando presente el entrenador.

Objetivo 6. Viene cuando le llama un extraño sin estar presente el entrenador.

Escala D: Sonrisa.

Objetivo 1. Cambia la expresión.

Objetivo 2. Sonríe cuando le tocan

Objetivo 3. Sonríe cuando le sonríen.

Objetivo 4. Sonríe cuando se aproxima el entrenador,

Objetivo 5. Sonríe cuando recibe un objeto favorito.

Objetivo 6. Sonríen cuando elogian la tarea que ha realizado.

Objetivo 7. Sonríe cuando le sonríe un extraño.

Escala E: Contacto ocular.

Objetivo 1. Establece el contacto ocular en la proximidad.

Objetivo 2. Establece el contacto ocular en situaciones de acercamiento.

Objetivo 3. Establece el contacto ocular socialmente.

Objetivo 4. Establece el contacto ocular con un extraño.

Escala F: Interacción social con el entrenador.

Objetivo 1. Responde al entrenador.

Objetivo 2. Recibe objetos del entrenador.

Objetivo 3. Da objetos al entrenador.

Objetivo 4. Inicia la interacción.

Objetivo 5. Reacciona con agrado cuando el entrenador se acerca.

Objetivo 6. “Saluda” al entrenador.

Objetivo 7. Busca la interacción con el entrenador.

Escala G: Desplazarse con el entrenador.

Objetivo 1. Anda con el entrenador sin resistirse.

Objetivo 2. Anda próximo al entrenador de forma independiente.

Objetivo 3. Anda dentro de una habitación familiar.

Objetivo 4. Anda dentro de una habitación desconocida de un edificio conocido.

Objetivo 5. Anda dentro de una habitación desconocida de un edificio desconocido.

Objetivo 6. Monta en un vehículo sin resistirse.

Objetivo 7. Monta con seguridad en un vehículo,

Objetivo 8. Anda de forma independiente con un extraño.

Escala H: Interacción en grupo.

Objetivo 1. Tolera a otro.

Objetivo 2. Juega al balón con otro.

Objetivo 3. Recibe un objeto de otro.

Objetivo 4. Da un objeto a otro.

Objetivo 5. Sostiene las manos con otro.

Objetivo 6. Se une a un grupo.

Objetivo 7. Se divierte uniéndose a un grupo.

Objetivo 8. Elige unirse a un grupo.

Escala I: Fomento de las habilidades de ocio.

Objetivo 1. Elige objetos para una actividad de ocio.

Objetivo 2. Inicia actividades de ocio de forma independiente.

Objetivo 3. Detiene una conducta no intencionada cuando le ofrecen una actividad de ocio.

Objetivo 4. Inicia de forma independiente una actividad de ocio cerca de otro.

Escala J: Espera.

Objetivo 1, espera para establecer una interacción cuando el entrenador está sentado cerca.

Objetivo 2. Espera para establecer una interacción cuando el entrenador está de pie cerca.

Objetivo 3. Aguarda para volver a jugar cuando el entrenador está presente.

Objetivo 4. Espera cuando se le instruye.

Objetivo 5. Espera con otros cuando el entrenador se ha ido.

Objetivo 6. Aguarda para volver a jugar si el entrenador no está presente.

Objetivo 7. Espera solo cuando el entrenador se ha marchado.

Objetivo 8. Espera con otros no entrenados cuando el entrenador se ha marchado.

4.4.2.4. Programa de Habilidades Sociales para la Vida Diaria (Schumaker, Hazel, y Pederson)

El programa de Habilidades Sociales para la Vida Diaria (Social Skills for Daily Living; Schumaker, Hazel y Pederson, 1988), está diseñado según el interés y características de sujetos con discapacidad intelectual media. Cuenta con muchas ilustraciones, párrafos cortos y sencillos y una perfecta secuenciación en la presentación de cada nueva información, aludiendo y repitiendo de forma continuada lo que ya se ha visto. Aunque exige una capacidad de lectura, escritura mínima y algo de memorización, se pueden realizar modificaciones para aquellos alumnos que no tengan dichas habilidades adquiridas.

Se trabajan las 30 habilidades sociales que con mayor frecuencia han identificado los educadores especiales como problemáticas en los sujetos con discapacidad intelectual media. Se agrupan en las siguientes áreas:

- Corporales básicas
- Conversación y amistad
- Relación con otros
- Solución de problemas

La instrucción, por tanto, se lleva a cabo mediante la secuencia mostrada a continuación:

1. Conocimiento de la habilidad.

Qué supone esa habilidad, por qué utilizarla de manera adecuada aporta beneficios importantes, situaciones en las que resulta pertinente emplearla, reglas sociales que regulen su empleo, componentes verbales y no verbales de su ejecución.

El conocimiento de la habilidad, por tanto, se lleva a cabo mediante la utilización de libros de habilidades. Cada libro introduce una habilidad e incluye: definición, razones, ocasiones y reglas para utilizarla y los pasos para poder ejecutarla correctamente.

2. Práctica.

Una vez que el alumno ya conoce la habilidad social, debe practicarla en lugares seguros hasta que se sienta cómodo utilizándola. La práctica se trabaja mediante tarjetas en las cuales, se recogen situaciones de role-play apropiadas a su edad.

3. Aplicación de la secuencia instruccional.

El alumno deberá utilizar la habilidad en una situación de la vida real, hasta que se sienta competente con la misma.

4.4.2.5. Programa de intervención en Habilidades Sociales para Adolescentes

(Camacho Gómez, y Camacho Calvo)

El presente programa, elaborado en colaboración por Cristina Camacho Gómez y Marta Camacho Calvo, está fundamentado en los resultados obtenidos de dos cuestionarios siguientes:

- Inventario de automanifestaciones en la interacción social para jóvenes (AIS-J1). Elaborado por Bas Ramallo, (1986).
- Listado de situaciones y habilidades elaborado por ellas mismas.

Asimismo, el programa de intervención está basado en los programas específicos de Peers (Hops y cols., 1979) y el de Michelson, Sugai, Word y Kazdin (1983), junto con los datos obtenidos de ambas pruebas anteriores.

Los objetivos que incluye la intervención del programa de Peers son los siguientes:

- Iniciar interacciones
- Responder antes las interacciones de otros
- Mantener dichas interacciones

Junto con los objetivos anteriores, las técnicas utilizadas incluían, refuerzo social y economía de fichas.

En cuanto a las habilidades sociales, que Michelson y sus colaboradores consideran importantes para trabajar en su programa de intervención, destacan:

- Cumplidos
- Quejas
- Dar una negativa o decir que no
- Pedir favores
- Preguntar por qué
- Solicitar cambio de conducta
- Defender los derechos propios
- Conversaciones

- Empatía
- Habilidades sociales no verbales
- Interacciones con estatus diferentes
- Interacciones con el sexo opuesto
- Tomar decisiones
- Interacciones de grupo
- Afrontar los conflictos: enseñanza en la resolución de conflictos

En lo que se refiere a este programa de intervención en habilidades sociales, se considera importante el deber de ser flexible y estar abierto a modificaciones marcadas por las necesidades y el ritmo de aprendizaje de los sujetos.

4.4.2.6. Programa de Desarrollo de Habilidades Sociales, Emocionales y de Atención Plena para jóvenes (Celma Pastor, y Rodríguez Ledo).

Este programa, creado por Laura Celma Pastor y César Rodríguez Ledo (2017), se presenta como un programa para promover el bienestar personal y emocional de las personas entre los 11 y los 16 años. Busca desarrollar en sus participantes las habilidades globales que repercutirán en los distintos aspectos de la vida de una persona, desde lo personal, social, familiar, incluso académico. Para ello, propone una serie de actividades secuenciadas, activas, con objetivos concretos y explícitos para llevar a cabo en el aula. En particular, este programa está compuesto por 18 sesiones orientadas a trabajar las habilidades emocionales personales y sociales del alumnado, es decir, trabajar sobre su inteligencia socioemocional.

Es decir, el objetivo principal del programa es potenciar las habilidades emocionales y sociales. Esto, por tanto, se consigue a través del entrenamiento de la capacidad de atención y comprensión de las emociones y de los comportamientos tanto propios como ajenos. Por otra parte, es necesario trabajar la capacidad de regular y reparar los estados emocionales y de comunicarse de manera socialmente adaptativa.

Los objetivos específicos del programa SEA son los siguientes:

- Mejorar las habilidades emocionales personales e interpersonales para prevenir los problemas socioemocionales y para aumentar el bienestar emocional y la adaptación social.

- Reducir las dificultades de inadaptación personal y emocional de los participantes, especialmente en la transición de Primaria a Secundaria.
- Incrementar las capacidades de atención y concentración.
- Promover la resolución eficaz y pacífica de los conflictos interpersonales, potenciando un clima positivo en el aula y mejorando así la calidad de convivencia.
- Rebajar el tono de activación general del grupo permitiendo un mejor rendimiento y un mayor aprovechamiento de las clases.
- Conseguir que los participantes adquieran mejores habilidades para trabajar en grupo y en equipo.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. JUSTIFICACIÓN

La competencia socioemocional y las habilidades sociales son dos armas de gran importancia para desenvolverse adecuadamente en la sociedad actual. Sin un manejo fluido de ambas, difícilmente se alcanzará el éxito, no sólo en lo profesional sino también, en las relaciones interpersonales. El modo de relacionarnos con los demás está muy condicionado por el mayor o menor manejo de estos conceptos, lo que afecta a la autoestima, autovaloración y confianza en uno mismo.

Cabe destacar que dichas competencias no son innatas al ser humano, sino que, se aprenden en contacto con el entorno, por lo tanto, son susceptibles de ser adquiridas mediante el adecuado entrenamiento y aprendizaje.

En las personas con discapacidad intelectual, este aspecto puede verse afectado debido a un déficit en su comprensión y entendimiento, por lo que es necesario trabajarlo desde edades tempranas, para así lograr una integración e inclusión social del individuo lo más positiva posible. Para las personas que presentan dificultades del aprendizaje o trastornos, en general, les es muy difícil expresar lo que sienten, lo que piensan, sus emociones, etc. Por lo que sus conductas pueden verse limitadas y en numerosas ocasiones no saben cómo afrontar una situación o como deben comportarse (García Ramos, 2011), por lo que, se puede decir, que las personas con discapacidad intelectual son más vulnerables y están más indefensas en cuanto a las exigencias del entorno que les rodea. Es importante detectar cuanto antes el déficit en habilidades sociales debido a las consecuencias que éste puede conllevar en el mantenimiento y posterior agravamiento de estas a nivel social, así como el malestar que puede producir tanto nivel personal, como emocional en el individuo. (Camacho y Camacho, 2005).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, a continuación, se detallan cuáles son algunas de las conductas más características que ejecutan las personas con discapacidad intelectual, a modo de evaluación de las necesidades que presenta este colectivo, para el posterior planteamiento de la intervención:

- La asertividad: entendida por la defensa de los derechos propios sin violar los ajenos. Es un “saber decir” sin dañar las relaciones, e incluye conductas como hablar de sí mismo sin inhibiciones, saber decir no, pedir aclaraciones o aguantar

las presiones del grupo, entre otras (Vaello Orts 2005). En las personas con discapacidad intelectual, el grado en el que se presenta esta habilidad es muy bajo, incluso inexistente en algunas ocasiones y se manifiesta de dos formas diferentes en función del individuo. Por un lado, puede darse a través de la agresividad, donde el objetivo principal es centrarse en aquellos propósitos que se quieren alcanzar sin importar el precio, ni violar los derechos de los otros, y, por otro, puede darse una defensa pasiva, caracterizada por la evitación del conflicto y la renuncia a los propios derechos optando por los de los demás.

- La agresividad: Las personas con un desarrollo cognitivo menor, suelen mostrar un temperamento agresivo, ya que no suelen tener la facilidad para la interpretación de manera correcta de aquello que sucede a su alrededor y, por lo tanto, tienden a defenderse de manera violenta cuando se sienten atacados o, por el contrario, a la autolesión.
- Soledad y aislamiento social: Factor que se encuentra íntimamente ligado al autoconcepto, definido como una serie de actitudes relativamente estables que reflejan una evaluación de comportamientos y atributos personales (Martorell, 1992). La soledad y aislamiento social se da habitualmente en personas con discapacidad intelectual, ya que muchas veces se sienten fuera de lugar, al no ser capaces de comprender algunos aspectos de los contextos en los que se desenvuelven.

Es imprescindible citar la importancia de la coordinación que debe existir entre la escuela y la familia, ya que son los dos grupos con los que el niño se relaciona preferentemente, ejerciendo una poderosa influencia sobre su desarrollo. Esta coordinación, evitará los efectos negativos que la disparidad, incluso contradicción, de mensajes puede presentar.

En este sentido, para desempeñar de forma eficiente el trabajo de estas competencias, hay que proporcionar al discente modelos adecuados y coherentes, siempre y cuando éstos se adapten a sus necesidades educativas, así como suficientes experiencias y vivencias que pongan a prueba sus reacciones y conductas.

Por ello, cuanto antes se comience a trabajar sobre estas competencias, más se favorecerá la asimilación de conductas que desemboquen en un comportamiento asertivo, en el que el individuo sepa defender sus derechos respetando los ajenos de manera adecuada.

Enseñar a los niños a comunicarse adecuadamente, expresar sus emociones y sentimientos de forma correcta y desempeñar habilidades sociales de forma eficiente, es la mejor forma de garantizarles su desarrollo integral en la sociedad.

Por tanto, el programa sobre competencia socioemocional para Discapacidad Intelectual que se muestra a continuación trata de centrarse en el entrenamiento y adquisición de las competencias citadas, con el objetivo de lograr en alumnos con Discapacidad Intelectual, una mayor autoestima a través de un especial trabajo de las emociones y sentimientos, tanto propias como ajenas. Asimismo, y haciendo referencia a sus limitaciones en el desarrollo cognitivo citadas en páginas anteriores, se trabajará un comportamiento adecuado para afrontar las relaciones interpersonales, haciendo siempre un buen uso de las habilidades sociales.

Cabe destacar la presencia de posibles problemas de conducta en el aula, lo que también tiene cierta repercusión en la puesta en práctica del programa, siendo éste un punto fuerte a tratar durante la consecución del mismo. Por lo tanto, se llevará un seguimiento continuo e individualizado de todos los comportamientos de los alumnos.

5.2. CONTEXTUALIZACIÓN

Con respecto a la presente propuesta de intervención y su posible puesta en práctica, es necesario citar las características del centro elegido, así como el alumnado al que va destinado.

En primer lugar, he tomado como referencia un Centro de Educación Especial concertado, en el cual, los alumnos escolarizados pertenecen al grupo ACNEAE y ACNEE, por lo que se trata de educandos con características y necesidades específicas que requieren de apoyos constantes. Éste cuenta con el material e infraestructuras totalmente adaptadas a las necesidades de todos los sujetos que en él trabajan, por lo que la puesta en práctica del programa no requiere de elementos externos al mismo.

Los sujetos de entrenamiento a través de los cuales se pretende aplicar el programa de intervención son alumnos escolarizados en la etapa de Transición a la Vida Adulta, por lo que tienen edades comprendidas entre los 17 y 21 años. Esta etapa, se podría decir que no es del todo escolar, pero si se tiene muy en cuenta con este tipo de alumnado, ya que forma parte de la formación personal para un futuro laboral.

El aula específico en el que se puede centrar la propuesta está formado por un grupo heterogéneo de 5 alumnos, es decir, alumnos con niveles de apoyo y características muy diferentes entre sí.

5.3. OBJETIVOS

El objetivo principal de este programa es el desarrollo de ciertas habilidades sociales que permitan al alumnado interactuar con otros, ya sea en el aula o en cualquier ámbito de la vida diaria, potenciando así su capacidad de socialización y comunicación, además de aumentar con todo ello una mejora en las relaciones interpersonales.

El objetivo último de este programa de intervención es la integración del alumno en una sociedad positiva y estable, ayudando tanto en su desarrollo personal, como social.

Generales

- Desarrollo de las habilidades de interacción social necesarias para que el alumno llegue a establecer y mantener relaciones interpersonales adecuadas.
- Desarrollo de habilidades de comunicación verbal requeridas para que el alumno participe en conversaciones.
- Desarrollo de habilidades sociales “instrumentales” que posibiliten en el alumno el funcionamiento lo más autónomo posible dentro de la sociedad.

Específicos

- Adquisición de los repertorios de conducta necesarios para iniciar, establecer y mantener una relación interpersonal.
- Desarrollo de las habilidades de autoexpresión y respuesta a los otros.
- Identificación y expresión de gestos sociales que acompañan al gesto oral.
- Adquisición de las habilidades necesarias para mantener conversaciones con otras personas.
- Desarrollo de habilidades de autoexpresión y respuesta a los otros.

5.4. METODOLOGÍA

Referido a la metodología con la que se lleva a cabo este programa está basada en cinco principios importantes que es necesario destacar, situando de esta manera el trabajo con los alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo:

- Principio de actividad y cooperación, esto se refiere a la participación del alumnado. Los alumnos con discapacidad intelectual muestran una mejor asimilación de los aprendizajes a través de la actividad y la práctica, ya que, dada su tendencia a la pasividad, es necesario que el adulto les involucre constantemente en su propio aprendizaje.
- Principio de aprendizaje significativo. Dado que el potencial de razonamiento de este colectivo se ve limitado, resulta necesario que los contenidos que se pretenden tratar estén conectados lo máximo posible con aprendizajes previos y puedan entonces, ser captados de la forma más experimental posible. Puesto que el proceso de generalización se ve grandemente afectado, no se pueden limitar a memorizar, ya que, es posible que cuando tengan que extrapolar lo aprendido a otras situaciones, no sean capaces de realizar dicha conexión.
- Principio de globalización. Esto hace referencia a la necesidad de organizar los contenidos de las distintas áreas de intervención entre sí, relacionándolo todo en torno a un eje que actúe como organizador, dotando entonces a los alumnos de un contexto que tenga unidad y sentido.
- Principio de personalización. Referido al proceso de trabajo individual y adaptándose al ritmo de aprendizaje de cada alumno. Es muy importante tener siempre en cuenta el componente emocional, ya que es una parte determinante en el proceso de aprendizaje, haciendo de este una tarea fácil o muy difícil.
- Principio de interacción. El ambiente en el que se produzcan todas y cada una de las intervenciones con estos alumnos tiene que darse en una atmósfera que facilite las interacciones tanto con el docente a cargo, como con sus compañeros, de forma que cada alumno experimente de manera propia la pertenencia al grupo clase.

Asimismo, la metodología que se va a utilizar para llevar a cabo la intervención es coordinada, multidisciplinar y acorde con todos los profesionales que atienden a los alumnos.

Además, es importante exigirles en base a sus posibilidades, es decir, por pequeñas que sean sus metas, si consiguen logros, ello repercutirá en su bienestar emocional, en su autoestima y en su nivel de motivación, apostando así por objetivos más complejos.

Es necesario comenzar cada una de las intervenciones con una explicación, aunque de forma breve y concreta, del plan o actividad que se va a llevar a cabo, situando así a los alumnos dentro de una programación general en la que se sientan siempre partícipes.

5.5. TEMPORALIZACIÓN

A continuación, se plasma un posible horario escolar aplicable a este grupo de alumnos, con el objetivo de situar las sesiones y actividades del programa en determinadas partes de la jornada de los educandos (tabla 1).

Tabla 1. Posible horario en el que se enmarca el programa.

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
10:00 10:30	Asamblea Rutinas Comunicación	Asamblea Rutinas Comunicación	Asamblea Rutinas Comunicación	Asamblea Rutinas Comunicación	Asamblea Rutinas Comunicación
10:30 11:30	Grupos homogéneos	Grupos homogéneos	Grupos homogéneos	Educación física	Conocimiento del medio
11:30 12:00	RECREO				
12:00 13:00	Taller de inteligencias múltiples	Taller de resolución de conflictos y habilidades sociales	Biblioteca Pizarra digital	Cinefórum	Conocimiento del medio
13:00 15:00	COMIDA Y TIEMPO DE DESCANSO				
15:00 15:30	Juegos cooperativos	Mindfulness	Juegos cooperativos	Mindfulness	Juegos cooperativos
15:30 16:45	Taller de artesanía	Taller de herramientas	Actividades en el campo	Danzas del mundo	Actividad inclusiva

Observada la tabla 1, destacamos las distintas y variadas actividades que los alumnos realizan durante su jornada escolar, a su vez, la aplicación del programa de entrenamiento,

se pretende llevar a cabo en los dos primeros días de la semana, ocupando el lugar de las actividades de “Taller de inteligencias múltiples y taller de resolución de conflictos y habilidades sociales”, además y como se muestra más adelante, muchas de las actividades que lo forman, trabajan aspectos relacionados con la temática de dichos talleres.

La duración del programa es variable, ya que se cuenta con las posibles modificaciones que se deben realizar ante la aplicación y puesta en práctica con los alumnos, a su vez, en una primera instancia, el transcurso del programa será de aproximadamente, dos meses (8 semanas lectivas). Durante ese tiempo, se llevarán a cabo distintas sesiones y actividades divididas de la siguiente forma:

Tabla 2. Organización de actividades y sesiones del programa.

Actividad 1. Expresión de los sentimientos con apoyos sensoriales. Duración: 2 semanas.	Sesión 1. El gusto y el olfato. Duración: 1 hora.
	Sesión 2. El tacto y la vista. Duración: 1 hora.
	Sesión 3. El oído. Duración: 1 hora.
	Sesión 4. Puesta en común de lo realizado en las sesiones anteriores. Duración: 1 hora.
Actividad 2. Tejiendo la red. Duración: 1 hora.	
Actividad 3. Dar las gracias Duración: 1 semana.	Sesión 1. Explicación y puesta en común de las imágenes. Duración: 1 hora.
	Sesión 2. Realización de la ficha de evaluación. Duración: 1 hora.
Actividad 4. Caras en blanco Duración: 1 hora.	
Actividad 5. ¿Cómo reacciono ante insultos? Duración: 1 hora.	

Actividad 6. El mercado Duración: 1 semana.	Sesión 1. Elaboración de las tarjetas con las características de los alumnos. Duración: 1 hora.
	Sesión 2. Puesta y lectura en común para adivinar de quién se trata, Duración: 1 hora.
Actividad 7. ¡Lo tenía yo primero! Duración: 1 semana.	Sesión 1. Exposición de las distintas láminas. Duración: 1 hora.
	Sesión 2. Rol-play. Duración: 1 hora.
Actividad 8. El sombrero de hablar Duración: 1 hora.	
Actividad 9. Cuando digo...quiero decir... Duración: 1 semana.	Sesión 1. Entrega de las cartulinas con las 5 emociones principales y trabajo sobre las mismas. Duración: 1 hora.
	Sesión 2. Con la ayuda de revistas, búsqueda de esas emociones. Duración: 1 hora.

5.6. ACTIVIDADES

Actividad 1. Expresión de sentimientos con apoyos sensoriales.

Actividad utilizando el sentido del gusto

Objetivo:

- Que los alumnos discriminen y diferencien las sensaciones que producen distintos objetos ante cada uno de los sabores.

Descripción y metodología:

El docente proporciona de manera ordenada a los alumnos distintos alimentos, unos de sabor amargo o salado (limón, sal) y otros de sabor dulce, (pastel, golosinas). Como se ha citado anteriormente, el fin principal es que los usuarios discriminen la sensación que

tienen ante cada uno de los sabores. Ante los sabores amargos y salados tendrán una sensación desagradable, y ante los sabores dulces tendrán una sensación agradable, asociando de esta manera, la sensación con la expresión facial de la misma, observándose frente al espejo para que reconozcan y se familiaricen con las expresiones de esas diferentes sensaciones.

La actividad anterior se puede realizar con la implicación de todos los sentidos, gusto, tacto, olfato y oído, de tal forma, que el alumno experimente de manera directa con todas las sensaciones y expresiones que cada sentido le proporciona.

Recursos y materiales:

- Distintas comidas
- Espejo
- Etc. (Objetos destinados a los demás sentidos)

Evaluación:

Para la evaluación y seguimiento de esta actividad, se programarán distintas sesiones destinadas a los diferentes sentidos, de tal forma, que los alumnos puedan identificar de todas las maneras posibles, las sensaciones que les producen aquellos objetos o estímulos dados por el docente. Además, estas actividades le ayudarán a distinguir los sabores y olores, así como su correcta conceptualización.

Actividad 2. Tejiendo la red

Objetivos:

- Favorecer el conocimiento y cohesión de grupo
- Expresar a los demás nuestras capacidades
- Reconocer las fortalezas del grupo

Descripción y metodología:

Esta actividad conviene realizarla en momentos en los que la dinámica de trabajo en el aula no sea fluida.

El docente pedirá a los alumnos que se tomen unos segundos para pensar acerca de cuáles son sus cualidades y características que pueden poseer para formar parte de un grupo.

Cada participante deberá pensar en al menos tres fortalezas que posea. Es importante destacar que debe ser orientado al grupo, es decir, que sea funcional para el mismo, por ejemplo, “escucho a mis compañeros cuando hablan”.

Para su puesta en práctica se sentará a los alumnos en círculo o asamblea en el que también formará parte el docente. Éste, dará un ovillo de lana a uno de los participantes para que éste se lo lance a un compañero diciendo en voz alta “yo ayudo a mis compañeros con (cualidad o fortaleza que previamente haya pensado). Al lanzarlo, siempre tendrá que mantener sujeto la punta del ovillo, de tal forma que al llegarle a otro compañero no se pierda el contacto. Quien lo recibe, de la misma manera dice una cualidad con la que contribuye al grupo y lanza de nuevo el ovillo a otra persona sujetando el hilo de manera que quede más o menos tenso. De esta manera se repetirá la secuencia hasta que el ovillo haya pasado por lo menos tres veces por cada participante del círculo.

Al concluir la actividad quedará formada una red, relativamente tensa que conecta a todos los alumnos, de tal forma que se podrá dar la siguiente explicación para la reflexión de los educandos:

“Todos somos necesarios para mantener la red tensa, si uno suelta, se destrozaría, ¿lo sabéis verdad?, por tanto, el trabajo en este aula es trabajo de todos, el clima del grupo y el hecho de que todo funcione de manera adecuada depende de todos y cada uno de nosotros. ¿Sabíais todas y cada una de las características que han dicho vuestros compañeros sobre ellos mismos?, asimismo, trabajaremos todos juntos de manera adecuada y ayudándonos los unos a los otros para que haya un buen ambiente en clase”

Recursos y materiales:

- Ovillo de lana
- Sillas para cada uno de los alumnos

Evaluación:

Para la evaluación de esta actividad se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Auto reflexión sobre las características propias
- Escucha y atención de los demás compañeros
- Capacidad para trabajar en equipo

De tal forma que los alumnos tendrán que realizar un análisis de sus propias características y comportamientos de manera individual antes de poder realizar el juego. Este pensamiento previo se realizará minutos antes de situarse en círculo para llevar a

cabo la red, y el docente tendrá que atender a la forma de reflexión de cada uno. Es a la hora de la puesta en práctica dónde los alumnos reflejarán en alto aquellas características y adjetivos previamente pensados, además se escuchar y respetar el turno de cada compañero cuando le corresponda.

Actividad 3. Dar las gracias

Objetivo:

- Utiliza expresiones verbales de cortesía y buena educación cuando mantiene conversaciones con otras personas.

Descripción y metodología:

Previo a la actividad de la actividad propia, es necesario situar a los alumnos en el contexto en el que se encuentran, de tal forma que la puesta en práctica de la siguiente habilidad pueda ser extrapolada a otras situaciones futuras.

El docente deberá mostrar una serie de pautas iniciales:

“Es importante que sepas decir “gracias” cuando otras personas te ayudan, te hacen un regalo o te dicen algo agradable, como ya hemos dicho en otras ocasiones, esta habilidad es buena para muchas cosas, por ejemplo, para decirle a la otra persona que te sientes bien con lo que ha hecho por ti, o para poder contar con ella en el futuro. Aun así, hay que tener siempre en cuenta que, si eres agradecido, será más fácil que consigas lo que necesitas de otras personas, y a su vez, a las otras personas les gustará mucho más ayudarte”

Por lo tanto y tras esas breves palabras, el docente pondrá en la pantalla digital o mostrará en papel a los alumnos las escenas detalladas en el Anexo 5, y procederá a una breve explicación de estas, para así lograr una mayor comprensión y entendimiento por parte de los educandos.

Recursos y materiales:

- Pizarra digital o cartulinas
- Ficha de evaluación
- Lápices

Evaluación:

Se llevará a cabo a través de una ficha que se les entregará a los alumnos para que puedan plasmar cinco situaciones propias en las que hayan dado las gracias. (Anexo 6).

Actividad 4. Caras en blanco

Objetivo:

- Saber expresar tanto oral como corporalmente los sentimientos de los demás

Descripción y metodología:

El docente leerá frases o pequeñas historias de personas que tengan un determinado sentimiento y tras su explicación y comprensión de este, entregará a los alumnos unos folios con caras en blanco dónde tendrán que plasmar dicho sentimiento (Anexo 7).

Ejemplos:

¿Cómo te sentirías si cuando llegas a tu casa, tu madre te ha preparado tu pastel favorito?”.

“Imagina que estoy bebiendo de mi copa favorita, una que me regalo mi abuelo a quien aprecio mucho, se cae sin querer y se rompe”.

“¿Qué pasaría si mi hermana pequeña me rompe la copa a propósito?”.

“¿Cómo se sentiría tu amigo si un perro grande le empieza a ladrar y le persigue?”.

Recursos y materiales:

- Ficha con caras en blanco
- Lápices

Evaluación:

Para la evaluación de esta actividad se centrará en comprobar si han entendido o no la emoción que reflejan las frases de manera adecuada en las caras en blanco. De tal forma que el docente además de prestar atención en los dibujos realizados por los escolares, les propondrá que lo reflejen en sus caras de manera práctica frente al espejo, comprobando si los alumnos han entendido la emoción trabajada.

Actividad 5. ¿Cómo reacciono ante insultos?

Objetivo:

- El alumno muestra la conducta adecuada ante personas que le ofenden o insultan.

Descripción y metodología:

El docente puede aprovechar una situación vivida anteriormente en el aula en la que un alumno insulta u ofende a otro y éste responde con otro insulto, de manera agresiva o con alguna conducta inadecuada. Se coloca a todos los alumnos en asamblea donde todos puedan verse entre sí y es entonces el momento en el que el docente analiza la situación, modelando y mostrando a los alumnos las distintas formas adecuadas de responder ante los insultos u ofensas.

- No contestar
- No hacer caso
- Ignorar
- Abandonar el lugar
- Informar al adulto
- Etc.

A continuación, el profesor señala a los alumnos la conveniencia de no insultar a los demás y modela:

- Necesidad de diálogo para resolver adecuadamente situaciones conflictivas
- Expresión adecuada de sentimientos negativos
- Expresión de aspectos positivos de los demás

Evaluación:

Se tendrá en cuenta la actitud del alumno ante:

- La respuesta adecuada a los insultos y ofensas
- Utilización el diálogo ante una situación de conflicto
- Expresión adecuadamente los sentimientos, tanto positivos como negativos

Como se ha citado con anterioridad, es necesario extender este entrenamiento a las situaciones habituales en el aula, de modo que se facilite su generalización, ya que los sujetos con discapacidad intelectual muestran ciertas dificultades.

Cabe destacar como elemento importante el seguimiento observacional y continuado de este tipo de conductas inapropiadas (Anexo 8), pudiendo así realizar una evaluación precisa del comportamiento de los alumnos que presentan aquellas conductas que disciernen del transcurso normal del aula. Además, y con la ayuda de dicho seguimiento, se podrá implantar otro tipo de intervención para poder modular y eliminar las conductas inapropiadas.

Actividad 6. El mercado.

Objetivos:

- Conocimiento de las características de los compañeros
- Favorece el inicio de nuevas relaciones sociales
- Interacción con los compañeros
- Desarrolla en conocimiento mutuo

Descripción y metodología:

Se colocarán los alumnos sentados en círculo o asamblea. Previo al juego, y con la ayuda del docente, los alumnos se habrán descrito en voz alta, de tal forma, que el docente ha ido creando unas tarjetas con todas y cada una de las características citadas por los alumnos anteriormente. Así, se introducirán todas las tarjetas en un recipiente y de manera aleatoria se irán sacando y leyendo por el encargado en voz alta. Los alumnos tendrán que recordar e identificar dichas características con alguno de sus compañeros y adivinar de quién se trata.

Recursos y materiales:

- Cartulinas de colores
- Lápices

Evaluación:

La evaluación de esta actividad se lleva a cabo a través de la observación de los alumnos atendiendo a su nivel de comprensión e implicación en la actividad.

Actividad 7. ¡Lo tenía yo primero!

Objetivos:

- Mantener la escucha y atención activa durante las explicaciones del docente.
- Reflexionar acerca de los sentimientos de otras personas.
- Refuerzo de la empatía.

Descripción y metodología:

Los alumnos deberán sentarse en un semicírculo y el docente se colocará frente a ellos y, a través de la proyección de unas láminas, les contará una situación de la cual los niños tendrán que responder a una serie de preguntas.

En una primera situación vemos al personaje Juan, a quien le ha surgido un problema: “A nuestro amigo Juan le encanta la Tablet, es su juguete favorito. Un día, Juan estaba jugando con la Tablet en el patio, llegó Pablo, se la quitó y se puso a jugar él.”

Una vez planteada la situación, el educador lanzará una serie de preguntas que los niños/as deberán contestar con su ayuda:

- ¿Qué le ha pasado a Juan?
- ¿Cómo se siente Juan cuando Pablo le quita la Tablet? (Triste/enfadado)
- ¿Hizo bien Pablo en quitársela?
- ¿Cómo te sentirías tu si te hubiera pasado lo mismo?

Posteriormente, el educador deberá enseñarles 3 láminas de posibles soluciones y los niños/as deberán escoger cual es la solución más adecuada ante el conflicto.

Lámina 1: *Juan se ha enfadado tanto que ha pegado a Pablo para conseguir la Tablet de nuevo.*

Lámina 2: *Juan ha hablado con Pablo y le ha pedido por favor que le devuelva la Tablet.*

Lámina 3: *Juan ha invitado a Pablo a que juegue con él a la Tablet, eligiendo un juego en el que puedan participar los dos a la vez, así no jugará solo.*

Las láminas serán proyectadas a la vez que son pasadas a los alumnos para que las vean y decidan cual es la solución más correcta. Posteriormente, repetiremos la actividad utilizando otro juguete, pero, esta vez, será representado por los alumnos.

Será necesario escoger a dos voluntarios; uno hará de *Juan* y otro de *Pablo* (si se trata de niño y niña o niña y niña, elegir otros nombres) y deberán representar la siguiente escena: “Juan estaba jugando con los peluches porque le encantan, son sus juguetes favoritos. De repente, Pablo se acercó y le quitó uno y se puso a jugar con él”.

A continuación, el educador pasará a realizar las mismas preguntas que en el caso anterior y a proponer las mismas soluciones para que los alumnos escojan. Después, deberán, con ayuda del educador, representar la solución correcta.

Recursos y materiales:

- Power Point “Juan y Pablo”: [PINCHA AQUÍ](https://educacionemocionaldown.files.wordpress.com/2015/07/power-point-anexo-15-juan-y-pablo.pptx). Extraído de <https://educacionemocionaldown.files.wordpress.com/2015/07/power-point-anexo-15-juan-y-pablo.pptx>
- Láminas de las situaciones de *Juan* y *Pablo*. (Anexo 9)

Evaluación:

La evaluación de esta actividad se verá reflejada a través del Rol-play, así como en la implicación de cada uno de los alumnos.

Actividad 8. El sombrero de hablar.

Objetivos:

- Muestra conductas verbales y no verbales de “escucha activa”.
- Da muestras de comprensión de los mensajes que recibe.
- Respeto hacia sus compañeros.
- Trabajo cooperativo.

Descripción y metodología:

Para la realización de esta actividad, los niños deberán colocarse sentados formando un semicírculo y, de frente, el docente, quién tendrá en sus manos unas tarjetas con dibujos de diferentes temas de los que hablar.

El educador sacará una tarjeta al azar y los niños deberán hablar de ese tema respetando los turnos. Para decidir – y que todos sean conscientes de quién tiene el turno de palabra – el alumno que vaya a hablar deberá tener puesto un sombrero, que será el indicador de que tiene el turno de palabra.

El tiempo que deben hablar estará marcado por un pequeño reloj de arena (1 minuto aproximadamente) y su conversación será apoyada por el docente. Una vez pasado el tiempo, el alumno que lleva el sombrero se lo cederá al compañero que se lo pida o al que él quiera.

Ejemplo: Si en la tarjeta sale un perro, el educador deberá preguntar al alumno si tiene perro, cómo se llama, desde cuando lo tiene, a qué juega con él etc. En el caso de que no tenga, se le preguntará si conoce a alguien que tenga alguno etc.

Orientaciones:

Los temas de conversación deben ser llamativos para el grupo, se deberán escoger tarjetas que abarquen temas de interés. Se puede hacer previamente una batería de preguntas sobre lugares o dibujos animados preferidos.

Es importante que el niño que recibe el sombrero de las gracias al otro, utilizando y entrenando así otras habilidades previamente trabajadas.

Recursos y materiales:

- Un sombrero o gorro, lo más llamativo posible.
- Tarjetas con dibujos sobre temas concretos.
- Reloj de arena.

Evaluación:

Para la evaluación de esta actividad el docente tendrá una ficha que rellenará a posteriori con distintos ítems que el niño deberá haber reflejado durante el desarrollo de la actividad. (Anexo 10).

Actividad 9. “Cuando digo...quiero decir...”

Objetivos:

- Relaciona e interpreta adecuadamente los gestos no verbales con las emociones correspondientes.
- Trabaja la motricidad, tanto fina, como gruesa adecuadamente.

Descripción y metodología:

Para la realización de esta actividad, se entregará al alumno una cartulina, dividida en dos partes; en cada una de ellas estará escrita una emoción (de las seis que se plantean: Alegría, tristeza, miedo, sorpresa, ira y vergüenza) junto con una foto que la represente. A continuación, se les entregará de varias revistas, pegamento y tijeras y se les pedirá que busquen imágenes que según ellos representen la emoción correspondiente. Cada alumno contará siempre con el apoyo del adulto, que le ayudará a encontrar distintas personas que expresen dicha emoción. Además, si lo precisa, también se le podrá ayudar en la tarea de recortar y pegar.

Recursos y materiales:

- Cartulinas con 2 emociones escritas, con letra mayúscula y bien grande.
- Revistas de sociedad.
- Pegamento de barra.
- Tijeras.

Evaluación:

Para la evaluación de esta actividad el docente deberá prestar especial atención en las imágenes que los alumnos hayan seleccionado para poner en relación con la emoción

indicada, haciéndoles preguntas del tipo “¿Crees que esa persona está (emoción seleccionada)? ¿Por qué?”, de tal forma que el educando de sus razones necesarias para poder relacionarlo.

5.7. MATERIALES

Con respecto a este apartado, los instrumentos y materiales para realizar las actividades que contienen el programa, son explícitos en cada una de ellas, por lo que, y como se dijo en la contextualización, no se necesita de materiales adicionales o de apoyo específicos, pues todas las aulas cuentan ya con el equipamiento necesario.

5.8. EVALUACIÓN

La evaluación de este programa constará de tres partes claramente diferenciadas, en primer lugar, se llevará a cabo una estimación inicial, en la que todos los alumnos deberán participar de manera activa. Constará de una serie de asambleas en mesa redonda donde el docente deberá tomar anotaciones sobre todos y cada uno de los alumnos a partir de unos cuestionarios expresados a continuación (Anexo 11) para la posterior puesta en práctica del presente programa. A través de la recogida de datos, y con la ayuda de estos ítems, se podrá llevar a cabo el programa poniendo especial interés en aquellos aspectos en los que el alumnado muestre mayor dificultad.

En segundo lugar, el proceso de evaluación tendrá lugar a través de las actividades anteriormente planteadas, tanto con sus propios instrumentos, recursos y materiales, como con la actuación del docente en todos los momentos que sean necesarios, adaptando éstas a las necesidades que todos los educandos presenten durante su consecución.

Por último, con respecto a la evaluación final del programa de intervención sobre competencia socioemocional para Discapacidad Intelectual, y una vez puesta en práctica todas y cada una de las actividades, hay que analizar de manera individual a cada uno de los alumnos del aula. Atendiendo entonces a los objetivos anteriormente citados, se valorará el grado en que los alumnos han adquirido las habilidades que se precisan y si están más abiertos hacia las relaciones interpersonales, objetivo también principal en el programa. Además, se podrá volver a realizar el cuestionario inicial (Anexo 11) para así

reflejar las mejoras en cada uno de los aspectos trabajados y tener un instrumento comparativo para así comprobar la eficacia del programa.

6. CONCLUSIONES

Tras la realización del presente Trabajo de Fin de Grado se infieren varias conclusiones importantes.

En primer lugar, la vital relevancia, en todos los ámbitos, que tiene hoy en día el desarrollo de las relaciones, tanto personales como interpersonales de los alumnos, tengan o no Discapacidad Intelectual. Centrando la atención en los segundos, es inexcusable el entrenamiento en todo lo que engloba a las habilidades sociales, la competencia socioemocional y el buen uso de las mismas con el objetivo de que puedan desarrollar una vida lo más normalizada posible, ya que, todo esto influye directamente en una mejora de su autoestima, de sus relaciones, inter e intrapersonales y, además, les ayuda a afrontar los problemas mejorando con ello su competencia en todos los ámbitos de su vida.

El estudio de los autores referenciados a lo largo del desarrollo de este documento, así como de las teorías y programas relacionados con las habilidades y competencias necesarias para un desarrollo integral de las personas con discapacidad, ha permitido fundamentar y desarrollar un programa de intervención propio. Este, pretende incidir y mejorar el desarrollo y la evolución positiva en todas ellas y, con esto, la inclusión, participación y normalización a nivel social de este colectivo, tan vulnerable en lo que a estos aspectos se refiere.

A lo largo de esta investigación bibliográfica y su consiguiente propuesta de intervención práctica, se plantean diferentes estrategias cuyo objetivo es aumentar la motivación. Esto se debe a que, de acuerdo con Verdugo (2002), elementos como la seguridad en uno mismo y un nivel de autoestima adecuado disminuyen el fracaso, tanto escolar como personal, por lo que, en este sentido, se considera la motivación como uno de los motores principales que facilitan su correcto desarrollo en el alumnado. Y esta, se ve influenciada de manera positiva por un adecuado establecimiento de relaciones, trabajo cooperativo, asertividad y gestión de las emociones y empatía, aspectos que, a su vez, ayudan a obtener respuestas o resultados más satisfactorios en su vida cotidiana. Estos son los motivos por los cuales se apuesta por una intervención cuyo principal objetivo sea hacer sentir bien

consigo mismo al discente con cualquier tipo de deficiencia, para facilitarle así la tarea de desenvolverse de forma autónoma y eficaz, ante cualquier situación.

Tal y como se ha expuesto en páginas anteriores, el entrenamiento en habilidades sociales no puede ser un trabajo aislado de un programa de intervención en concreto. La progresión en este ámbito requiere de una acción conjunta entre todos los agentes que forman parte de la Comunidad Educativa, por un lado, y del entorno del educando por otro, así como del Proyecto Educativo de Centro, para trabajar en los distintos contextos en los que el alumnado se desenvuelve y proporcionar así una educación globalizada e integral. Por ello, las relaciones que se establecen entre los distintos profesionales y las familias tienen una especial relevancia en general, pero con mayor incidencia en estos casos, ya que su colaboración es determinante para el correcto desarrollo del alumnado. Teniendo en cuenta la heterogeneidad de los escolares, así como la importancia de proporcionar una formación individualizada y basada en las características de los sujetos con los que se va a trabajar, la propuesta de intervención planteada es flexible y objeto de modificación, para poder ser adaptada a diferentes grupos. Por consiguiente, tanto las actividades como la metodología que en ella se establecen, podrán ser variadas, tanto en su forma como en su contenido, con el objetivo de trabajar algún aspecto que en ellas no se contemple o para favorecer el clima y las relaciones interpersonales en las actividades grupales, ayudar en el trabajo cooperativo o mejorar la conducta prosocial en todas y cada una de las etapas educativas en las que se quiera implementar.

7. REFERENCIAS

- Álvarez, M. Á. B., Tabuenca, B. C., y Pérez, E. E. (2016). Desarrollo de habilidades comunicativas pragmáticas y autorregulación emocional en alumnos con discapacidad intelectual y trastorno del espectro del autismo. En J. L. Soler, L. Aparicio, O. Díaz E. Escolano, y A. Rodríguez (coords.), *Inteligencia Emocional y Bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (p. 405-418). Villanueva de Gallego, Zaragoza: Ediciones Universidad San Jorge.
- Acosta, A., López, J., Segura, I. y Rodríguez, E. (2014). *Cuaderno de habilidades sociales. Programa de educación para la convivencia. Educación Primaria*. Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2014/01/Cuaderno-de-habilidades-sociales-Programa-de-educaci%C3%B3n-para-la-convivencia-Educaci%C3%B3n-Primaria.pdf>
- Bermejo, B. G., y Prieto, M. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales para personas con retraso mental*. Valladolid: Junta de Castilla y León, Conserjería de Sanidad y Bienestar Social. Gerencia de Servicios Sociales.
- Beukelman, D. R., y Mirenda, P. (2005). *Augmentative and alternative communication. Supporting children and adults with complex communication needs* (3ª ed). Baltimore: Paul H. Brookes. Schlosser, R. W., y Raghavendra, P. (2003). *Toward evidence-based practice in augmentative and alternative communication*. En R. W.
- Bisquerra R., & Escoda, N. P. (2007). *Las competencias emocionales*. (p. 62-77). Barcelona. Universidad de Barcelona.
- Bisquerra, R (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/>
- Bisquerra, R. (2018). *Competencia social* [Mensaje en un blog] Rafael Bisquerra. GROU. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/competencia-social.html>.
- Bisquerra, R. (1995). *El modelo de Goleman: Inteligencia Emocional - Daniel Goleman*. Recuperado de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/>
- Calderón, R. (2017) *Discapacidad intelectual (DI)*. Recuperado de <https://blog.cognifit.com/es/discapacidad-intelectual/>

- Celma, L., Rodríguez-Ledo, C. (2017). *Programa SEA. Desarrollo de Habilidades Sociales, Emocionales y de Atención Plena para jóvenes*. Madrid: TEA Ediciones. Recuperado de <https://web.teaediciones.com/Programa-SEA-Desarrollo-de-habilidades-sociales--emocionales-y-de-atencion-plena-para-jovenes-en-el-aula.aspx>
- Frías-Armenta, M., López-Escobar, A. E., y Díaz-Méndez, S. G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: un modelo ecológico. *Revista: Estudios de Psicología (Natal)*, 8(1), (p. 15-24). Recuperado de <http://www.scielo.br/scielo.php?lng=en>
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Editorial Kairós.
- McClenen, S. E., Hoekstra, R. R. y Bryan, J. E. (1980). *Social Skills for Severely Retarded Adults*, IL: Research Press.
- Monjas, I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Montero, D. (1996). *Evaluación de la conducta adaptativa en personas con discapacidades. Adaptación y validación del ICAP*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Montero, D. (1999). El sistema valoración-enseñanza-evaluación de destrezas adaptativas: ICAP, CALS y ALSC. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Eds.), *Hacia una nueva concepción de la discapacidad* (p. 435-446). Salamanca: Amarú.
- Núñez del Río, M. C., y Fontana Abad, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: Características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. (p. 20). Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/reop/issue/archive>
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud: cif*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales.
- Repetto Talavera, E., Pena Garrido, M. (2008). Las Competencias Socioemocionales como Factor de Calidad en la Educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8, (5), (p. 82-95)
- Schumaker, J. B., Hazel, J. S., y Pederson, C. (1988). *Social Skills for daily living*. Circle Pines, MN.: American Guidance Service.

- Sestini, P. (2010). Epistemology and ethics of evidence-based medicine: putting goal setting into the right place. *Revista de Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 16, (p. 301-305).
- Simó, L., Zamora, S., Terranegra, J.L., Blanch, S., y Alonso, P. (2009). *Desarrollo cognitivo y motor. Actividades para el desarrollo perceptivo de los sentidos*. Recuperado de <https://es.slideshare.net/guest0202de5/trab-actividades-de-los-sentidos>
- Soro-Camats, E., Basil, C., y Rosell, C. (2012). *Pluridiscapacidad y contextos de intervención*. Barcelona. Ice.
- Verdugo, M. A. (1989). *Programas Conductuales Alternativos: I. Habilidades Sociales*. Madrid: MEPSA.
- Verdugo, M. A. (1996). *Programa de Orientación al Trabajo (POT). Programas conductuales alternativos*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A. (1997). *Programas de Habilidades Sociales (PHS). Programas conductuales alternativos*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A. (1999). Avances conceptuales y del futuro inmediato: Revisión de la definición de 1992 de la AAMR. *Revista Siglo Cero*, 30(5). (p. 27-32).
- Verdugo, M. A. (2000). *Programa de habilidades de la vida diaria (PVD). Programas conductuales alternativos*. Salamanca: Amarú.
- Verdugo, M. A., Arias, B., e Ibáñez, A. (2007). *Escala de Intensidad de Apoyos – SIS Manual*. Madrid: TEA.
- Verdugo, M. A., Arias, B., y Navas, P. (en prensa). *DABS. Escala de Diagnóstico de Conducta Adaptativa*. [Desarrollo, investigación simultánea y adaptación española del original de Tassé et al. (AIDD, en prensa). *DABS. Diagnostic Adaptive Behavior Scale*. Washington, EE.UU.] Madrid: TEA.

8. ANEXOS

ANEXO 1.

Salovey y Sluyter (1997), como se ha citado anteriormente, identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales:

- COOPERACIÓN, entendido como elemento indispensable para realizar una acción conjunta, ya sea aplicado en el control emocional, como en cualquier otro ámbito relacionado con este.
- ASERTIVIDAD, habilidad social que se trabaja desde el interior de la persona. Se define como la habilidad para ser claros, francos y directos, diciendo lo que se quiere decir, sin herir los sentimientos de los demás, ni menospreciar la valía de los otros, sólo defendiendo los derechos como propia persona.
- RESPONSABILIDAD, término que se refiere a la carga, compromiso u obligación, de los miembros de una sociedad ya sea como individuos o como miembro de algún grupo, tanto entre sí como para la sociedad en su conjunto.
- EMPATÍA, referido a la participación afectiva de una persona en una realidad ajena a ella, generalmente en los sentimientos de otra persona.
- AUTOCONTROL, es la habilidad de dominar las propias emociones, pensamientos, comportamientos y deseos, habilidad de controlarse y manejar el propio cuerpo.

ANEXO 2.

Para Goleman (1995: 43-44) la Inteligencia Emocional consiste en la relación entre sí de los siguientes cinco ámbitos:

- 1) Autoconciencia emocional o conocer las propias emociones: El principio de Sócrates "conócete a ti mismo" se refiere a esta pieza clave de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas.
- 2) Manejar las emociones: La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.
- 3) Motivarse a sí mismo: Una emoción tiende a impulsar hacia una acción. Por eso, emoción y motivación están íntimamente interrelacionados. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva a demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.
- 4) Empatía o reconocer las emociones de los demás: Un don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las propias emociones. La empatía es la base del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.).
- 5) Habilidades Sociales: El arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. La competencia social y las habilidades que conlleva, son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

ANEXO 3.

El DSM-V hace la siguiente clasificación sobre los grados de afectación de discapacidad:

Discapacidad Intelectual leve

- Dominio conceptual:

En edad preescolar no puede haber diferencias conceptuales manifiestas.

Los niños en edad escolar y adultos, hay dificultades en el aprendizaje de habilidades académicas como la lectura, escritura, aritmética, el control del tiempo o del dinero, y se necesita apoyo en una o más áreas para cumplir con las expectativas relacionadas con la edad.

En adultos, existe alteración del pensamiento abstracto, la función ejecutiva (ej. Planificación, establecimiento de estrategias y flexibilidad cognitiva) y de la memoria a corto plazo, así como del uso funcional de las aptitudes académicas (ej. leer, manejar dinero). Existe un enfoque algo concreto a los problemas y soluciones en comparación con los grupos de la misma edad.

- Dominio social:

En comparación con los grupos de edad de desarrollo similar, el individuo es inmaduro en cuanto a las relaciones sociales se refiere. Por ejemplo, pueden tener dificultades para percibir de forma precisa las señales sociales de sus iguales. La comunicación, la conversación y el lenguaje son más concretos o inmaduros de lo esperado por su edad. Puede haber dificultades en la regulación de las emociones y en el comportamiento apropiado para su edad. Existe una comprensión limitada del riesgo en situaciones sociales, el juicio social es inmaduro y el individuo corre el riesgo de ser manipulado por otros (inocencia, ingenuidad).

- Dominio práctico:

El sujeto puede funcionar de forma apropiada a la edad en el cuidado personal. Los individuos necesitan ayuda con tareas de la vida cotidiana complejas en comparación con sus iguales.

En adultos, los apoyos son necesarios para la compra, el transporte, la organización doméstica, el cuidado de los hijos, la preparación de los alimentos, la gestión bancaria y el manejo del dinero. Las habilidades de ocio son similares a las de sus iguales, aunque

necesitan ayuda en lo referido al juicio relacionado con el bienestar y la organización del ocio.

En la vida adulta, con frecuencia se observa competitividad en trabajos no centrados en habilidades conceptuales. Los individuos generalmente necesitan ayuda para tomar decisiones sobre el cuidado de la salud y legales y para aprender a ejecutar habilidades competentemente.

Discapacidad intelectual moderada

- Dominio conceptual:

A través de las distintas etapas del desarrollo, los individuos muestran un marcado déficit con respecto a lo esperado para las personas de su edad.

Para los preescolares, el lenguaje y las habilidades pre-académicas se desarrollan más lentamente.

Para los niños en edad escolar, el progreso en lectura, escritura, matemáticas, y la comprensión del tiempo y el dinero ocurre más lentamente a través de los años escolares y es marcadamente limitada en comparación con la de sus iguales.

Para los adultos, las habilidades académicas se desarrollan en un nivel elemental, y requieren de apoyo para el uso de dichas habilidades en el trabajo y en su vida cotidiana.

La asistencia en el día a día se basa en la necesidad de completar las tareas conceptuales de la vida diaria, e, incluso otras personas pueden llevar completamente dichas responsabilidades.

- Dominio social:

El individuo muestra una marcada diferencia con respecto a sus iguales en la conducta social y comunicativa. El lenguaje hablado es una herramienta primaria para la comunicación social, pero es mucho menos compleja que la de sus iguales. La capacidad para las relaciones es evidente en los lazos familiares y las amistades, los individuos pueden tener éxito en crear amistades a lo largo de su vida e incluso a veces en establecer relaciones románticas en la vida adulta.

Aunque, los individuos pueden no percibir o interpretar las claves sociales de una forma correcta. Los juicios sociales y las aptitudes para la toma de decisiones están limitados, y

los cuidadores deben asistir a la persona en las decisiones de la vida diaria. Las amistades desarrolladas con iguales están a menudo afectadas por las limitaciones en la comunicación y en la socialización. Se necesita ayuda significativa para el éxito en situaciones sociales o de comunicación.

- Dominio práctico:

El individuo puede cuidar de sus necesidades personales como comer, vestirse, higiene personal como un adulto, aunque requiere de un periodo extenso de enseñanza y lleva tiempo que la persona pueda ser independiente en estas áreas, y puede necesitar que se las recuerde.

De manera similar, la participación en las tareas domésticas puede ser conseguida por un adulto, aunque implique extensos periodos de enseñanza y posteriores apoyos para alcanzar un nivel esperado para los adultos.

Puede conseguir un trabajo independiente en empleos que requieran unas limitadas habilidades conceptuales y de comunicación, pero es necesario un importante apoyo por parte de los compañeros de trabajo, supervisores, y otras personas para conseguir alcanzar las expectativas sociales, en los aspectos complejos del trabajo, y las responsabilidades asociadas tales como la programación, el transporte, los cuidados para la salud y el manejo del dinero. Pueden desarrollarse una variedad de habilidades para el ocio. Requiere apoyo adicional y necesita de oportunidades de aprendizaje a través de un periodo extenso de tiempo. La conducta no adaptativa está presente en una minoría significativa, causando problemas sociales.

Discapacidad intelectual grave

- Dominio conceptual:

Está limitada la consecución de habilidades conceptuales. El individuo generalmente tiene una escasa comprensión del lenguaje escrito o de la comprensión de los números, para cantidades, el tiempo y el dinero. Los cuidadores aportan un intenso apoyo para la solución de problemas a través de la vida.

- Dominio social:

El lenguaje hablando es bastante limitado en términos de vocabulario y gramática. El habla puede consistir en simples palabras o frases y puede ser complementada por

estrategias aumentativas. El habla y la comunicación están centradas en el aquí y el ahora de los acontecimientos cotidianos. El lenguaje es utilizado para la comunicación social más que para dar explicaciones. Los individuos comprenden el habla sencilla y la comunicación gestual. Las relaciones con los miembros de la familia es una fuente de placer y ayuda.

- Dominio práctico:

El individuo requiere apoyo para todas las actividades de la vida diaria, incluyendo comida, vestido, baño y aseo. El sujeto requiere supervisión todo el tiempo. El individuo no puede tomar decisiones responsables sobre su bienestar o el de otros.

En la vida adulta, la participación en tareas en casa, de ocio y trabajo requiere un apoyo y asistencia. La adquisición de habilidades en todos los dominios incluye una enseñanza durante largo tiempo y apoyo. La conducta desadaptada, incluyendo autolesiones, está presente en una significativa minoría.

Discapacidad intelectual profunda

- Dominio conceptual:

Generalmente las habilidades conceptuales involucran al mundo físico más que procesos simbólicos. El individuo puede usar objetos para el autocuidado, el trabajo y el ocio. Puede adquirir ciertas habilidades viso- espaciales tales como emparejamientos y clasificaciones basadas en características físicas. Aunque, deficiencias motoras o sensoriales puede impedir el uso funcional de objetos.

- Dominio social:

El individuo tiene muy limitada la comprensión de la comunicación simbólica mediante habla o gestos. Pueden comprender instrucciones o gestos sencillos. El individuo expresa sus propios deseos y emociones largamente a través de la comunicación no verbal, no simbólica. El sujeto puede relacionarse con miembros de la familia, cuidadores y otros familiares bien conocidos, e iniciar y responder a las interacciones sociales a través de las claves gestuales y emocionales.

Las deficiencias sensoriales y físicas pueden impedir muchas actividades sociales.

- Dominio práctico:

El individuo depende de otras personas para todos los aspectos del cuidado físico diario, la salud, y la seguridad, aunque pueden ser capaces de participar en alguna de estas actividades.

Los individuos sin deficiencias físicas graves pueden asistir a algunas de las actividades diarias de casa, como poner la mesa. Acciones sencillas con objetos pueden ser la base de su participación en algunas actividades vocacionales con altos niveles de apoyo. Actividades de ocio pueden incluir, por ejemplo, escuchar música, ver películas, pasear o ir a la piscina, todas con el apoyo de otros.

Las deficiencias físicas y sensoriales son frecuentes barreras para la participación en actividades en casa, para el ocio y ocupacionales. Conductas desadaptadas está presentes en una minoría significativa.

ANEXO 4.

1. Programa de Habilidades Sociales

El Programa de Habilidades Sociales (PHS) (Verdugo, 1996), incluye 6 áreas u objetivos generales y agrupa, además, una totalidad de 207 entrenamientos distintos (objetivos operativos). Este programa ejercita conductas de adaptación e integración en la comunidad, tales como las habilidades de interacción social para llegar a establecer y mantener relaciones interpersonales, la comunicación verbal para participar en conversaciones, el desenvolvimiento independiente en la sociedad, el uso del ocio y el tiempo libre, el manejo del dinero en distintas situaciones, la participación en actos sociales y recreativos, la utilización independiente de los transportes y conducta vial, buen comportamiento en situaciones de emergencia, información básica y práctica respecto a situaciones de emergencia, etc. A continuación, se muestran los objetivos generales, específicos y operativos del programa:

OBJETIVOS GENERALES

1. Desarrollo de las habilidades de comunicación verbal requeridas para que el alumno participe en conversaciones.
2. Desarrollo de las habilidades de interacción social necesarias para que el alumno llegue a establecer y mantener relaciones interpersonales.
3. Desarrollo de las habilidades sociales “instrumentales” que posibiliten en el alumno un funcionamiento lo más autónomo posible.
4. Adquisición de repertorios de conducta adecuados para que el alumno asista, participe y se integre en actos sociales y recreativos.
5. Adquisición y desarrollo de las conductas necesarias para que el alumno conozca y utilice los servicios de la comunidad.
6. Desarrollo progresivo del sentido cívico y la conciencia ciudadana, de modo que se facilite el bienestar social del alumno y su convivencia con el entorno social y natural.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS Y OPERATIVOS

1.1.Desarrollo de las habilidades de observación, recepción y escucha necesarias para comunicarse con otras personas.

- Muestra conductas verbales y no verbales de “escucha activa” a su interlocutor.
- Realiza / ejecuta instrucciones complejas que le da otra persona.
- Da muestras de comprensión de los mensajes que recibe, o expresa claramente que no comprende lo que escucha.
- Identifica y diferencia situaciones de acuerdo con los tipos de comunicación que puede establecer.
- El alumno, en el transcurso de las conversaciones, identifica e interpreta emociones y sentimientos en las otras personas basándose en su expresión verbal.
- El alumno, durante la conversación, observa a sus interlocutores e identifica e interpreta indicios para continuar, cambiar el tono de la conversación, etc.

1.2.Habilidad para manifestar información apropiada sobre sí mismo y su entorno.

- Dice sus datos personales relevantes: nombre y apellidos, dirección, teléfono, edad, fecha de nacimiento...
- Dice los nombres y datos de interés de los miembros de su familia.
- Dice el nombre y dirección de su colegio, taller, club de ocio...
- Dice el nombre y apellidos y algún dato personal de personas allegadas: amigos, compañeros, profesores...
- Relata experiencias, acontecimientos, sucesos, etc., vividos por él mismo.
- Hace descripciones de su entorno físico, natural y social más cercano.

1.3.Desarrollo de las habilidades de autoexpresión y respuesta a otros.

- Hace peticiones y/o ruegos a otras personas.
- Da instrucciones complejas a otras personas.
- Comunica a otras personas sus propios deseos, opiniones, intenciones...

- Comunica a otras personas, mediante expresión verbal y no verbal, sus propias emociones, sentimientos...
- Rechaza peticiones poco razonables que le hacen otras personas.
- Pide a otras personas que cambien su conducta en un momento determinado.
- Expresa críticas a la conducta de otras personas.
- Responde ante acusaciones, quejas, reclamaciones, etc., justas e injustas que otras personas le hacen sobre su conducta.

1.4. Adquisición de las habilidades necesarias para mantener conversaciones con otras personas.

- Hacen preguntas a otras personas y responde a las preguntas que otros le hacen.
- Identifica y expresa gestos sociales que acompañan al gesto oral.
- Inicia y/o termina conversaciones con otras personas.
- Toma y cede la palabra cuando mantiene una conversación con otra/s persona/s.
- Utiliza expresiones verbales de cortesía y buena educación cuando mantiene conversaciones con otras personas.
- Mantiene una charla / conversación con otras personas sobre un tema de interés.
- El alumno, en el transcurso de una conversación, cambia de tema cuando es oportuno.
- Se une y participa en la conversación que tienen otras personas
- Durante una conversación, emite mensajes enunciativos, interrogativos, exclamativos, de mandato, etc.
- Cuando mantiene conversaciones con otras personas, muestra consistencia entre su expresión verbal y no verbal.
- Utiliza expresión verbal y no verbal de acuerdo con el interlocutor y a la situación.
- Participa en conversaciones de grupo y pide la palabra, escucha sin interrumpir, respeta los turnos de intervención, etc.

2.1. Adquisición de los repertorios de conducta necesarios para iniciar, establecer y mantener una relación interpersonal.

- Saluda de forma adecuada a distintas personas de su entorno social.
- Se presenta, identificándose, ante personas desconocidas y en las situaciones adecuadas.
- Presenta a sus compañeros de modo apropiado.
- Se mantiene a la distancia apropiada cuando habla con otras personas.
- Se despide de modo apropiado de distintas personas de su entorno social.
- Cuando se relaciona con otras personas, actúa según las normas habituales de cortesía.
- Hace afirmaciones positivas de sí mismo ante otras personas.
- En situaciones apropiadas hace elogios y cumplidos a otras personas y responde adecuadamente ante los elogios y cumplidos que le hacen a él.
- Muestra la conducta adecuada ante personas de su entorno social.
- Llega puntual a citas y reuniones que previamente ha fijado con otras personas
- Cuando lo necesita, pide ayuda y consejo a otras personas.
- Hace favores y presta ayuda a otras personas cuando éstas lo necesitan o se lo piden de manera directa.
- Cuando ha cometido un fallo / error, acepta su responsabilidad y expresa disculpas a las personas que están con él.
- Responde de modo apropiado a las críticas que se le hacen.
- Expresa de forma adecuada sentimientos y afectos positivos y negativos hacia otras personas y responde adecuadamente ante los sentimientos de otras personas hacia él.
- Expresa adecuadamente a los demás su humor y estado de ánimo.
- Guarda secretos y confidencias que le han hecho otras personas.

- Muestra su desacuerdo ante opiniones, decisiones y actuaciones de otras personas, exponiendo las razones de este.
- Es sincero en sus relaciones con otras personas.

2.2.Desarrollo adecuado a las necesidades personales de aceptación, placer y amor, a partir de la información y educación sexual.

- Participa espontáneamente y con naturalidad en conversaciones sobre sexualidad.
- Identifica y nombra los órganos sexuales masculinos y femeninos, utilizando los nombres correctos.
- Identifica los cambios corporales que se producen en hombres y mujeres desde la infancia a la pubertad y edad adulta.
- Mantiene la higiene adecuada de los órganos sexuales.
- Guarda intimidad en sus funciones sexuales, evitando la práctica en público.
- Intenta de modo adecuado establecer relaciones y buscar compañía de personas que le atraen sexualmente.
- Muestra un comportamiento sexual y socialmente apropiado en sus relaciones con personas de ambos sexos.
- Sabe cómo protegerse y defenderse y evita las relaciones con personas que pretendan abusar de él y explotarle sexualmente.
- Conoce qué es la masturbación.
- Conoce el proceso de masturbación.
- Conoce el proceso de fecundación, embarazo, su interrupción y el parto.
- Conoce los métodos de planificación familiar más utilizados por su entorno social.
- Identifica las enfermedades venéreas, sus causas, síntomas, tratamientos y consecuencias.
- Identifica y considera las relaciones sexuales como resultado de amor, cariño y afecto entre las personas.

- Conoce los servicios de la comunidad donde puede encontrar información, ayuda y orientación sobre aspectos relacionados con la sexualidad.

3.1. Conocimiento y utilización del dinero.

- Identifica y utiliza monedas y billetes.
- Identifica distintos tipos de tiendas y establecimientos comerciales y nombra lo que se vende en cada uno de ellos.
- Identifica situaciones y establecimientos donde se utiliza el dinero.
- Hace recados y sencillas compras en tiendas conocidas, próximas a su domicilio.
- Realiza de modo adecuado compras en autoservicios.
- Realiza compras complejas en distintos establecimientos comerciales, haciéndolo de modo adecuado.
- Utiliza máquinas automáticas para comprar.
- Planifica sus gastos y organiza su presupuesto de acuerdo con su propina / asignación mensual.
- Ahorra dinero con el deseo y propósito de conseguir algo determinado a medio o largo plazo.
- Reclama del modo adecuado cuando le cobran erróneamente o le dan algo defectuoso o en mal estado.
- Utiliza adecuadamente los servicios bancarios cuando los necesita.

3.2. Conocimiento y utilización de los mecanismos apropiados para dar y obtener información sobre servicios, actividades, etc., de la comunidad.

- Interpreta el calendario y pregunta y dice correctamente la fecha.
- Asocia la hora del reloj con distintas actividades que realiza diariamente y pregunta y dice correctamente la hora que es.
- Estando en la calle, solicita la información que necesita de modo adecuado.
- Localiza y utiliza adecuadamente las oficinas, cabinas y servicios de información ubicados en distintos establecimientos y servicios públicos.

- Da de forma clara y precisa las informaciones que se le solicitan.
- Utiliza adecuadamente el teléfono para solicitar información sobre distintos servicios.
- Utiliza el periódico para obtener información sobre distintas actividades, acontecimientos y servicios de la localidad.
- Solicita una entrevista cuando lo necesita y da de modo apropiado las informaciones que le soliciten en ella.
- Da un aviso o recado por teléfono y deja un mensaje en un contestador automático.
- Consulta el programa de ocio de su ciudad para informarse de actividades y acontecimientos de su interés.
- Maneja y utiliza el callejero / guía de calles de su ciudad para obtener información que necesita.
- Interpreta y responde adecuadamente a informaciones gráficas y escritas.

3.3. Cumplimiento de impresos y redacción de escritos y documentos de utilidad para el alumnado.

- Rellena adecuadamente impresos con sus datos personales y familiares.
- Rellena impresos para enviar un paquete o carta certificada.
- Rellena un impreso para ingresar o reintegrar dinero en un servicio bancario.
- Escribe una nota, aviso o recado cuando lo necesita.
- Escribe una carta solicitando algo que necesita o agradeciendo algo recibido.
- Redacta telegramas y rellena impresos para enviarlos.
- Identifica del carnets, cartillas y documentos que utiliza habitualmente y rellena impresos con los datos contenidos en estos.

4.1. Asistencia y participación en actos públicos y celebraciones familiares, escolares y sociales.

- Permanece quieto y callado en los lugares públicos en que es necesario.

- Asiste y participa activamente en las celebraciones y acontecimientos escolares.
- Invita y / o visita a familiares, amigos y vecinos, comportándose adecuadamente.
- Se comporta correctamente cuando asiste a fiestas de cumpleaños, bodas y bautizos.
- Felicita, da la enhorabuena / pésame, etc., en las situaciones apropiadas.
- Visita a compañeros, familiares y amigos enfermos interesándose por su estado y comportándose adecuadamente.
- Se comporta cívicamente cuando asiste a actos públicos masivos en la calle o recintos cerrados.
- Asiste y participa de modo adecuado en reuniones de vecinos, asociaciones, clubes, etc.

4.2. Empleo adecuado y provechoso del ocio y el tiempo libre y asistencia a lugares de diversión y recreativos.

- Emplea parte de su tiempo libre en actividades en solitario: juegos didácticos, trabajos manuales y artísticos, colecciones de objetos, escucha música, lectura de libros, etc.
- En su tiempo libre se entretiene con juegos de mesa típicos.
- En su tiempo libre sale con otros amigos.
- Realiza alguna actividad física durante su tiempo libre.
- En su tiempo libre acude a bares, cafeterías, restaurantes, etc.
- Participa en juegos de grupo cooperativos y competitivos, obedeciendo a las normas y reglas establecidas.
- Va al baile / discoteca con un grupo de amigos.
- Va al cine o teatro con amigos y amigas de su misma edad.
- En su tiempo libre asiste a una biblioteca o ludoteca públicas.
- Participa en actividades deportivas, culturales y recreativas del barrio, pueblo / ciudad.

- Utiliza el periódico y consulta la guía del ocio para informarse de espectáculos y actos recreativos.
- Se comporta adecuadamente en los lugares públicos de ocio y diversión, mostrando en todo momento conductas cívicas y de convivencia.

5.1. Adquisición de la conducta vial adecuada como peatón, como usuarios de transportes y como conductor de bicicleta.

- Cuando se desplaza en grupo, con otras personas, respeta los consejos de circulación peatonal.
- Cuando se desplaza solo por la ciudad / pueblo, utiliza adecuadamente la acera.
- Cuando se desplaza a pie por carretera, respeta las normas y consejos de circulación peatonal en carretera.
- Responde rápidamente ante señales acústicas y luminosas que le avisan y previenen en su marcha.
- Realiza un cruce de calle con paso de peatones señalado siguiendo los consejos y normas de circulación vial.
- Realiza un cruce de calle regulado por semáforo siguiendo los consejos y normas de educación vial.
- Realiza un cruce de calle sin semáforo y sin paso de peatones siguiendo las normas de circulación vial.
- Realiza un cruce de carretera siguiendo las normas y consejos de circulación vial.
- Ante la presencia de vehículos de urgencia, responde adecuadamente, facilitando su paso.
- Se desplaza a pie por calles y carreteras haciéndolo del modo adecuado, mostrando conductas de prudencia y precaución ante el tráfico rodado y respetando las señales de circulación vial.
- Cuando viaja en coche particular, sube y baja del coche de manera adecuada.
- Cuando viaja en un coche / transporte particular, muestra una conducta adecuada durante todo el trayecto.

- Identifica las señales indicativas de parada de autobús y discrimina la señal de la línea de autobús que habitualmente utiliza.
- Espera al autobús de modo correcto.
- Sube al autobús de modo correcto.
- Muestra la conducta adecuada durante el trayecto cuando utiliza transporte urbano.
- Desciende del autobús de manera adecuada.
- Lee y comprende los letreros indicadores e informativos colocados dentro del autobús.
- Comprende e interpreta señales informativas sobre el recorrido del autobús.
- Planifica sobre un mapa o plano de autobuses que ha de utilizar para llegar al punto determinado previamente fijado.
- Utiliza el autobús de modo correcto, respetando las normas de seguridad establecidas y mostrando conductas cívicas de cortesía y ayuda.
- Saca el billete para coger el tren o el autocar.
- Sube al tren de modo correcto.
- Muestra una conducta adecuada durante el viaje en tren o autocar.
- Consulta una guía / tablón con horario de trenes y autocares.
- Coge un taxi adecuadamente en las situaciones en que es necesario.
- Conoce e interpreta las señales de tráfico necesarias para circular en bicicleta.
- Hace los gestos necesarios para indicar las maniobras que va a realizar cuando circula en bicicleta.
- Conduce la bicicleta de modo correcto, respetando los consejos y señales de tráfico, mostrando conductas de prudencia y precaución.

5.2. Conocimiento y utilización de los medios de comunicación social: prensa, radio y televisión.

- Conecta y desconecta, sintoniza y sabe utilizar los mandos de radio y televisión.

- Diferencia la publicidad y los distintos tipos de programas de radio y televisión.
- Diferencia los distintos tipos de publicaciones.
- Hojea y / o lee publicaciones infantiles y revistas más habituales en su entorno familiar y social.
- Diferencia las secciones o partes en que se divide un periódico.
- Utiliza el periódico o revistas para obtener información sobre horarios y programación.
- Identifica y hojea los periódicos más habituales de su entorno familiar y social.

5.3. Conocimiento y utilización de servicios municipales y comunitarios.

- Utiliza el teléfono particular de modo adecuado.
- Utiliza el teléfono público de forma adecuada.
- Utiliza la guía de teléfonos y los servicios de información para buscar y solicitar los números de teléfono que necesita.
- Envía tarjetas postales y cartas poniendo adecuadamente el nombre y dirección del destinatario y del remitente.
- Utiliza los servicios de correos para enviar cartas o paquetes certificados y giros postales.
- Utiliza la guía del código postal para buscar los números que necesita.
- Envía telegramas en las situaciones apropiadas.
- Solicita los servicios de la policía municipal cuando lo necesita.
- Utiliza los servicios de la policía nacional cuando lo necesita.
- Utiliza los servicios sanitarios en las situaciones que lo necesite.
- Sabe cómo y cuándo ha de utilizar y recurrir al servicio de bomberos.
- Conoce el Ayuntamiento de su localidad, la Diputación de su provincia y la Junta o Ente Autonómico de su región y utiliza los servicios que prestan en situaciones que lo necesite.

- Identifica los símbolos indicadores y lee e interpreta los letreros y carteles que indican e informan de los distintos servicios de la comunicad.
- Utiliza adecuadamente los distintos servicios comunitarios, discriminando las prestaciones de cada uno de ellos.

6.1. Adquisición de actitudes y conductas cívicas y de convivencia y respeto a las normas y costumbres sociales del medio externo.

- Espera su turno en los sitios en los que es necesario hacerlo.
- Muestra conductas de cortesía y buena educación en distintas situaciones.
- Utiliza las papeleras en las calles, parques y locales públicos.
- Respeta las normas y prohibiciones establecidas en lugares públicos.
- Pide permiso y / o se excusa ante otras personas en las situaciones en las que es adecuado hacerlo.
- Se comporta cívicamente en lugares de gran afluencia de público.
- Cuando está en la calle o en lugares públicos, presta ayuda a las personas que lo necesitan.
- Comparte y presta sus objetos con otras personas.
- Se comporta democráticamente en los grupos a los que pertenece.
- Colabora en la conservación y mantenimiento de los lugares públicos y de común utilización y participa activamente en la mejora del medio ambiente.
- Muestra conductas de solidaridad, tolerancia, respeto, etc., hacia otras personas.

6.2. Conocimiento de las medidas habituales de seguridad y de las formas de actuar en situaciones de emergencia.

- Respeta las normas y medidas de seguridad y prevención de accidentes y siniestros en el colegio y actúa correctamente en ejercicios prácticos de evaluación simulada.
- Toma las medidas adecuadas de prevención y autoprotección en el hogar y actúa adecuadamente ante una emergencia.

- Respetar los consejos y normas de seguridad y las señales de peligro establecidas en lugares públicos y de común utilización.
- Evitar lugares y personas potencialmente peligrosas y protegerse y defenderse ante asaltos, intimidaciones, etc.
- Ante una situación de peligro o emergencia propia o ajena, pedir ayuda a las personas idóneas.
- Actuar correctamente ante un accidente o enfermedad grave de sí mismo o de otras personas.
- Respetar las medidas y consejos de prevención de incendios y actuar adecuadamente si se da el caso.
- Respetar las medidas de seguridad necesarias para prevenir inundaciones y escapes de gas y actuar adecuadamente ante una situación de esa naturaleza.
- Actuar correctamente ante situaciones de emergencia producidas en edificios de afluencia pública masiva.
- Prestar la ayuda necesaria a otras personas en situaciones de gran emergencia.
- Actuar correctamente ante situaciones de peligro y emergencias propias y ajenas, producidas en la calle y / o lugares públicos.

6.3. Adquisición de información básica y práctica respecto al consumo.

- Ahorrar energía en lugares públicos y de común utilización.
- Interpretar los envases y etiquetas de productos alimentarios y textiles.
- Conocer sus derechos como consumidor y usuario y exigirlos de modo correcto al realizar compras o utilizar servicios.
- Al comprar y / o utilizar servicios, valorar las ofertas y elegir lo más adecuado.
- Reclamar y / o denunciar del modo adecuado los abusos, daños o perjuicios que se le causen como consumidor.
- Mostrar una actitud crítica ante la publicidad que se le ofrece en prensa, radio, televisión, catálogos, etc.

- Utiliza, en las situaciones en que lo necesita, los servicios de la comunidad que protegen y defienden al consumidor.

3. Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo

El Programa de Habilidades de Orientación al Trabajo (POT), se trata de un programa que entrena habilidades preprofesionales y profesionales específicas y generalizables a otras, que preparan profesionalmente al estudiante para su posterior introducción al trabajo concreto, reduciendo la necesidad de supervisión y dotándole del mayor número de destrezas posible. A través de dicho programa se enseñan tareas simples que preparan para actividades laborales rutinarias en equipo; el conocimiento, discriminación y sostenimiento de materiales y herramientas propias de distintas actividades laborales; el manejo de herramientas en la realización de tareas simples y complejas; el desarrollo de ciclos de trabajo en madera, marquetería y otras actividades. Asimismo, se contempla las visitas a distintos centros laborales de “orientación laboral”.

A continuación, se presentan los objetivos generales y específicos que se entrenan con la puesta en práctica de este programa:

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

1. El alumno adquiere respuestas y patrones comportamentales de uso frecuente en los talleres profesionales.
 - Clasifica, secuencia y combina objetos.
 - Conoce, sostiene y se inicia en la utilización de instrumentos y herramientas comunes a los talleres.
2. El alumno identifica, discrimina y utiliza herramientas comunes a distintas profesiones.
 - Conoce las herramientas y su utilidad.
 - Utiliza las herramientas para realizar operaciones polivalentes básicas.
3. El alumno se inicia en actividades específicas profesionales, realizando ciclos completos de trabajo.

- Método completo de iniciación a la marquetería.
 - Método completo de iniciación al trabajo en madera
 - Realiza un ciclo de trabajo sobre cristal.
 - Realiza una vidriera, utilizando plomo líquido en tubo y pintado con laca para bombillas.
4. El alumno visita y conoce posibles centros de trabajo existentes en la comunidad.
- Visita y conoce los posibles centros de trabajo existentes en la comunidad.

4. Programa de Habilidades de la Vida Diaria

El Programa de Habilidades de la Vida Diaria (PVD), engloba actividades de independencia personal, tales como la higiene y aseo personal, la limpieza y mantenimiento de distintas dependencias de la casa, la prevención de accidentes en el hogar, la compra y conservación de los alimentos, los hábitos necesarios para comer y beber de manera independiente, la preparación de comidas y uso de utensilios de cocina y otras muchas otras actividades con el objeto de preparar a los individuos para vivir del modo más autónomo posible, bien sea con su familia o bien en otros contextos residenciales independientes.

El listado de objetivos tanto generales como específicos se muestra a continuación:

OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

1. El alumno desarrolla los hábitos necesarios para lavarse, asearse y presentar una apariencia externa aceptable.
 - Desarrolla los hábitos necesarios para asearse o presentar una apariencia externa aceptable.
2. El alumno adquiere independencia para vestirse y desnudarse, así como para preparar y cuidar la ropa.
 - Adquiere autonomía personal para vestirse y desnudarse.
 - Compra y cuida la ropa.
3. El alumno desarrolla las conductas necesarias para comer y beber correctamente, así como independencia para planear, comprar, conservar y preparar alimentos.

- Desarrolla hábitos necesarios para comer y beber independientemente.
 - Compra y conserva alimentos.
 - Planea y prepara alimentos y comidas.
4. El alumno adquiere independencia para limpiar, ordenar y mantener su habitación o lugar dónde vive.
- Limpia y ordena su habitación.
 - Compra y repara los utensilios que necesita para la limpieza y el mantenimiento de la casa.
 - El alumno, ante una situación de peligro en el lugar donde vive, reacciona adecuadamente.

ANEXO 5





ANEXO 6

Piensa y escribe 5 situaciones en las que has dado las gracias durante los últimos días:

1. _____

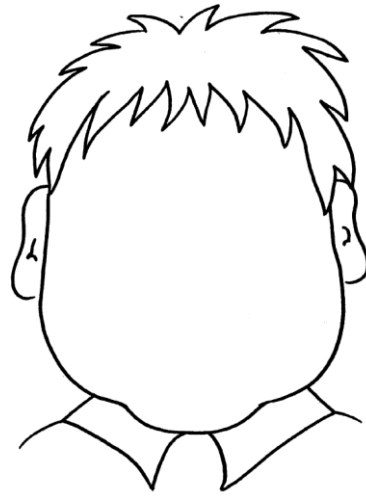
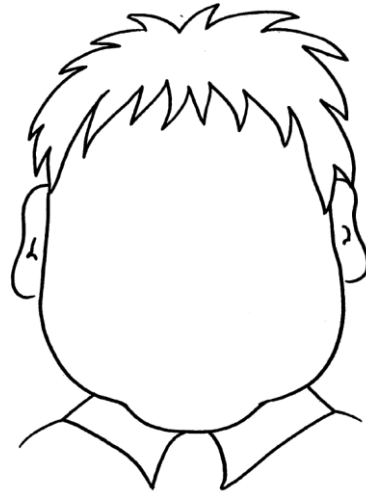
2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

ANEXO 7



ANEXO 8

Nombre:	Observador:	Fecha:
Contexto general:		Hora:
Contexto interpersonal:		
Conducta problemática:		
Reacción social:		

ANEXO 9

Primera historia



Opción a)



Opción b)



Opción c)

Segunda historia



Opción a)



Opción b)



Opción c)

ANEXO 10

Nombre del alumno:

	SI	NO
Respetar el tiempo y los turnos de habla		
Respetar a los compañeros		
Dar las gracias y pedir por favor		
Se ajusta y respeta el tema propuesto		

ANEXO 11

DISTANCIA CORPORAL	SI	NO	A VECES
Respeto la distancia interpersonal con sus compañeros			
Respeto la distancia interpersonal con desconocidos			

CONTACTO OCULAR	SI	NO	A VECES
Establece contacto ocular cuando inicia la comunicación			
Establece contacto ocular durante la comunicación			

CONTACTO FÍSICO	SI	NO	A VECES
Permite el contacto físico durante situaciones de aprendizaje			
Se ayuda de contacto físico en la comunicación			
Interfiere en la comunicación con contactos físicos			

APARIENCIA PERSONAL	SI	NO	A VECES
Cuida su imagen externa			

POSTURA	SI	NO	A VECES
Gira su cuerpo en actitud de escucha cuando alguien se dirige a él			
Gira su cuerpo para dirigirse a otra persona			
Facilita la incorporación de otro compañero al grupo			

EXPRESIÓN FACIAL	SI	NO	A VECES
Se corresponden los gestos con los sentimientos que quiere expresar			
Mantiene actitud inexpresiva			