



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

Curso 2012-2013

MEJORA DE LA COMPETENCIA SOCIOEMOCIONAL EN ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Autora: M^a Cristina Lauría Martínez

Tutor académico: Luis Jorge Martín Antón

Valladolid, 25 de julio de 2013



RESUMEN

Las competencias socioemocionales se incluyen, hoy día, en el ámbito de las habilidades sociales, un tema que se encuentra en pleno tratamiento, sobre todo en el ámbito escolar. Puesto que la sociedad en general está dando mucha importancia a estas habilidades, es también esencial darle importancia en los alumnos que presentan necesidades educativas especiales y diseñar una propuesta de intervención que lleve como línea principal el desarrollo de las competencias socioemocionales. Se presenta una propuesta de intervención cuyo objetivo es ayudar a mejorar la calidad de vida en el ámbito socioemocional, centrándose en actividades que desarrollen las habilidades socioemocionales básicas trabajando la risa, el enfado, la sorpresa o la alegría mediante el modelado o la experiencia directa que les permitan relacionarse con los demás.

PALABRAS CLAVE

Relación padres-escuela – oportunidades educacionales – legislación educacional – educación especial – formación básica – enseñanza individualizada.



ÍNDICE

1. Introducción	Pág. 4
2. Objetivos	Pág. 5
3. Justificación.....	Pág. 6
4. Fundamentación teórica	Pág. 14
A. Discapacidad y legislación	Pág. 14
B. El desarrollo desde la Psicología	Pág. 22
C. Intervención en las habilidades sociales.....	Pág. 29
5. Metodología	Pág. 38
A. Objetivos generales.....	Pág. 39
B. Principios metodológicos	Pág. 39
C. Estructura.....	Pág. 40
D. Actividades	Pág. 40
E. Criterios de evaluación	Pág. 47
F. Recursos	Pág. 49
6. Contexto	Pág. 50
7. Resultados	Pág. 52
8. Alcance del trabajo.....	Pág. 53
9. Conclusiones	Pág. 54
10. Bibliografía y referencias	Pág. 56

Anexos



1. INTRODUCCIÓN

El tema sobre el que versa este trabajo ofrece a los alumnos con necesidades educativas especiales una mejora en su calidad de vida, tanto a nivel interpersonal como intrapersonal, desde la escuela, aunque también comparte aspectos de carácter interdisciplinar con otros profesionales y con las familias. Se trata de una propuesta de intervención en la que, en primer lugar, se exponen los objetivos que se pretenden alcanzar tras la realización y puesta en marcha de la propuesta. A continuación se ofrece una fundamentación teórica en la que se basa el desarrollo de este proyecto. Dicha fundamentación se estructura en tres apartados. El primero abarca las características del alumnado hacia el que va dirigida esta propuesta de intervención, así como la legislación que hace referencia al alumnado con necesidades educativas especiales. El segundo apartado trata el desarrollo de la persona en la infancia desde los diferentes campos (físico, motor, emocional, social, moral,...). El último apartado de la fundamentación trata la intervención, desde el punto de vista educativo, de los aspectos socioemocionales y de las habilidades sociales. Tras la fundamentación teórica se expone la metodología que se va a seguir, incluyendo los objetivos, contenidos, criterios de evaluación, las estrategias y recursos que serán necesarios. Posteriormente se ofrece una breve descripción del contexto en el que se va a llevar a cabo. Para finalizar, se ofrecen los resultados obtenidos tras la puesta en práctica de la propuesta de intervención, el alcance que puede tener, a la vez que las limitaciones y oportunidades con las que cuenta. El proyecto finaliza con la exposición de las conclusiones obtenidas de la puesta en práctica de esta propuesta de intervención.



2. OBJETIVOS

Con el fin de plasmar las competencias, habilidades y contenidos adquiridos a lo largo de la carrera de Grado de Educación Primaria con Mención en Educación Especial, en esta propuesta de intervención se va a desarrollar el tema de las competencias socioemocionales en los alumnos con necesidades educativas especiales. Para poder exponer este tema, y sin dejar de ofrecer a los alumnos un ambiente cómodo, gratificante y motivador, resulta necesario establecer, desde un principio, una serie de objetivos que se pretenden conseguir tras poner en práctica la propuesta de intervención sobre la que versa este trabajo. Así, los objetivos son:

- Iniciar las relaciones sociales entre iguales.
- Mejorar la comunicación desarrollando un sistema de comunicación no verbal.
- Iniciar el aprendizaje de la escucha para comunicarse con los demás.
- Adquirir habilidades básicas y conductas cívicas que permitan iniciar y mantener conversaciones con los demás, así como respetar las normas.
- Expresar, reconocer y comprender las distintas emociones en uno mismo y en los demás.
- Reaccionar ante diferentes estímulos.
- Impulsar el desarrollo de las emociones positivas.

Por consiguiente, en este programa de mejora de las competencias socioemocionales se pretende diversos comportamientos que no se poseen, éstos puedan ser observados directamente, fomentar los aspectos sociales y emocionales, y reducir las conductas inadecuadas, especialmente en el ámbito interpersonal.



3. JUSTIFICACIÓN

Hoy día se insiste mucho en trabajar las habilidades sociales desde todas sus perspectivas, pero no es la primera vez que las habilidades sociales se estudian desde distintos puntos de vista.

Resulta importante establecer una educación emocional que nos permita entender, comprender y expresar las diferentes emociones que experimentamos ante diversas situaciones o contextos en los que nos encontramos, en un campo ajeno al currículo establecido por la Ley Orgánica de Educación.

Si por este motivo la educación emocional es importante en las personas que no padecen ningún tipo de patología, más importante es aún desarrollar este tipo de educación en las personas que presentan necesidades educativas especiales, y siempre partiendo de la etapa de Educación Infantil para ir avanzando.

Para los alumnos con necesidades educativas especiales es muy importante conocer sus propias emociones, saber identificarlas y adoptar una actitud positiva. Pero no sólo es importante para ellos, también lo es para el profesor que está con ellos porque, aunque depende del grado de necesidades especiales que presente, éste es su medio de comunicación, a través del cual puede expresar sus sentimientos y exteriorizar sus pensamientos.

Las competencias académicas que se pretenden haber desarrollado una vez finalizados los estudios de Grado de Educación Primaria con Mención en Educación Especial están recogidas en la memoria de los Planes de Estudio de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, y elaboradas de acuerdo al Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. La relación que se establece entre el desarrollo del tema de este trabajo y las competencias específicas del título de graduado en Maestra en Educación Primaria, Mención en Educación Especial puede ser total, parcial o nula. Dicha relación se puede ver en la siguiente tabla:



Tabla 1

Relación de las competencias del título.

Competencias Generales	Grado de relación		
	Total	Parcial	Nada
Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio-la Educación- que parte de la educación secundaria general, y se suele encontrar en un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.	X		
Aplicar los conocimientos a nuestro trabajo o vocación de una forma profesional y poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro del área de la Educación.	X		
Tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética.	X		
Transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.		X	
Desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.	X		
Desarrollar un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables, garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de paz y de los valores democráticos.	X		
Competencias Específicas			
Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de la personalidad, en contextos familiares, sociales escolares.		X	
Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado.	X		
Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos.	X		
Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico, identificando métodos y estrategias de investigación, diseñando procesos de investigación educativa y utilizando métodos adecuados.	X		
Conocer la organización de los colegios de Educación Primaria, los elementos normativos y legislativos que regulan estos centros, desarrollando a habilidad para trabajar en equipo y definir proyectos educativos de centro.		X	
Seleccionar y utilizar en las aulas las tecnologías de la	X		



información y la comunicación que contribuyan a los aprendizajes del alumnado, consiguiendo habilidades de comunicación de Internet y del trabajo colaborativo a través de espacios virtuales.			
Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia.	X		
Conocer y ejercer las funciones de tutor y orientador, mostrando habilidades sociales de relación y comunicación con familias y profesionales para llevar a la práctica el liderazgo que deberá desempeñar con el alumnado y con las propias familias.	X		
Potenciar la formación personal facilitando el autoconocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación.		X	
Utilizar el conocimiento científico para comprender el mundo físico, desarrollando al mismo tiempo habilidades y actitudes que faciliten la exploración de hechos y fenómenos naturales así como su posterior análisis para interactuar de una forma ética y responsable ante distintos problemas surgidos en el ámbito de las ciencias experimentales.			X
Transformar adecuadamente el <i>saber científico</i> de referencia vinculado a las ciencias experimentales en <i>saber a enseñar</i> mediante los oportunos procesos de transposición didáctica, verificando en todo momento el progreso de los alumnos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje mediante el diseño y ejecución de situaciones de evaluación tanto formativas como sumativas.	X		
Utilizar el conocimiento científico para comprender la realidad social, desarrollando al mismo tiempo habilidades y actitudes que faciliten la exploración de hechos y fenómenos sociales así como su posterior análisis para interactuar de una forma ética y responsable ante distintos problemas surgidos en el ámbito de las ciencias sociales.			X
Transformar adecuadamente el <i>saber científico</i> de referencia vinculado a las ciencias sociales en <i>saber a enseñar</i> mediante los oportunos procesos de transposición didáctica, verificando en todo momento el progreso de los alumnos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje	X		
Identificar y comprender el rol que juegan las matemáticas en el mundo, emitiendo juicios bien fundamentados y utilizando las matemáticas al servicio de una ciudadanía constructiva, comprometida y reflexiva.			X
Transformar adecuadamente el <i>saber matemático</i> de referencia en <i>saber a enseñar</i> mediante los oportunos procesos de transposición didáctica, verificando en todo momento el progreso de los alumnos y del propio proceso de enseñanza-aprendizaje.	X		
Utilizar el lenguaje como herramienta al servicio de la comunicación y de la comprensión de la realidad		X	



desarrollando al mismo tiempo las habilidades y destrezas necesarias para la interpretación y creación de textos literarios.			
Participar de una manera adecuada y efectiva en diversas situaciones de comunicación vinculadas a la labor docente en el ámbito de la enseñanza de la lengua castellana, promoviendo al mismo tiempo el desarrollo curricular del área de lengua castellana y literatura.		X	
Expresarse oralmente y por escrito en una lengua extranjera de acuerdo con el nivel B2 del Marco Europea de Referencia para las Lenguas.			X
Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde las artes.		X	
Gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje en los ámbitos de la educación musical, plástica y visual que promuevan actitudes positivas y creativas encaminadas a una participación activa y permanente en dichas formas de expresión artística.	X		
Comprender los principios que contribuyen a la formación cultural, personal y social desde la educación física.			X
Comprender el rol que la educación física juega en la formación básica vinculada a la educación primaria, así como las características propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a este ámbito.	X		
Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica.	X		
Diseñar y colaborar con diferentes agentes en la planificación y desarrollo de las respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de cada estudiante, teniendo en cuenta los fundamentos psiconeurológicos, que afectan al aprendizaje y las relaciones humanas.	X		
Crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos globales de integración escolar y trabajo colaborativo con el profesorado, familias y equipos psicopedagógicos.	X		

En lo que se refiere a las competencias generales del título, el empleo de una terminología relacionada con la educación; establecer objetivos, contenidos y criterios de evaluación; conocer y estudiar las leyes de educación y el currículo; saber las características de los alumnos en las distintas etapas; o desarrollar diversas técnicas de enseñanza y aprendizaje son aspectos necesarios para poder fundamentar teóricamente y desarrollar una propuesta de intervención para un aula. Para adecuar dicha intervención al alumnado es necesario planificar unas adecuadas prácticas de enseñanza-aprendizaje, así como justificar las decisiones que se toman, resolver problemas educativos de forma colaborativa y colaborar con otras personas a nivel interdisciplinar.



Se relaciona con esta propuesta de intervención, la necesidad de tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para juzgar temas importantes porque en la puesta en práctica de la misma es necesario observar al alumnado y saber interpretar dichas observaciones para la futura praxis. Además, es importante pensar en el objetivo de esta propuesta, y buscar información en fuentes fiables para la elaboración.

Para poder llevar a cabo la propuesta se necesita una continua formación que permita al profesorado aprender y comprender las diferentes características del alumnado que se encuentra con él. Es importante tener en cuenta también el compromiso ético como profesionales puesto que se trata de una “obligación” que todo maestro tiene de eliminar cualquier tipo de barrera discriminatoria que segregue al alumnado, ya sea por su religión, sexo, cultura o capacidad intelectual y/o motora. Esto hace que las competencias socioemocionales sea uno de los componentes esenciales en la educación de los alumnos, tengan las características que tengan.

Resulta importante, para poder poner en práctica esta intervención, ser capaz de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje en los diferentes contextos en los que se desarrolla el alumno de la etapa de Primaria. Si un maestro no es capaz de entender y valorar las diferentes características que tienen los alumnos, es muy difícil poder ajustar los materiales, los procesos y la metodología a ellas. Por eso, para la puesta en práctica es muy importante que el maestro valore la diversidad, favorezca la integración, garantice una igualdad de oportunidades y sea capaz de realizar prácticas que presten atención a la diversidad del alumnado. Aunque los alumnos a los que va destinada esta propuesta de intervención tengan características especiales, también se encuentran en la etapa de Educación Primaria y por ello, es importante conocer los fundamentos de la misma. No es menos importante la necesidad de que el docente sea capaz de diseñar y evaluar tanto la capacidad docente como el aprendizaje de los alumnos, relacionándolo siempre con las competencias básicas, usando una metodología activa y que favorezca el aprendizaje colaborativo, y diseñando y aplicando aspectos curriculares puntuales y programaciones a nivel de ciclo y de aula. Para ello tenemos el conocimiento científico, que nos permite explicar desde lo más sencillo a lo más complejo, además de ser una herramienta importante en la investigación para la mejora de la acción educativa en la etapa de Primaria. Conocer la organización y funcionamiento de los centros de educación Primaria y de las escuelas rurales es



importante en el caso de que la propuesta se desarrollara en uno de esos dos lugares. Sin embargo, sí que es importante el trabajo en equipo con el resto de profesionales del centro porque esto te permite alcanzar más y mejor los objetivos establecidos. Además resultaría de gran utilidad conocer los modelos de los centros que permiten una mejora de la calidad de la educación para sacar un mayor partido a las propuestas que se establezcan. A esta mejora habría que sumarle que las tecnologías de la información y la comunicación van a permitir al profesorado elaborar diversos materiales, preparar clases, mantener el contacto con las familias y otro profesorado o compartir opiniones con profesores de otros centros. También se convierten en un recurso que llama la atención de los alumnos y que te permite realizar actividades con ellos durante un periodo de tiempo un poco más amplio que cuando trabajan en la mesa. Todo sin olvidar que es importante considerar los antecedentes educativos y los condicionantes políticos y legislativos relativos a la educación, así como la evolución, tipos y estilos de vida y educativos de las familias para valorar el contexto actual de la educación, incorporando aspectos de la sociedad actual y relacionando la educación con el medio a través de la familia y la comunidad.

El desarrollo de habilidades sociales de relación y comunicación permite al profesor entender a las familias y que éstas le comprendan a él, además de darse a entender entre los alumnos marcando su liderazgo. Es una herramienta útil, también, para participar en las diferentes secciones de la comunidad educativa y del entorno. Puede que los conceptos como discriminación, igualdad, tolerancia, justicia, etc. no sean conceptos que los alumnos con necesidades educativas especiales para los que se diseña esta propuesta de intervención, sean capaces de entender, pero sin embargo, sí que es posible que ellos adquieran el concepto de la no-violencia o la convivencia mediante distintas actuaciones, aunque en concepto en sí no lo identifiquen, aunque siempre quede muy lejos el hecho de que adquieran una capacidad de crítica que les permita reflexionar sobre los aspectos discriminatorios.

Por otro lado, el hecho de conocer la parte del currículo escolar que está destinado a las ciencias experimentales ofrece a los docentes la posibilidad de modificar las condiciones para favorecer la interacción de los alumnos con el medio físico, empleando los recursos didácticos que mejor se adecúen a las características de los alumnos. Todo docente debe conocer el currículo escolar relacionado con las diferentes



materias para poder ofrecer al alumnado una educación mediante la práctica y elaborando recursos didácticos que permitan evaluar los contenidos del currículum y fomentar la adquisición de las competencias básicas.

Aunque los alumnos presenten dificultades en el desarrollo del lenguaje, sí que pueden adquirir algún concepto básico o, incluso, formarse en la literatura infantil mediante los cuentos. Además pueden aprender a escribir, hablar o emitir algunas palabras. El profesor debe ser capaz de fomentar la lectura y la escritura, así como desarrollar unos recursos didácticos que permitan sopesar las dificultades que los alumnos pueden presentar hacia el aprendizaje de una lengua. Sin embargo, el aprendizaje multilingüe resulta difícil de llevar a cabo, no sólo por las dificultades de lenguaje que presentan los alumnos, sino porque en un centro específico no se plantea la modalidad de bilingüismo. Por otro lado, el arte es una materia que, aunque los alumnos no sean capaces de comprender, sí que puede despertar en ellos diferentes sensaciones. Además fomentar la iniciativa hacia actividades deportivas, tanto dentro como fuera de la escuela, forma parte de las competencias del docente, con el objetivo de que los alumnos experimenten distintas emociones hacia distintas actividades deportivas.

Para poder desarrollarse completamente como docente es necesario aplicar la teoría a la práctica pero también es importante que ambas partes se complementen de tal forma que se vea reflejado en la apreciación que, como futuros docentes, tenemos de la realidad educativa. No se puede olvidar que para que nuestra formación sea completa, es necesaria una continua formación, colaboración en distintos sectores del campo educativo y la participación en propuestas de la mejora de la calidad educativa.

En el campo de la Educación Especial, los fundamentos psiconeurológicos permiten al profesor entender las diferentes patologías de sus alumnos y, a partir de aquí, comprender los comportamientos de los mismos y elaborar materiales, adaptarlo u organizar el aula acorde a sus características. Al conocer diversas ayudas tecnológicas se puede proporcionar al alumno un mayor abanico de posibilidades en la vida diaria. El hecho de identificar los problemas que los alumnos presentan en los diferentes campos (emocional, conductual, cognitivo, etc.) da la oportunidad al maestro de diseñar planes de trabajo individuales que se adapten a los alumnos, así como identificar las necesidades específicas de cada uno de ellos. Además, el hecho de fomentar procesos que favorezcan la integración social y el trabajo colaborativo entre el diferente personal



educativo (familia, profesores y equipo psicopedagógico) es de gran importancia, puesto que en la educación de niños con necesidades educativas especiales, la relación entre los diferentes profesores, con las familias y con el equipo psicopedagógico no sólo es importante, sino que es esencial para que el desarrollo de estos niños sea completo, sea cual sea el tema que se abarque.



4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A. DISCAPACIDAD Y LEGISLACIÓN

En primer lugar es necesario hacer una diferenciación entre una serie de términos que pueden llevar a confusión. La deficiencia es un término que hace referencia a cualquier tipo de imperfección en el desarrollo físico de una persona o en cualquier tipo de función que realice, ya sea anatómica, psicológica o fisiológica. La discapacidad se entiende como una falta de capacidad para llevar a cabo cualquier tipo de actividad que es considerada normal para el resto de la sociedad. Dicha falta de capacidad es causada por la deficiencia. Otro término que se debe tener claro en el campo de la educación especial es la minusvalía, la cual se puede definir como aquella situación de desventaja, causada por una deficiencia o minusvalía, que dificulta el desempeño de un rol en el ámbito social en función de diferentes factores como el sexo, la edad o la cultura.

Sin embargo, a pesar de haber hecho diferenciaciones entre estos términos, Luque defendía que la discapacidad era un rasgo más de las personas que les otorgaba un carácter particular y único, y que debería considerarse como un adjetivo un tanto complejo, condicionado por factores contextuales y personales que influyen en el desarrollo de su vida en sociedad (Luque, 2006).

La primera vez que se hacen clasificaciones en el campo de la discapacidad fue en los años sesenta. La Organización Mundial de la Salud establece la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE), a través de la cual se pretenden unificar los diversos diagnósticos, evolucionando y adaptándose a las diferentes situaciones sociales que se van originando. Esta clasificación se centra en las deficiencias, es decir, en la falta de desarrollo físico o de las funciones, basándose en su etiología. Debido a la falta de consideración de los aspectos personales y sociales, más tarde se crea la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) que permite a los profesionales valorar diferentes aspectos y no sólo centrarse en las características propias de la enfermedad. Sin embargo, este criterio ha sido expuesto a continuas evaluaciones puesto que el concepto de las deficiencias ha seguido ejerciendo cierto dominio sobre los otros dos términos y se considera que las consecuencias de las enfermedades no poseen tanta importancia como las personas o las situaciones en las que se presenta la enfermedad.



En los años setenta, es la American Psychiatric Association la que elabora un Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM) centrado en los trastornos del ámbito psicológico y psiquiátrico, que se divulgó, no sólo por América, sino también por los diferentes países europeos. Ambos documentos han evolucionado a lo largo del tiempo con el objetivo de ir unificando la terminología de los trastornos, especialmente los mentales.

A partir de las clasificaciones que realizan estos dos documentos, se establecen las características de las diferentes enfermedades que propician la aparición de las llamadas necesidades educativas especiales. De acuerdo a esto, se ofrece una breve descripción de las características del alumnado sobre el que se centra este trabajo.

En primer lugar podemos hablar de la parálisis cerebral infantil. La parálisis cerebral se entiende como un trastorno que afecta a la postura y al movimiento y que tiene su origen en los daños producidos en el sistema nervioso cuando el cerebro no se encuentra lo suficientemente maduro, normalmente antes de los tres años de vida. Este trastorno no es consecuencia de ninguna otra enfermedad, y suele llevar asociado otro tipo de trastornos físicos y del crecimiento, sensoriales, perceptivos, afectivos y de personalidad, cognitivos, del lenguaje, y otros como la epilepsia. La parálisis cerebral infantil es considerada la primera causa de invalidez en la infancia (Divignau, 2007; Puyuelo y Arriba, 2000).

Este tipo de trastorno puede deberse a factores etiológicos de carácter prenatal, antes del nacimiento, perinatal, en el momento del nacimiento, o postnatal, después del nacimiento hasta unos meses después.

La parálisis cerebral puede hacerse presente de diferentes formas, por ello la clasificación no sólo atiende a un campo sino que existen diversas clasificaciones en función de si nos referimos al tipo, a la topografía, al tono muscular o al grado de afectación.

En lo que se refiere al tipo, podemos considerar la parálisis cerebral:

- Espástica. El 72% de los niños con parálisis cerebral infantil son espásticos. Se caracteriza por una disonancia de los movimientos musculares y suele ir asociado a una hipertonía.



- Atetósica o discinética. Afecta al 10% de los niños con parálisis cerebral. Se encuentran afectados los movimientos involuntarios en las extremidades (más las inferiores) en mayor porcentaje, y la cara y la lengua en menor. Además un alto porcentaje de estos niños llevan asociados una disminución de la audición.
- Atáxica. Los niños que presentan una parálisis cerebral atáxica alcanzan el 8%. Se caracteriza por una incoordinación en los movimientos (finos o gruesos) y en la marcha, y provoca la aparición de dificultades en el equilibrio.
- Mixta. El 10% de los niños con parálisis cerebral pertenecen a este grupo. La parálisis cerebral mixta se caracteriza por una mezcla de las anteriores, aunque la más común es la espástica-atetoide.

La topografía hace referencia a la parte del cuerpo que se encuentra afectada. Según la parte del cuerpo que se encuentre afectada, podemos distinguir entre parálisis cerebral con monoparesia o monoplejía, paraparesía o paraplejía, tetraparesia o tetraplejía, o hemiparesia o hemiplejía. Dentro de este tipo de clasificación es importante establecer la diferencia entre –paresia y –plejía. La –paresia hace referencia a una ausencia parcial de la capacidad motora mientras que la –plejía se refiere a la ausencia total de dicha capacidad (Robaina, Riesgo y Robaina, 2007).

En lo que se refiere al tono muscular, podemos encontrar una parálisis cerebral isotónica, hipotónica, hipertónica, o variable.

Finalmente, de acuerdo al grado de afectación de la parálisis cerebral, se distinguen los grados: leve, moderada o severa.

Además de la parálisis cerebral infantil, en las características de los alumnos sobre los que se trata, nos encontramos con un posible autismo. Según el DSM-IV el autismo se engloba dentro de los trastornos generalizados del desarrollo (en adelante, TGD).

Siguiendo con la clasificación del DSM-IV, dentro de los TGD podemos encontrar el Trastorno Desintegrativo Infantil, que se caracteriza por un desarrollo normal inicial hasta los 2-3 años, seguido de una pérdida de las habilidades ya adquiridas. El Trastorno de Rett también se incluye en este grupo. Este tipo de TGD se caracteriza por una mutación en el cromosoma X y la aparición de algunos síntomas autistas durante cierto periodo de tiempo. El Trastorno de Asperger se parece mucho al autismo, pero se diferencia en que los niños con este tipo de trastorno presentan un nivel cognitivo y



comunicativo de alto nivel en comparación con el autismo. Otra categoría incluida es el TGD no especificado, dentro del cual se puede diferenciar entre típico y atípico.

Finalmente, nos encontramos con el Trastorno Autista (DSM-IV, 1995).

El Trastorno Autista es un trastorno que no se diagnostica de forma firme antes de los cinco años de edad. Este tipo de trastorno afecta al área de la socialización, la comunicación y los intereses, actividades y comportamiento aunque en grados diferentes dependiendo de las características del sujeto. El Trastorno Autista presenta una predominancia en la población infantil masculina y, como hemos dicho anteriormente, afecta a tres áreas que constituyen la Tríada de Wing. Para elaborar un diagnóstico sobre Trastorno Autista es necesario realizar una serie de pruebas que comprenden diversos aspectos de la persona. Para ello se necesita tener la historia clínica del niño y realizar una serie de evaluaciones de diferentes características (psicológica, psiquiátrica y biomédica), las cuales incluyen una gran diversidad de pruebas que tocan los campos cognitivo, de la comunicación o el comportamiento, entre otros (Díez et al, 2005).

En mayo de 2013 se publicó el nuevo Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales, el DSM-V. En este manual, los TDG sufren modificaciones en cuanto a la clasificación y la definición de las características de cada uno de los trastornos que los TGD integraban. En el DSM-V, el Trastorno Autista pasa a denominarse Trastorno del Espectro Autista (TEA) y se convierte en la única clasificación, incluyendo dentro del mismo el trastorno de Asperger y eliminando el TGD no especificado y el trastorno desintegrativo infantil por la falta de precisión a la hora de delimitar cada uno de ellos con respecto del autismo. Finalmente, el trastorno de Rett sale de la clasificación de los TGD y se modifican tanto los criterios diagnósticos del trastorno del Espectro Autista como del trastorno de Rett (American Psychiatric Association, 2012).

Asociado al Trastorno Autista, se encuentra, en algunas ocasiones, el bruxismo. Éste hace referencia al rechinar de los dientes. En la actualidad se asocia a factores que propician estrés en el niño y se entiende como una responsabilidad de todos, educadores, dentistas, psicólogos,... (Martín, 2011).



Otra característica específica de nuestro alumnado es la presencia de un síndrome polimalformativo. Éste se incluye dentro del campo de las malformaciones como una de sus variantes. En este tipo de síndromes conviven diferentes malformaciones en distintas áreas que no guardan relación alguna, pero que son causadas por un mismo agente (Trigos, Herrán y Saavedra, 2000).

Dejando a un lado los factores característicos de nuestro alumnado, cabe decir que todos coinciden en la presencia de discapacidad intelectual, aunque en diferente grado de gravedad.

La discapacidad intelectual recibe diversas definiciones según el órgano que lo defina. Si nos referimos a la definición del DSM-IV, hablamos de retraso mental y no de discapacidad intelectual, y entendemos como tal el déficit de la capacidad intelectual y de la actividad adaptativa que se hace presente antes de los 18 años. A esto hay que unirle la presencia de deficiencias importantes en por lo menos dos de las siguientes áreas: comunicación, cuidado personal, vida doméstica, ocio, habilidades sociales o interpersonales, trabajo, utilización de recursos comunitarios, salud y seguridad. Sin embargo, la Clasificación Internacional de Enfermedades entiende por retraso mental aquel desarrollo mental incompleto o paralizado que implica un deterioro de las demás funciones y habilidades que se encuentran involucradas en el desarrollo de la inteligencia (CIE-10). Finalmente, la definición que ofrece la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) es la que es considerada como definición oficial. La AAIDD elimina el término de retraso mental y lo sustituye por el de discapacidad intelectual, definiéndolo como un conjunto de importantes limitaciones que afectan tanto al ámbito intelectual como al de la conducta adaptativa y que se hace presentes antes de los 18 años.

La discapacidad intelectual es un trastorno mental que en pocas ocasiones aparece aislado. En la mayoría de las ocasiones se trata de un trastorno secundario a otro síndrome, por ello es muy importante realizar un análisis exhaustivo de la persona con el objetivo de comprobar la presencia o no de otro trastorno (Frances, First y Pincus, 1997).

Al igual que en la parálisis cerebral infantil, la etiología de la discapacidad intelectual depende de factores prenatales, perinatales y posnatales.



La discapacidad intelectual puede ser clasificada de diversas formas, al igual que sus definiciones. El DSM-IV, de acuerdo a un punto de vista psicométrico, distingue entre discapacidad intelectual leve, moderada, grave y profunda (DSM-IV, 1995). Según la CIE-10, que realiza una clasificación funcional, existen personas levemente retrasadas, con retraso mental moderado, grave o retraso profundo (CIE-10, 1994). Sin embargo, la AAIDD hace una clasificación multidimensional en la que distingue cinco dimensiones que hacen referencia a las capacidades intelectuales, las conductas adaptativas, la salud, la participación y el contexto.

De acuerdo con la clasificación establecida por el DSM-IV, las características que presentan los diferentes tipos de discapacidad son:

- Leve o ligero. A este grupo pertenece el 85% de la población afectada con este trastorno. Su CI está comprendido entre 50/55 y 70. Son capaces de adquirir las habilidades necesarias para llevar una vida con cierta autonomía.
- Moderado. Alrededor del 10% de la población con este trastorno tiene este grado de afectación. Su CI se comprende entre 34/40-50/55. Se adaptan bien a vivir en una comunidad social y son capaces de desplazarse por lugares que les son familiares.
- Grave o severo. Este grado de afectación incluye al 3-4% de las personas con discapacidad intelectual. Se trata de personas con CI de entre 20/25-35/40. Pueden desempeñar pequeños trabajos pero siempre supervisados por otra persona que le ofrezca su apoyo.
- Profundo. El 1-2% de las personas con discapacidad intelectual alcanza este grado de afectación. Su CI es menor de 20/25. Pueden realizar actividades de carácter simple pero siempre en instituciones muy protegidas y supervisadas.

Además de estas cuatro categorías, se establece, también, el retraso mental de gravedad no especificada que se refiere a la presencia clara de discapacidad intelectual pero que no puede ser evaluada en los test de inteligencia habituales (DSM-IV, 1995).

Las personas con discapacidad intelectual pueden recibir distintos tipos de apoyo en función de sus necesidades. Se puede distinguir entre un apoyo generalizado, el cual es constante e intenso en la mayoría de los entornos, extenso, cuya aplicación es regular o constante (diaria) pero se aplica a ciertos campos, limitado, que se aplica de forma



regular aunque durante un tiempo corto y limitado, e intermitente, que no tiene un periodo ni momento de aplicación definido pero se realiza durante cortos periodos de tiempo.

De acuerdo con el nuevo Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales publicado en mayo de 2013, el término de retraso mental es sustituido por el de discapacidad intelectual, aunque ya muchos especialistas usaban este término (American Psychiatric Association, 2012).

Nuestro alumnado es denominado como ACNEE (Alumnado con Necesidades Educativas Especiales) según la Instrucción relativa a los centros docentes de Castilla y León. Según esta instrucción, dentro de los ACNEEs se incluyen aquellos alumnos con discapacidad física, psíquica, auditiva, visual, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos graves de la personalidad y trastornos por déficit de atención y comportamiento perturbador (Instrucción Conjunta de 7 de enero de 2009).

La Ley Orgánica de Educación establece una serie de principios de los cuales es importante destacar la constante importancia que da a la necesidad de ofrecer una educación de calidad, equidad, igualdad de oportunidades e inclusión a todo el alumnado del sistema educativo, a la vez que proporciona flexibilidad para ajustar la educación a la diversidad de características del alumnado. Asimismo, concibe la atención a la diversidad como un principio, una necesidad que debe abarcar todas y cada una de las etapas del sistema educativo. Además, el alumnado con necesidades educativas especiales recibirán una formación básica a lo largo de su vida académica. Dicha formación contiene la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, unas modalidades que se impartirán, de acuerdo a la LOE, de forma obligatoria y gratuita para todas las personas y que se adaptarán a las necesidades de los alumnos, curriculares y organizativas. En lo que se refiere a la escolarización estos alumnos podrán contar con los recursos que sean necesarios para que alcancen el máximo desarrollo que sea posible, llegando incluso a conseguir los objetivos generales de esta ley. Sin embargo, este tipo de alumnado deberá ser escolarizado en un centro específico cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en un centro ordinario, pudiendo permanecer en él hasta los veintiún años. Es muy importante también, que las necesidades de este alumnado sean identificadas lo antes posible por el personal correspondiente, así como evaluar al alumnado una vez finalizado el curso con el



objetivo de observar su evolución y ofrecer adaptaciones que se ajusten cada vez más a sus necesidades. Finalmente, se garantiza la escolarización de estos alumnos, así como la participación de los padres o tutores de los mismos en este ámbito, ofreciendo cualquier tipo de asesoramiento e información que necesiten sobre sus hijos (LOE, 2006).

De acuerdo los Reales Decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil y de la etapa de Educación Primaria, se establece como objetivo colaborar en el desarrollo afectivo, social, físico e intelectual de los niños, así como prestar atención de forma continua al desarrollo en el campo afectivo, del movimiento, del control postural, de la comunicación, del lenguaje, de la convivencia, de las relaciones sociales y de la relación con el medio. Asimismo se pretende que los alumnos desarrollen una concepción positiva de ellos mismos y adquieran cierta autonomía personal. Para ello es necesario poner en marcha, lo antes posible, los mecanismos necesarios para ofrecer el apoyo requerido, adoptando medidas organizativas y/o curriculares. Asimismo, ofrece la posibilidad de que este alumnado repita dos veces en la etapa de Educación Primaria, una establecida por la LOE y otra de forma extraordinaria (Real Decreto de 7 de diciembre de 2006; Real Decreto de 29 de diciembre de 2006).

En la autonomía de Castilla y León de acuerdo a la Orden 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, defiende que este tipo de alumnado sólo será escolarizado en centros de educación especial cuando sus necesidades no puedan ser atendidas, y establece que sólo en casos excepcionales los alumnos serán escolarizados en un centro de Educación Especial en el segundo ciclo de Educación Infantil. Los alumnos escolarizados en centros o unidades de Educación Especial podrán permanecer en la etapa de Educación Básica Obligatoria de los 6 a los 16 años, pudiendo ampliar hasta los 18. En lo que se refiere a las enseñanzas posobligatorias, tendrán una duración de dos años, pudiendo ampliar otro más y llegando a un máximo de 21 años cumplidos en el año natural en que el curso termine (Orden de 3 de agosto de 2010).



Finalmente, la Resolución que se encarga de la modalidad de escolarización combinada para alumnos con necesidades educativas especiales en los centros docentes de Castilla y León, establece que el alumno podrá optar a una escolarización combinada cuando sus necesidades especiales se deban a cuestiones personales de discapacidad que lo necesiten, cuando sus características personales y escolares lo requieran o cuando se necesiten recursos con los que los centros ordinarios no cuenta. Los alumnos con necesidades educativas especiales que se encuentren escolarizados en este tipo de modalidad, podrán permanecer en ella hasta que finalicen los estudios de formación básica (Resolución de 31 de agosto de 2012).

B. EL DESARROLLO HUMANO DESDE LA PSICOLOGÍA

La Psicología del Desarrollo y la Psicología de la Educación son dos ciencias que se encargan, cada una a su manera, de proporcionar al docente la formación necesaria para comprender el desarrollo de los alumnos desde los diferentes ámbitos del mismo. La Psicología de la Educación es una ciencia que se encuentra entre la Psicología y la Educación, y abarca el desarrollo físico, motor, cognitivo, del lenguaje, moral, social, y emocional de la persona desde el punto de vista de la intervención y la evaluación psicoeducativa, mientras que la Psicología del Desarrollo estudia los mismos campos del desarrollo, pero desde una perspectiva holística e integradora. Así, ambas partes de la Psicología se complementan ofreciendo al docente una formación completa en este campo. Por tanto, se pretende abarcar los distintos ámbitos del desarrollo desde dos puntos de vista que, aunque son diferentes, se complementan (Trianes, 2012).

Los campos del desarrollo físico y motor son aspectos que no son considerados por todos los especialistas de la Psicología. A veces nos podemos encontrar con desarrollo físico y desarrollo motor y otras, sin embargo, nos podemos encontrar con desarrollo psicomotor sólo. El desarrollo físico comienza desde el embrión y se prolonga a lo largo de las diferentes etapas de la vida. Este tipo de desarrollo se centra tanto en los factores internos como externos que se ven involucrados en el desarrollo físico de la persona. Son ejemplos de estos factores la herencia, enfermedades o el ambiente entre otros (Trianes, 2012; Trianes y Gallardo, 2005). Por otro lado el desarrollo motor hace referencia a todos los aspectos motrices de la persona desde el momento del nacimiento, ya sean habilidades que tenga que adquirir o competencias que tenga que desarrollar. La unión del desarrollo físico y del desarrollo motor se debe a un progreso paralelo por



parte de ambos, es decir, a medida que la persona avanza o retrocede en su desarrollo físico, el desarrollo motor se ve afectado de una forma u otra. Así, destaca el papel de la psicomotricidad, la cual mejora el desarrollo del niño desde el movimiento (Córdoba, Descals y Gil, 2011).

Son varias las teorías que se centran en el desarrollo cognitivo exponiendo diferentes puntos de vista del mismo. Se puede destacar a Piaget, uno de los psicólogos más destacados en la psicología del desarrollo. Teniendo en cuenta las diferentes teorías, se puede llegar a definir el desarrollo cognitivo como un conjunto de habilidades intelectuales que permiten al ser humano adaptarse al medio en el que se encuentra, tanto física como mentalmente. De esta forma, se pueden incluir en el desarrollo cognitivo las habilidades de percepción, atención, memoria y pensamiento. La percepción es un mecanismo que nos permite recopilar toda la información que recibimos a través de los diferentes sentidos (vista, oído, gusto, tacto y olfato), aunque para recibir de forma correcta la información no se puede tener en cuenta la de cada uno de los sentidos de forma independiente, sino que debemos combinar las diferentes fuentes de estimulación sensorial, dando la oportunidad a la persona de recibir la información lo más completa posible. Posteriormente, la atención se encarga de seleccionar la información necesaria para procesarla. El nivel de atención varía progresivamente a lo largo del crecimiento, de tal forma que cuando el niño es pequeño hace caso de todo tipo de estímulos, mientras que entrando en la adolescencia es capaz de distinguir y separar los estímulos que puedan distraerle para centrarse en su objetivo establecido en un momento determinado. La atención también permite al niño adquirir una serie de capacidades mediante la observación de los comportamientos de los adultos, que le permitan anticipar ciertos acontecimientos, sobre todo en la interacción con los adultos. Después nos encontramos con la memoria, que es la que se encarga de codificar o clasificar, almacenar y recuperar la información (Trianes y Gallardo, 2005; Muñoz et al., 2011). Dentro de la memoria y de acuerdo al modelo de Atkinson y Shiffrin, existen tres tipos de memoria. En primer lugar la memoria sensorial recibe la información de los diferentes sentidos y en ella permanece un periodo de tiempo minúsculo (alrededor de medio segundo) durante el cual la información es codificada y almacenada. Este almacenamiento se produce en lo que se denomina memoria a corto plazo. En esta memoria la información permanece durante un corto periodo de tiempo aunque superior al de la memoria sensorial. Aquí se crea una imagen mental de la



información que posteriormente es almacenada en lo que se conoce como memoria a largo plazo. Es en la memoria a largo plazo donde prácticamente toda la información es almacenada durante un periodo de tiempo largo (Córdoba, Descals y Gil, 2011).

Finalmente, dentro de la memoria, algunos especialistas establecen la metamemoria, la cual se refiere a propio conocimiento de la memoria. Para terminar, el pensamiento permite a las personas, desde su etapa de bebés, procesar los distintos tipos de información y actuar de acuerdo a las consecuencias que sus diferentes acciones pueden ocasionar. Por ejemplo, si un bebé llora o patatea en su cuna y ve lo que eso desencadena, provocará en él cierta atracción que hará que la vuelva a repetir.

Unido al desarrollo de la comunicación se encuentra el del lenguaje, pues es el lenguaje el que nos permite llevar a cabo la comunicación. Una de las características que hace al ser humano una especie diferente de las demás es su capacidad para comunicarse mediante el lenguaje. Dentro de la comunicación y del lenguaje nos encontramos con diferentes factores que influyen en los mismos, como son el vocabulario, la gramática, la morfosintaxis y la pragmática, los cuales son importantes para poder llevar a cabo un completo desarrollo comunicativo (González y Bueno, 2004).

También nos podemos encontrar con el desarrollo moral, el cual, de acuerdo con Piaget, es el encargado de hacer diferenciar entre lo que son acciones “buenas” y lo que son acciones “malas”. Este tipo de desarrollo dura toda la vida, haciendo una clara diferencia entre dos etapas. La primera es la infancia, en la que los niños consideran que las normas no se pueden violar y que por tanto se deben comportar de acuerdo a ellas, sin embargo, a la edad de 8-12 años, los niños comienzan a darse cuenta de que esas normas no son obligatorias y que pueden cambiarse mediante un consenso. Pero este desarrollo no es sólo obedecer o no las normas, este desarrollo conlleva también emitir juicios de forma correcta, ser capaces de llegar a una solución razonable cuando se presentan diferentes opiniones o saber establecer unas correctas relaciones sociales guiadas por diferentes criterios (González y Bueno, 2004).

Finalmente nos encontramos con el desarrollo social y el desarrollo emocional, temas en los que se centra este trabajo. Comenzaremos a hablar del desarrollo social, aunque en muchos autores, el desarrollo social y el emocional se mezclan dando lugar al desarrollo socioemocional o socioafectivo. El campo de las competencias sociales ha sido y es un tema de interés para estudiar, sin embargo resulta muy difícil establecer una definición



exacta y clara que concentre todos los aspectos reales que incluye esta competencia. Por este motivo y tras haber leído diversas definiciones podemos entender el desarrollo social como un conjunto de procesos de interacción que comienzan desde el momento del nacimiento, tanto con el medio como con las personas, y que nos permiten satisfacer nuestras necesidades. A esto hay que añadir que el desarrollo social está íntimamente ligado al desarrollo emocional ya que un buen desarrollo emocional posibilita a la persona un adecuado desarrollo social (Córdoba, Descals y Gil, 2011). El desarrollo social se refiere a un conjunto de comportamientos específicos que reciben el nombre de habilidades sociales. Las habilidades sociales son definidas según Monjas (2007) como cogniciones, emociones y conductas que ofrecen la posibilidad de relacionarse con los demás de forma eficaz. Los contextos más importantes en los que se van a necesitar las competencias sociales es la familia y el colegio. Para favorecer un buen desarrollo social del niño es muy importante que entre la familia y el colegio se mantenga una buena relación que ayude al niño a integrarse en el contexto educativo. Cuando un niño comienza la etapa de Educación Infantil es muy importante que la familia y el centro mantengan una relación fluida, ya que esto facilitará que el niño se relacione con los demás compañeros y con su nuevo entorno (Trianes, 2005). Este primer contacto con el contexto educativo del niño, favorece y desarrolla una serie de habilidades que le preparan para cuando pase a la etapa de Educación Primaria, en la cual necesitará unas habilidades sociales más avanzadas que en Infantil. Dentro del contexto escolar, hay que hacer mención de las relaciones entre los iguales, pues los iguales también son considerados como un contexto de socialización en el que la influencia del mismo favorece, no solo el desarrollo social de la persona, sino también el emocional, comunicativo, cognitivo y lingüístico (Trianes, 2012). Por ello es muy importante que desde el contexto escolar y familiar se fomente la interacción entre iguales. Por tanto, las habilidades sociales no siguen el mismo desarrollo en todas las personas, sino que en función del tiempo que se dedique a trabajar sobre ellas, se desarrollarán de una forma u otra. De este modo nos podemos encontrar con niños que “no saben” utilizar las habilidades sociales bien porque no las han aprendido o bien porque sí lo han hecho, pero mal. Normalmente esta perspectiva de las habilidades sociales se asocia a niños con necesidades educativas especiales o niños procedentes de contextos problemáticos. También nos podemos encontrar con niños que “no pueden” porque existen una serie de factores (cognitivos, emocionales o conductuales) que se lo impiden. O pueden ser



niños que “no quieren”, lo cual se suele deber a una falta de iniciativa provocada por escasos estímulos o refuerzos (Muñoz et al., 2011). De este modo se pueden establecer unos perfiles sociales que definen a las personas por su interacción social con las personas, es decir, nos podemos encontrar con personas que sean capaces de expresar su opinión o sentimientos de forma adecuada y sabiendo escuchar y tener en cuenta a los demás (asertivos), podemos encontrar personas que adopten una actitud de pasividad ante cualquier conflicto y hace caso de la voluntad de los demás (inhibidos), o podemos encontrarnos con personas que utilicen el atacar, ofender o provocar a los demás para defender sus opiniones o intereses (agresivos) (Monjas, 2007).

Como se ha dicho anteriormente, un correcto desarrollo emocional favorece un buen desarrollo social, por ello llega el momento de hablar del desarrollo emocional. Desde el momento en que nacemos las emociones se convierten en una herramienta importante para nuestro desarrollo social, pues a partir de ellas vamos a llamar la atención de nuestros padres y vamos a reclamar sus cuidados, por ejemplo a partir del llanto. Existen emociones innatas y otras que se adquieren a lo largo de la vida, y estas últimas se desarrollan en distintos momentos de nuestra vida, siendo la felicidad, la tristeza, la ira y el miedo las emociones básicas que se desarrollan durante los primeros meses de vida (Muñoz et al., 2011; González y Bueno, 2004; Trianes y Gallardo, 2005). Al combinar los aspectos sociales con los emocionales o afectivos podemos encontrar algunas teorías destacables que circulan en torno a este tema. Primeramente se encuentra la teoría del apego de Bowlby, según la cual la persona establece una serie de vínculos afectivos con aquellas personas con las que interacciona y que satisfacen sus necesidades. El desarrollo del apego permite desarrollar diferentes vínculos afectivos y puede variar en función de los objetivos que se persigan, aunque permanece a lo largo de la vida y se hace visible mediante la activación de diferentes conductas. Dentro del apego se establecen tres elementos. El primero son las conductas de apego que se refieren a las pautas que sigue el niño con el objetivo de alcanzar su objetivo. El segundo elemento es el modelo mental que es la representación que hace el niño de la figura de apego. Y en tercer lugar nos encontramos con los sentimientos, los cuales guardan relación tanto con la figura de apego como con él mismo, produciendo en el niño una sensación satisfactoria cuando se encuentra con su figura de apego e inquietud cuando se separa de ella.



Otra de las teorías que se centran en el estudio de lo socioemocional es la teoría psicossocial de Erikson. Erikson defiende la idea de que a lo largo de nuestra vida vamos a ir atravesando diferentes etapas, las cuales afrontaremos de formas diferentes, y que los resultados de esos desafíos pueden ser tanto buenos como malos, pero nos servirán como recursos para las etapas posteriores. Sin embargo, esta teoría ha recibido críticas ya que no hace referencia al desarrollo del apego en las diferentes fases de vida.

Una tercera teoría es la teoría del desarrollo interpersonal elaborada por Aureet Bar-Yam según la cual se pretende tener en cuenta tanto la necesidad con los demás como con uno mismo. En cada una de las etapas de la vida se pretende valorar tanto la calidad como el grado de satisfacción de la necesidad requerida en ese momento (inter o intrapersonal) (Córdoba, Descals y Gil, 2011).

Es a partir de la mezcla de lo social y lo emocional que podemos hablar de la inteligencia emocional. Según algunos autores la inteligencia emocional lleva consigo tener la capacidad de valorar de forma correcta las emociones, así como regularlas, generarlas y conocerlas de forma correcta. (Mestre y Fernández, 2007). Sin embargo, el término de inteligencia emocional tuvo sus inicios con Salovey y Mayer, quienes consideran que la inteligencia emocional es sólo una forma organizar las emociones, y establecen una serie de niveles cuya conexión es importante, pues las habilidades que se alcanzan en el primero son la base necesaria para desarrollar las habilidades del segundo, llegando de esta forma hasta cuatro niveles: percepción y expresión emocional, empleo de las emociones para facilitar el pensamiento, comprensión y análisis de las emociones, y manejo y regulación de las emociones (Mestre y Fernández, 2007).

Posteriormente el término de la inteligencia emocional fue mucho más desarrollado por Goleman, quien la define como la habilidad que tenemos las personas para utilizar nuestros sentimientos y conducir las relaciones que establecemos. Goleman, en su modelo de la inteligencia emocional establece cuatro etapas: autoconciencia, autocontrol, conciencia social y manejo de las emociones (Navarro y Martín, 2010).

Las personas que son emocionalmente inteligentes son capaces de distinguir las diferentes emociones en los diferentes contextos, ya sea en las personas, la arquitectura, la literatura, etcétera. La inteligencia emocional está constituida, asimismo, por dos



tipos de inteligencia que se derivan de las competencias emocionales. Por un lado la inteligencia interpersonal, que hace referencia a la capacidad de las personas para relacionarse con lo demás de forma correcta teniendo en cuenta sus opiniones y sentimientos, y la inteligencia intrapersonal, que constituye el conjunto de habilidades que desarrolla una persona para identificar y controlar sus propias emociones.

Por ello, para formar a personas que sean emocionalmente inteligentes es necesario lo que Goleman en 1996 denominó como alfabetización emocional, y que posteriormente se conoce como educación emocional. Como se ha dicho con anterioridad, dos de los contextos esenciales en el desarrollo del niño es la familia y la escuela, por ello el desarrollo de la inteligencia emocional debe ser una tarea a trabajar tanto por la familia como por los docentes, además de en otros contextos (Navarro y Martín, 2010).

La inteligencia emocional no es común en todas las personas. Nos podemos encontrar con personas que sean capaces de controlar sus emociones pero que no tengan la habilidad de relacionarse de forma adecuada con los demás, pero también existe lo contrario, personas que no sean capaces de manejar sus emociones pero que sí sean capaces de establecer relación con las demás personas.

Dejando a un lado el enfoque de la psicología del desarrollo y de la educación, las emociones también son tratadas de diferentes formas desde diferentes teorías. Las emociones es un tema que se ha tratado desde los inicios en la filosofía, empezando por Platón hasta Sartre, entre otros, y desde la literatura, como Sófocles o Shakespeare, incluyendo los numerosos literatos y filósofos que se han centrado en las emociones, sobre todo en las negativas, y que no son nombrados por el gran número que representan.

Sin embargo el estudio de las emociones también ha sido el centro de estudio desde perspectivas biológicas, psicofisiológicas, conductistas, cognitivas y desde el contruccionismo social. Cada una de ellas ha ofrecido su punto de vista y su concepción propia de lo que entienden por las emociones y cuáles son las emociones básicas (Bisquerra, 2009).

A pesar de la gran diversidad de ideas que los diferentes enfoques proporcionan, desde el punto de vista de la docencia, resulta más objeto de estudio el enfoque proporcionado



por la psicología evolutiva y de la educación, aunque sin descartar los aportes más teóricos.

C. INTERVENCIÓN EN LAS HABILIDADES SOCIALES

Para poder hablar de la intervención en las habilidades sociales de nuestros alumnos, lo primero que hay que hacer es definir el término de habilidades sociales. Las habilidades sociales han sido definidas por multitud de autores, pero cada una de esas definiciones ha permitido entender las habilidades sociales como un conjunto de capacidades que permite a la persona relacionarse con los demás de forma que se obtienen el mayor número de resultados positivos y el menor número de consecuencias negativas (Vallés y Vallés, 1996). Este tipo de habilidades no son de carácter innato sino que se aprenden a lo largo de la vida y, por tanto, cada persona puede aprender unas habilidades sociales y de distintas formas. El aprendizaje de las habilidades sociales está condicionado por dos factores. El primero es la conducta de uno mismo, es decir, lo que hace, dice, piensa o siente uno mismo, y el segundo es la conducta de los demás, que es lo que los demás hacen, dicen, piensan o sienten de acuerdo a lo que hace un individuo (Ballester y Gil, 2002; Vaello, 2005). Estas conductas pueden ser conductuales, cognitivas o fisiológicas. Las conductuales son aquellas conductas que se refieren a acciones concretas como puede ser moverse. Las cognitivas son las que se encargan de la interpretación de los diferentes contextos en los que se produce la interacción social. Y la fisiológica engloba todos aquellos factores emocionales que participan en la interacción, así como los que hacen referencia a la fisiología de la persona, como puede ser la aceleración del ritmo cardíaco (Vallés y Vallés, 1996).

Existen tres enfoques característicos de las habilidades sociales. En primer lugar podemos hablar del enfoque molar, el cual presenta una visión subjetiva y global de las habilidades sociales. La mayoría de los autores que defienden este enfoque, tiene como tema central los comportamientos asertivos. Sin embargo, un segundo enfoque, el molecular, se centra en conductas específicas y las observa desde un punto de vista objetivo para obtener la información de una manera más fiable. Un tercer enfoque que recoge parte de la teoría de los dos expuestos anteriormente es el enfoque de nivel intermedio. Éste pretende complementar el enfoque molar y molecular para obtener una mejor evaluación de las habilidades sociales (Gil y León, 1998).

Las habilidades sociales están formadas por una serie de elementos de carácter cognitivo y conductual. Estos últimos son considerados por varios especialistas en el tema como componentes básicos de las habilidades sociales, así que comenzaremos a realizar una breve descripción de ellos.



Los componentes conductuales están constituidos por tres elementos. El primero de ellos es la comunicación no verbal o habilidades sociales no verbales, las cuales se refieren a todo movimiento que complementa a una conversación o discurso, ya sea voluntario o involuntario. Muchos de estos movimientos los realizamos de forma inconsciente, de tal manera que nosotros podemos afirmar una cosa mediante la palabra pero nuestras habilidades no verbales pueden mostrar lo contrario. Por ejemplo, podemos afirmar que vamos a hacer cierta tarea pero nuestra expresión facial muestra desgana. La comunicación no verbal está compuesta, a su vez, por otros elementos que acompañan al discurso verbal como son la mirada, la expresión facial, la sonrisa, la postura corporal, los gestos, la proximidad entre los interlocutores y la apariencia física. Estos componentes pueden tener diferentes funciones en función del contexto en que tenga lugar la interacción. Pueden sustituir a algunas palabras (por ejemplo, cuando se expresan emociones), repetir lo que se dice (cuando se dan direcciones), establecer turnos en la interacción, refutar la comunicación verbal, complementar la conversación verbal o enfatizar el mensaje verbal. La función que nuestro mensaje verbal adquiere en las interacciones no es algo que, en la mayoría de los casos, decidamos nosotros, sino que se trata de algo espontáneo que se produce conforme se desarrolla la interacción.

Otro componente conductual son las habilidades o componentes paralingüísticos. Estos componentes son aquellos que afectan en la transmisión y recepción del mensaje verbal, y pueden indicar desde la ansiedad o la alegría hasta la tristeza o el miedo, pasando por la agresividad o el enfado, entre otras emociones. Son componentes paralingüísticos el volumen, el tono, la fluidez, la velocidad, la claridad y el tiempo de habla.

El tercer y último componente conductual son las habilidades sociales verbales o componentes verbales, que son aquellas que empleamos para transmitir nuestras ideas u opiniones mediante la palabra. Dentro de estas habilidades influyen algunos factores entre los que se pueden señalar el habla egocéntrica, que hace referencia a aquella persona que dirige la conversación hacia ella misma, las preguntas, que determinan la prolongación de una conversación dependiendo de si son abiertas o cerradas, la duración del discurso de una misma persona, la retroalimentación, que es la reciprocidad de información en una conversación, y la influencia que una persona puede ocasionar en el comportamiento de los demás (Ballester y Gil, 2002; Vallés y Vallés, 1996).

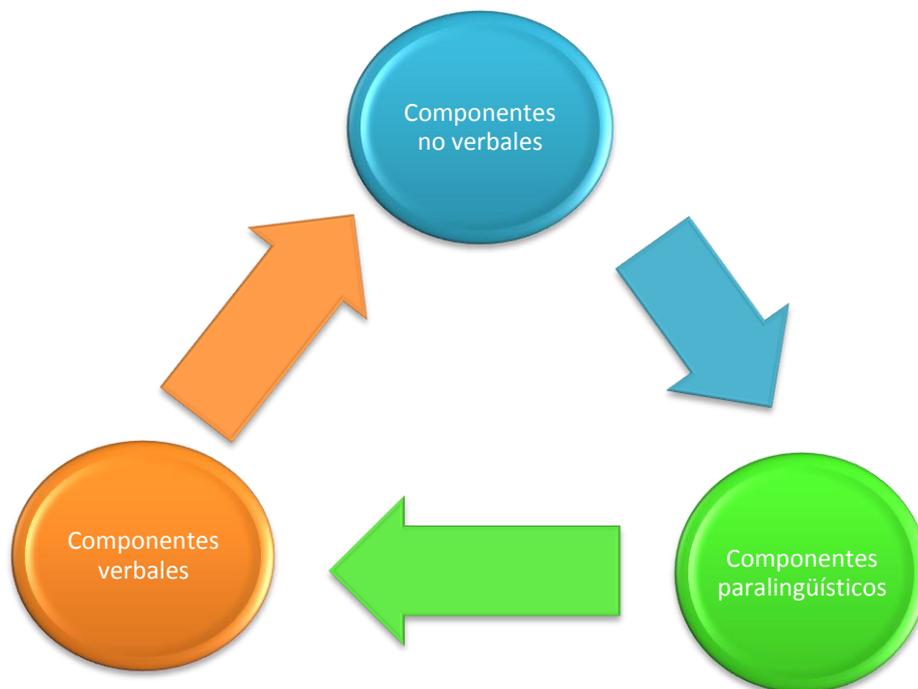


Figura 1. Relación entre los componentes conductuales de la interacción social

Los componentes cognitivos son una continuidad de los conductuales, lo que implica que tienen cierta relación. Estos componentes son los pensamientos que se crean en las interacciones sociales. Algunas de estas habilidades pueden ser la percepción del ambiente, que permite distinguir si el contexto en que nos encontramos es de carácter formal o informal, privado o familiar, y las características cognitivas propias de la persona, englobando dentro de éstas los objetivos, motivaciones, intenciones, expectativas, entre otras (Vallés y Vallés, 1996).

A la hora de tener en cuenta los diferentes componentes de las habilidades sociales en cualquiera que sea nuestra población es importante tener en cuenta la edad de la misma, pues no es lo mismo desarrollar las habilidades sociales en niños de Educación Infantil o Primaria, en las que un rasgo importante es la popularidad, que en otras etapas educativas.



¿Cómo aprendo las habilidades sociales?

Es muy importante empezar el entrenamiento de las habilidades sociales desde la infancia. Para ello existen varias técnicas.

La primera de las técnicas para el aprendizaje de las habilidades sociales y que los seres humanos tenemos de forma casi innata es la propia experiencia, la cual nos permite descubrir por nosotros mismos qué acciones nos proporcionarán consecuencias positivas y cuáles negativas (Vallés y Vallés, 1995).

Otra de las técnicas que más utilizamos sin apenas darnos cuenta es el aprendizaje por observación o por imitación o, también conocido como modelado. En esta técnica la persona aprende una conducta mediante la observación de unos modelos, los cuales pertenecen mayoritariamente al entorno cercano de la persona, como pueden ser los padres, hermanos, maestros o figuras de liderazgo en el grupo de iguales. Esta técnica no sólo sirve para aprender nuevas conductas sino que también se utiliza para mejorar conductas. Para que la aplicación de esta técnica sea lo más productiva posible, la persona afectada no debe saber que se está aplicando y es importante que el modelo comparta algunas características con la persona afectada (Gil y León, 1998).

El ensayo de conducta o role-playing es otra de las técnicas que nos permite ver cómo es el comportamiento de las personas en función de la situación que se presenta. Mediante el role-playing se trabajan las diferentes conductas que han sido aprendidas o reforzadas a través del modelo describiendo concretamente una situación exacta y el papel que la persona debe desarrollar en esa situación (Ballester y Gil, 2002).

Después del ensayo de conducta, nos encontramos con la retroalimentación, a través de la cual podemos realizar una crítica constructiva de la habilidad desarrollada por la persona creando en ella la constancia de repetirla hasta conseguir una correcta ejecución. Esta retroalimentación puede ser positiva o negativa, fortaleciendo o debilitando la conducta, y explícita, si se dice de forma clara mediante halagos, por ejemplo, o implícita, si la persona debe averiguar la repercusión de su conducta. Esta técnica se puede combinar con el moldeado para evitar que los sujetos seleccionen las conductas que ellos prefieran (Vallés y Vallés, 1995).

También nos encontramos con la técnica de Premack, que consiste en una actividad que no nos gusta o interesa seguida de una agradable, por ejemplo, si un niño termina de recoger sus pinturas, podrá jugar con su juguete favorito. Se trata de que al recibir un premio por realizar una conducta, ésta tienda a repetirse (Álvarez, Álvarez-Monteserín, Cañas, Jiménez y Petit, 1990).



Finalmente es necesario señalar dos técnicas que se pueden aplicar en todas las anteriores. La primera son las instrucciones, pero no en el sentido que habitualmente se emplea esta palabra, sino que en este campo la palabra instrucciones quiere decir que el terapeuta o especialista que esté trabajando las habilidades sociales con una persona hable con ella sobre el problema que presenta y le explique lo que va a hacer, es decir, crear cierta anticipación. La otra técnica es el reforzamiento. Éste se trata de ofrecer resultados positivos a la persona en función del avance realizado en la conducta que se esté trabajando, o en retirar los reforzadores negativos. Este tipo de técnica puede hacerse visible de forma verbal, mediante halagos, o material, mediante golosinas o dinero, por ejemplo (Ballester y Gil, 2002; Gil y León, 1998).

Todas estas técnicas tienen un carácter psicológico, sin embargo existen una serie de técnicas pedagógicas, es decir, que se ponen en práctica en el ámbito escolar, introduciéndolo así en el currículo.

Por tanto, siguiendo un enfoque pedagógico nos encontramos en primer lugar con el aprendizaje cooperativo, el cual fomenta la interacción social. Consiste en dividir al grupo clase en pequeños grupos del mismo número de alumnos y siempre heterogéneos, lo que significa que, además de mezclar a los chicos con las chicas, se mezclan a los alumnos con necesidades educativas especiales con los que no las presentan. De forma paralela se encuentran las diferentes dinámicas de grupo, que siguen las mismas líneas que el aprendizaje cooperativo. Estas técnicas pedagógicas permiten favorecer la interacción social entre los iguales ya que los compañeros de grupo serán el punto de apoyo para resolver dudas, responder preguntas o realizar diferentes tareas.

Otra técnica son las estrategias tutor-compañero, que consiste en que unos alumnos, normalmente los que más competencias presentan, adquieran el rol de tutores, y los demás mantengan su papel de alumnos. En la puesta en práctica puede presentar algunas dificultades, pues no todos los alumnos son capaces de desempeñar el papel de tutor, ni todos los alumnos de respetar a sus compañeros "tutores". Cuando esta técnica se pone en marcha, el profesor refuerza a los alumnos con necesidades educativas especiales.

De forma más tradicional nos podemos encontrar el reorganizar la clase para facilitar el aprendizaje o, también, el establecer un diálogo entre el profesor y el alumno en el que mediante una serie de preguntas del profesor al alumno, éste realiza un esfuerzo mental que le permite razonar la respuesta a la duda principal que dio pie a este diálogo (Vallés y Vallés, 1996).

En el alumnado con necesidades educativas especiales, algunas de las técnicas expuestas anteriormente requerirían de la colaboración del profesor para guiar a los alumnos, así como una adaptación de algunas de las técnicas de acuerdo a las características del alumnado.



¿Qué técnicas puedo usar para evaluar las habilidades sociales?

Después de poner en práctica las diferentes técnicas para trabajar las habilidades sociales, llega el momento de valorar si nuestros alumnos han adquirido o no las habilidades sociales que se han trabajado.

En primer lugar nos encontramos con la entrevista, que consiste en conseguir información a través de una conversación con el sujeto, los padres o tutores del mismo. En esta línea también encontramos los cuestionarios que, aunque la información que se obtiene de ellos tiene cierto carácter general, permite obtener información de diferentes materias porque ofrece la oportunidad de abarcar más temas (Gil y León, 1998).

La observación es un método tradicional que, como su propio nombre indica, nos ofrece la posibilidad de observar diferentes conductas en diferentes contextos y registrar, al mismo tiempo, la frecuencia, intensidad o duración de la conducta a observar. Las conductas que queremos observar deben ser establecidas antes de realizar la observación, así como el contexto en el que se va a observar (social, familiar, escolar). Sin embargo, en este tipo de evaluación es importante contar con la colaboración de la familia, pues el ambiente familiar presenta más dificultades de acceso para el profesorado. Esta técnica forma parte también de otra que recibe el nombre de role-playing, explicada anteriormente en las técnicas para aprender habilidades sociales.

También relacionada con la observación, aunque de una forma diferente, no encontramos con el videoanálisis. Esta técnica ofrece la posibilidad de recoger la información sobre los comportamientos que se pretenden analizar mediante el formato video. De esta forma se puede analizar la situación cuantas veces sea necesario, y registrar con más precisión la frecuencia, intensidad o duración de la conducta que se registra (Ballester y Gil, 2002).

Siguiendo un formato similar al de los cuestionarios nos encontramos con el autoinforme. Se trata de un documento con una serie de preguntas que el sujeto debe contestar expresando su grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas. Este tipo de evaluación no puede ser valorada por el profesor puesto que se trata de la percepción propia y subjetiva de la conducta realizada. Sin embargo, esta técnica presenta un inconveniente, y es que no garantiza que la percepción de la conducta realizada por el alumno sea correcta o no.

En la misma línea nos podemos encontrar con el autorregistro, que lleva implicada la autoobservación. Mediante la autoobservación de las propias conductas, el mismo observador puede realizar un autorregistro de la conducta, indicando el periodo en el que se lleva a cabo la



autoobservación, la habilidad que se autoobserva, así como el momento en que se realiza, cómo y en qué contexto (Vallés y Vallés, 1996).

Finalmente, el análisis funcional de la conducta completa este breve repertorio de técnicas que nos permiten realizar una evaluación de las habilidades sociales. Esta técnica parte de que toda conducta social tiene su consecuencia, es decir, a todo antecedente le corresponde un consecuente. Estos dos factores se encuentran influidos por la conducta del sujeto, las emociones positivas o negativas que esa conducta genera, la imagen mental que se tiene de ella, las personas que ofrecen su apoyo al sujeto, el ambiente en el que tiene lugar la conducta y factores físicos como las drogas o los aspectos fisiológicos que afectan al sujeto (Vaello, 2005).

Aunque en los párrafos superiores se han descrito algunas técnicas de evaluación de las habilidades sociales, éstas deben realizarse al principio, durante y al final de programa de entrenamiento de las habilidades sociales.

Un aspecto importante a tener en cuenta, y relacionándolo con las características del alumnado al que va dirigido, es que, dependiendo de la discapacidad que presenten nuestros alumnos, estas técnicas de evaluación se podrán o no llevar a cabo. En caso de que la discapacidad sea muy elevada, la evaluación de las habilidades sociales la realizaría la tutora en colaboración con la auxiliar técnica educativa de la clase, la profesora especialista en audición y lenguaje, los fisioterapeutas y todo el personal que participe del desarrollo de los alumnos en el centro educativo, sin olvidar la colaboración de la familia. De esta forma la evaluación de las habilidades sociales alcanzaría un carácter interdisciplinar que favorecería, no sólo la evaluación sino también, el desarrollo personal del alumno, mejorando, a su vez, la calidad de vida del mismo.

Intervención en el ámbito socioemocional

Para trabajar las habilidades sociales desde el campo de los socioemocional existen diversos caminos que se pueden llevar a cabo en el aula.

En primer lugar nos encontramos con el entrenamiento incidental planificado (EIP). Esta técnica aprovecha cualquier situación espontánea en que se note la falta de habilidades socioemocionales para tratarlo a nivel de clase. Esta técnica no supone un gran entrenamiento por parte del profesor y no es necesario que se dedique un tiempo exclusivo para las habilidades sociales sino que cada vez que aparezca una situación propicia se trabajarán las habilidades. Esta técnica también ofrece la posibilidad de que el desarrollo de las habilidades socioemocionales no sólo sea trabajado con el profesor-tutor, sino que los profesores o especialistas en otros aspectos también lo pueden trabajar.



La educación emocional también se puede llevar a la práctica mediante un Plan de Acción Tutorial pero éste corre el riesgo de que los contenidos que se trabajan puedan ser tratados de otra forma por otros profesores, que los alumnos lo asocien a un rato de diversión y luego no lo identifiquen en la vida cotidiana, y que no se disponga de suficiente tiempo para llevarlo a cabo, dedicándolo pocas horas a lo largo de todo el curso académico.

Finalmente, y como viene siendo hasta ahora en los centros escolares, a la educación emocional se la otorga un carácter interdisciplinar, tratándola desde los diferentes departamentos que conforman las distintas materias que cursan los alumnos. La interdisciplinariedad se puede poner en práctica tanto a través de proyectos a nivel de aula como a nivel de centro (Vaello, 2005)

Todo esto en su conjunto es lo que conforma la educación emocional. Dicha educación debe comenzar en los profesores con el objetivo de formar docentes capaces de desarrollar en alumno las competencias emocionales. Esta educación debería comenzar a desarrollarse desde el principio, por lo que se aconseja se comience con ella en la etapa de Educación Infantil e ir progresando a lo largo del resto de las etapas. Así se va a intentar que los alumnos sean capaces de controlar sus emociones, de que desarrollen las emociones positivas y que acepten las negativas, trabajando en reducir su efecto negativo.

Es necesario que la educación emocional continúe también en la familia. El niño debe ver en sus padres cómo ellos muestran las diferentes emociones, es decir, que si están enfadados no lo nieguen y mientras se comporte como tal, porque este tipo de desorden puede ocasionar en el niño cierta confusión que posteriormente dificulte la gestión de las emociones. Después de la familia, la educación emocional debe continuar en la escuela. En este contexto es donde se necesita hacer más hincapié para trabajar la educación emocional desde el currículo. No se trata de establecer una asignatura que se dedique en exclusiva a las emociones, sino que lo ideal sería que se trabajaran las emociones, tanto propias como de los demás, desde las diferentes materias que conforman el currículo. Así, se pueden identificar emociones a partir de un cuento, tanto las de los propios alumnos como las de los personajes, desde el arte, la música o incluso el teatro, entre otras. Además de trabajar las emociones desde la familia y desde el colegio, existen programas de educación emocional, los cuales no son del todo adecuados para aquellos niños procedentes de familias en las que la comunicación es prácticamente nula, pues sus respuestas emocionales no son ajustadas al contexto (Gil y León, 1998).



Este tipo de educación, la que nos ayuda a saber gestionar nuestras emociones y apreciarlas en los demás, es importante también para, desde niños, aprender a valorar y respetar otras culturas y religiones, sin mostrar rechazo ante ellas por ser diferentes a la propia.

Pero esta educación también tiene su importancia en la educación especial pues, desde el ámbito educativo, se puede enseñar a los alumnos que la presencia de compañeros con algún tipo de minusvalía no debe provocar ninguna sensación de rechazo (Luque, 2006).

Nuestros alumnos, presenten o no necesidades educativas especiales, deben ser educados desde el pensamiento de que ningún rasgo característico de una persona debe ser motivo de rechazo, marginación o discriminación. Pero para ello primero debe ser el docente el que tenga una correcta educación emocional para, en su aula y a sus alumnos, saber transmitir esa educación. Este es un factor importante puesto que los niños que sufren rechazo o cualquier tipo de discriminación, no completan su desarrollo social pues son “privados” de experiencias que enriquecerían, no sólo su desarrollo social sino también, su desarrollo personal (Ovejero, 1990).



5. METODOLOGÍA

La idea esencial de esta intervención es que se trabajen las competencias socioemocionales de manera transversal al currículo de Educación Infantil. Dicho currículo parte de los contenidos que se establecen en el Decreto por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo (Decreto 12/2008) (ver anexo I). A partir de este decreto se ha establecido una programación para todo el curso en que se trabaja de forma paralela y continua las competencias socioemocionales. Se parte del currículo de Educación Infantil porque, debido a las características de nuestro alumnado, son los contenidos que más se ajustan.

Debido a las características del alumnado al que va destinado esta propuesta se va a emplear una metodología individualizada. Pero este tipo de metodología conlleva una adecuación de los materiales, estrategias y programas ya que las adaptaciones en estos casos son escasas. Este tipo de metodología conlleva también que esta propuesta no sea establecida en un horario fijo y que se desarrolle en el momento que el profesor considere, además de ser tratada de forma transversal por los demás especialistas.

El aprendizaje dirigido es una de las mejores opciones para trabajar con un alumnado con pluridiscapacidad. De esta forma el alumno tendrá un modelo, una persona que les guíe y les dirija en su aprendizaje.

Para facilitar la comunicación con la familia por parte de cualquier miembro del centro (profesora-tutora, profesores especialistas, enfermeras, auxiliares o fisioterapeutas) los alumnos cuentan con una agenda. En ella la profesora-tutora mantiene informadas a las familias de las diferentes actividades que realizan y pide su colaboración en el ámbito familiar. Para complementar este sistema de comunicación familia-centro, se dará a las familias una hoja informativa que explique brevemente las características y objetivos de esta propuesta.

Para establecer comunicación entre la profesora y los alumnos se va a emplear un sistema alternativo de comunicación basado en los pictogramas. De esta forma también



podremos anticipar a los alumnos lo que se va a trabajar, para que ellos lo asocien y se “preparen”.

Previamente a la realización de las actividades, mediante la observación el profesor recogerá los datos que necesite para la evaluación inicial del alumnado (Ballester y Gil, 2002). A partir de los resultados que se obtengan, el profesor pondrá en marcha el proyecto.

Es muy importante también, contar con la colaboración y participación de todos los profesionales del centro que trabajan con los alumnos para poder abarcar diferentes campos y evitar que el alumno lo asocie a un momento concreto de forma que lo extrapole a diferentes contextos.

En lo que se refiere a la temporalización de la propuesta y teniendo en cuenta las características y estrategias que se pretenden emplear con los alumnos, se propone que se desarrolle a lo largo del curso cuando el profesor considere, pues además de su clase, los alumnos cuentan con sesiones de audición y lenguaje, fisioterapia, educación física o música.

A. OBJETIVOS GENERALES

En torno a esta propuesta de intervención se establecen unos objetivos generales de los cuales partirán unos más específicos. Dichos objetivos son:

- Despertar distintas emociones.
- Reconocer y expresar distintas emociones en uno mismo y en los demás.
- Actuar de forma acorde a las normas establecidas.
- Iniciar las relaciones sociales.

B. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS

El desarrollo de esta intervención lleva como líneas metodológicas, sobre las que se basa la puesta en práctica, el modelado, que permite al alumno ser guiado por el profesor y facilitar el aprendizaje; la propia experiencia de los alumnos, que enriquece el desarrollo de las habilidades, y como principio básico en muchas actividades, las instrucciones, que guían al alumno de forma verbal, familiarizándose con el lenguaje, y el refuerzo positivo, que estimula al alumno.



C. ESTRUCTURA

A continuación se ofrece una tabla que ofrece una visión general de la estructura que se presenta en el desarrollo de la intervención que se propone.

Tabla 2

Estructura general de las actividades.

Objetivo	Actividad	Tiempo estimado
Despertar distintas emociones.	Todas las actividades.	Durante toda la intervención, de una a dos veces a la semana.
Reconocer y expresar distintas emociones en uno mismo y en los demás.	Actividad 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8.	Durante toda la intervención, de dos a tres veces a la semana.
Actuar de forma acorde a las normas establecidas.	Actividad 4, 5, 7 y 8.	Durante toda la intervención, de una a dos veces a la semana.
Iniciar las relaciones sociales.	Actividad 1, 3, 4, 7 y 8,	Durante toda la intervención, de dos a tres veces a la semana.

D. ACTIVIDADES

Actividad 1: Sala multisensorial

Objetivos

- Ofrecer al alumno un entorno de relajación y bienestar interior.
- Discriminar diferentes emociones.
- Buscar la interacción del alumno con los compañeros para conseguir un fin.

Contenidos

- Contraste de emociones.
- Sensación de bienestar y relajación interior.
- Interacción entre los iguales.

Desarrollo

Esta práctica en la sala multisensorial se realizará con uno o dos alumnos durante un periodo no superior a 30-45 minutos. Estas salas cuentan con diversas técnicas y



materiales que ofrecen al alumno un ambiente de relajación. Es importante tener en cuenta que no es recomendable poner en marcha todas las técnicas de la sala para evitar una sobreestimulación.

Para despertar diferentes emociones en los alumnos, se van a emplear diferentes recursos cada vez que estén allí. El primer día se puede crear un ambiente de relajación encendiendo el tubo de burbujas, el colchón de agua y poniendo música tranquila. Con esto se intenta que el alumno relacione este espacio con un ambiente tranquilo, de bienestar y en el que él se siente cómodo. Durante varias sesiones esta tranquilidad se verá interrumpida por diferentes sensaciones que se intentarán que ellos mismos experimenten (Vallés y Vallés, 1995). Esto se conseguirá, por ejemplo, apagando las luces y encendiendo el proyector, o apagando las luces y encendiendo una luz suave y se pone música intensa. De esta forma los alumnos manifestarán emociones de miedo, sorpresa, enfado o alegría.

La sala multisensorial cuenta con un columpio adaptado, el cual vamos a utilizar para fomentar la interacción entre iguales. Un alumno subirá al columpio mientras que un compañero, mediante modelado (Ballester y Gil, 2002), empujará el columpio. Después de un tiempo estimado de 2 minutos, los papeles se intercambiarán. No se mantendrán siempre las mismas parejas para favorecer la interacción entre todos los alumnos. Cuando algún niño quiera que alguien le empuje el columpio y recurra al profesor, es conveniente que éste le dirija a alguno de sus compañeros. De esta forma cuando lo necesite de nuevo recurrirá a alguno de ellos.

Se puede ver una breve explicación de la sala multisensorial en el anexo II.

Observaciones

El alumnado con parálisis cerebral que se encuentran en silla también pueden participar en esta sesión. Se les tumbaría en la cama de agua o en la colchoneta del tubo de burbujas, siguiendo la dinámica de la sesión. En el columpio se le sujetaría bien y serían los diferentes compañeros, de uno en uno, los que empujarían. Las diferentes emociones que despierta esta sesión en este alumnado se puede ver a través de los componentes no verbales, como la expresión facial (Ballester y Gil, 2002).



Actividad 2: Cuentos vivenciados

Objetivos

- Experimentar y desarrollar diferentes emociones.
- Transmitir al alumno interés y motivación por escuchar y participar.
- Potenciar la capacidad de escucha y motivación.
- Facilitar el conocimiento de respuestas de agrado o desagrado.
- Despertar la curiosidad del alumno.

Contenidos

- Emociones positivas y negativas.
- Desarrollo de la curiosidad del alumno.

Desarrollo

Un cuento vivenciado permite ofrecer al alumno diferentes experiencias de forma lúdica. Los movimientos que se hace o las voces que se hacen permiten que el niño experimente diferentes emociones.

En esta sesión es muy importante elegir el cuento correcto para que, además, nos dé la oportunidad de abarcar aspectos de la estimulación basal y sensorial. Este tipo de cuentos despiertan la curiosidad del alumno y hacen que experimenten sensaciones a través de las cuales les llega el conocimiento. Un ejemplo de este tipo de cuentos es “El invierno trae”, el cual se puede encontrar más explicado en el anexo III.

Actividad 3: Desarrollo sensorial

Objetivos

- Despertar diferentes emociones desde los distintos sentidos.
- Fomentar la iniciativa hacia una interacción entre iguales.
- Descubrir a los alumnos distintas emociones a partir del desarrollo sensorial a través de materiales de la vida cotidiana.

Contenidos

- Emociones positivas y negativas.



- Interacción entre iguales.
- Manejo de materiales de la vida cotidiana.

Desarrollo

En esta sesión se pretende trabajar el desarrollo sensorial desde todos los sentidos, pero es muy importante seleccionar el sentido que más emociones puede despertar y los materiales correctos para usar.

Aquí se ofrece una guía para una sesión con el sentido del olfato. A cada alumno se le va a dar un objeto con un olor diferente; limón, lavanda, vinagre, mentol y colonia de bebé. De forma individual, cada alumno se levantará y dará a oler su objeto a cada uno de sus compañeros, por supuesto mediante el modelado. Cada vez que se inicie esta actividad, será un alumno diferente el que comience.

Observaciones

Puede que trabajar el sentido de la vista no tenga la misma repercusión que los demás, ya que algunos de los alumnos presentan problemas visuales.

Actividad 4: Trabajando con las TICs

Objetivos

- Favorecer el desarrollo social de los alumnos.
- Ofrecer emociones de enfado o satisfacción.
- Introducir al alumnado en las nuevas tecnologías.
- Comprender e interiorizar el concepto de “turno”.

Contenidos

- El desarrollo social de los alumnos.
- Emociones de enfado o satisfacción.
- Las nuevas tecnologías.
- Establecimiento de turnos.



Desarrollo

En este caso se va a utilizar el ordenador y un programa que se llama “El conejo lector”. Uniendo estos dos recursos, el alumno realizará actividades de barrido con el ratón para colorear, clicará o escuchará canciones, entre otras actividades. Esto provocará en el alumno alegría, sorpresa o simplemente desgana por la actividad. Cuando un alumno finalice la actividad cederá el turno a su compañero y así se favorece la interacción social y puede despertar emoción de enfado. En el anexo IV se puede ver una ficha identificativa de este programa.

Otro programa que se puede utilizar es Sitplus, enfocado más a los alumnos en silla, que les permite experimentar diferentes sonidos, volúmenes e imágenes.

Observaciones

En el caso de los alumnos con parálisis cerebral, se puede emplear una superficie multitáctil en lugar de un ratón convencional. De este modo la profesora guía al alumno la mano y éste también disfruta del uso de las nuevas tecnologías.

Actividad 5: Magia

Objetivos

- Fomentar la aparición de emociones.
- Asistir a un acto público comportándose de forma correcta.
- Favorecer la impulsividad para participar en actos públicos.

Contenidos

- Comportamiento adecuado en actos públicos.
- Las emociones.

Desarrollo

La sorpresa es una emoción muy difícil de trabajar. Para ello se ofrece la visita trimestral de un mago. A esta actuación acudirán también todos los alumnos del Centro. Los alumnos quedarán sorprendidos con pequeños trucos adecuados a las diferentes características del alumnado. Nuestros alumnos podrán salir voluntarios cuando pida colaboradores y deberán comportarse adecuadamente en un acto público como ese.



Actividad 6: La Pizarra Digital

Objetivos

- Introducir a los alumnos otro medio de las nuevas tecnologías.
- Acercarle cada vez más a la realidad de las TIC en los centros.
- Despertar diferentes emociones en los alumnos.

Contenidos

- Otro medio de las nuevas tecnologías: la Pizarra digital (PDI).
- Distintas emociones en los alumnos.

Desarrollo

La PDI es un recurso didáctico muy útil para trabajar con niños con necesidades educativas especiales. A través de ella se realizarán diferentes actividades para las que, al principio, se pedirá un voluntario. Una vez que éste realice la actividad, elegirá otro compañero para que continúe y así sucesivamente. Estas actividades se pueden encontrar en:

- <http://www.elbuhoboo.com/>
- <http://www.poissonrouge.com/children.php>
- <http://www.fungooms.com/>

Estas páginas se pueden apreciar en el anexo V.

Observaciones

Es muy importante selección adecuadamente y con criterio las actividades que se quieren trabajar y con qué objetivo, ya que las características de nuestro alumnado pueden presentar algunas limitaciones.

Actividad 7: Música y... ¡a bailar!

Objetivos

- Introducir al alumno en actividades de carácter social.
- Hacer al alumnado partícipe de esas actividades sociales.
- Favorecer el desarrollo social a un nivel superior al de la clase, a nivel de etapa.



- Despertar en los alumnos diferentes emociones a partir de la música y las canciones.
- Revelar a los alumnos la importancia de ciertas actividades de carácter social.

Contenidos

- Actividades de carácter social.
- Comportamiento ante espectáculos en público.
- Relaciones interpersonales con compañeros de la etapa.
- Diferentes emociones a partir de la música.

Desarrollo

Con motivo de la Fiesta de Fin de Curso se elaborará una simple coreografía en colaboración con los compañeros de la etapa. Con la canción elegida queremos despertar diferentes emociones en los alumnos. Para elegir la canción se pondrán un par de canciones y de acuerdo a las reacciones de los alumnos se elegirá una u otra.

Observaciones

Tanto en esta como en las demás actividades, los alumnos en silla de ruedas serán dirigidos por los profesores y auxiliares técnicos educativos.

Actividad 8: ¡En público!

Objetivos

- Favorecer el desarrollo social y las relaciones interpersonales en ambientes diferentes al centro escolar y que se encuentran en la vida cotidiana.
- Experimentar distintas emociones al interactuar con personas que no son habituales en la vida de los alumnos.
- Adquirir un comportamiento correcto y adecuado al lugar al que vamos.

Contenidos

- El desarrollo social y las relaciones interpersonales en contextos ajenos al centro escolar.
- Pautas de un correcto comportamiento fuera del centro escolar.



- Vivencia de las diferentes emociones que se despiertan al interactuar con personas ajenas a la vida cotidiana.

Desarrollo

Para favorecer la interacción con los demás y con el entorno se proponen diversas salidas culturales, como por ejemplo al teatro, la biblioteca, el parque o el mercado.

En las diferentes actividades, los alumnos aprenderán a identificar en el profesor, a través de las expresiones faciales y el tono de la voz, el enfado, la alegría o la sorpresa.

Está claro que los elogios favorecen las relaciones con los demás, por ello cuando los alumnos hagan las cosas bien recibirán un refuerzo positivo (Álvarez et al., 1990; Ballester y Gil, 2002). Este refuerzo puede ser una canción que les guste, un vídeo, un juego con el que él se divierta pero a la vez suponga aprendizaje, etcétera. Una canción de refuerzo positivo se puede encontrar en el anexo VI. También se va a fabricar una pequeña cajita que sea decorada por los alumnos en las que se van a meter papelitos con distintos tipos de abrazo, con la nariz, con la mejilla, bailando, con los dedos, etc. Estos tipos de abrazo se identificarán con un pictograma, además de la palabra, para que vaya asociando.

Además, para favorecer la comunicación entre el alumno y el profesor se propone la utilización del programa E-mintza a través de la tablet. Aunque este programa esté destinado especialmente a niños con autismo, también se va a utilizar con el resto del alumnado con problemas de comunicación. Por otro lado, para la alumna con parálisis cerebral, se va a realizar una adaptación del tablero ETRAN. En la parte superior, en las dos esquinas se pondrán pictogramas de diferentes acciones, objetos, alimentos, o actividades, y a través de la mirada o la expresión facial decidirá.

Este tipo de prácticas suponen un trabajo duro y constante por lo que los resultados se ven a largo plazo.

E. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Para realizar la evaluación se van a establecer unos indicadores de referencia para que el docente, mediante la observación, rellene una hoja de registro con los conceptos previamente establecidos. Los indicadores son:



- Aumento de los intentos.
- Participación más prolongada en las actividades.
- Reducción de comportamientos negativos.
- Progresiva manifestación de actitudes positivas.
- Señales fisiológicas de bienestar.
- Ampliación del campo de preferencia.
- Manifestaciones progresivas de agrado y de enfado.
- Disminución de la necesidad de ayuda.
- Aumento de las relaciones interpersonales.
- Incremento de la intención de la interacción social.

De estos indicadores se derivan los criterios de evaluación, los cuales valorarán las conductas de forma cualitativa. De esta forma las conductas serán valoradas con I, EP o C, si se encuentran iniciadas, en proceso o conseguidas. Una muestra de la hoja de evaluación es:

Tabla 3

Hoja de evaluación

	I	EP	C
Muestra afectividad, sentimientos.			
Ejecuta juegos sencillos en grupo.			
Busca a un compañero para el juego.			
Experimenta entornos estimuladores.			
Interacciona con adultos y compañeros.			
Expresa lo que necesita y desea.			
Sabe rechazar lo que no quiere.			
Disfruta activamente de los medios audiovisuales.			
Expresa el deseo de participar en las actividades.			
Muestra reacciones a diferentes estímulos.			
Distingue personas conocidas de desconocidas.			
Se adapta a nuevas personas.			
Participa en fiestas de forma voluntaria.			



Elimina comportamientos negativos.			
Reacciona ante sonidos y voces.			
Observaciones:			

F. RECURSOS

Como recursos materiales, se va a contar con los pictogramas, como sistema alternativo de comunicación, el ordenador de la clase, la tablet, la pizarra digital y el tablero ETRAN. Obviamente, la clase es un recurso importante cuya orientación puede favorecer el aprendizaje.

En cuanto a los recursos personales, es muy importante la colaboración de todo el personal docente, los auxiliares, los fisioterapeutas, los especialistas de audición y lenguaje y, por supuesto, el Equipo de Orientación.



6. CONTEXTO

Esta propuesta de intervención se ha llevado a cabo en un Colegio de Educación Especial, en un aula de la etapa de Educación Infantil Especial con alumnos de cuatro y cinco años. Se trata de un aula con 5 alumnos, de los cuales 4 son niñas. Es importante señalar que los nombres de los alumnos no son los reales, puesto que se trata de un centro específico real y se quiere mantener el anonimato. Daniela y Alejandra padecen un retraso madurativo. Daniela tiene retraso mental moderado-bajo y una discapacidad física con problemas físico-motóricos e hipertonía en los miembros inferiores. Alejandra tiene un retraso mental moderado acompañado de dificultades en el lenguaje expresivo y estrabismo convergente. Daniel está diagnosticado con un posible trastorno del espectro autista acompañado de grandes dificultades en la comunicación, la interacción social y la adaptación. A esto hay que añadir que tiene bruxismo y discapacidad intelectual. Andrea tiene una parálisis cerebral con tetraparesia espástica e hipertonía generalizada, estrabismo congénito, discapacidad psíquica y físico-motórica. Marta tiene un síndrome polimalformativo, discapacidad físico-motórica y discapacidad psíquica severa. Es importante señalar que ninguno de los alumnos tiene lenguaje expresivo, aunque Daniela empieza a reproducir algunos de los sonidos que escucha y a responder a su nombre.

Daniela, Andrea y Marta se encuentran escolarizadas en el Colegio de Educación Especial a tiempo completo, mientras que Daniel, que también está escolarizado en el Colegio de Educación Especial, tiene una modalidad de escolarización combinada, teniendo como centro asociado uno próximo a su vivienda. Alejandra también tiene escolaridad combinada, siendo el centro asociado el Colegio de Educación Especial.

El espacio en el que se desarrolla todo es un aula de Educación Infantil dividida en rincones: la asamblea, motricidad gruesa, trabajo en mesa, y las nuevas tecnologías.

El Centro cuenta además con 15 aulas destinadas a las clases, 3 aulas de Audición y Lenguaje, una sala de fisioterapia, una sala de informática, una sala multisensorial, un baño con bañera de hidromasaje, 2 salas de ocio, un taller de cerámica, una sala de habituación (apartamento), una sala de enfermería, la biblioteca, un gimnasio, un patio infantil, un patio con canchas deportivas, comedor, cocina, invernadero, una pizarra digital y 5 tablets.



En cuanto a recursos personales, el Centro cuenta con 17 especialistas en Pedagogía Terapéutica, 2 profesores técnicos de Formación Profesional, un tutor de Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), 3 profesoras especialistas en Audición y Lenguaje, 3 fisioterapeutas, 2 enfermeras a tiempo completo, 13 auxiliares técnicos educativos (uno por cada una de las aulas), una maestra de apoyo a deficientes visuales, 3 intérpretes de lengua de signos, y una psicopedagoga del Equipo de Orientación Educativa compartida.

Además el centro ofrece estudios en las etapas de Educación Infantil Especial, Educación Básica Obligatoria, Transición a la Vida Adulta, y Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).



7. RESULTADOS

Los resultados han sido mayormente favorables. A excepción de Daniel, el resto de los alumnos han respondido satisfactoriamente al desarrollo de las competencias socioemocionales. Daniel apenas ha mostrado emociones, aunque cuando a necesitado algo ha buscado al adulto y se ha servido de besos y abrazos para conseguirlo. Por otro lado, Andrea ha mostrado las emociones mediante la expresión facial (Ballester y Gil, 2002).

En cuanto al ámbito social, todas las alumnas han respondido adecuadamente y cómo se esperaba, aunque en algunas ocasiones las respuestas no han estado del todo claras y se han vuelto a repetir. Las alumnas que se encontraban en silla (Andrea y Marta) eran dirigidas por la profesora para que pudieran formar parte también de esta experiencia. Por otro lado, la respuesta de Daniel es en este ámbito no ha sido satisfactorio. No es capaz de realizar actividades en grupo ni de relacionarse con los compañeros pero, sin embargo, sí que ha mostrado expectación o en fado en diferentes actividades. Por tanto, la intervención con Daniel llevaría un ritmo más lento y durante más tiempo. Esto nos hace plantearnos la posibilidad de alargar esta propuesta a los años posteriores.



8. ALCANCE DEL TRABAJO

A nivel material, esta propuesta no se vería afectada. Sin embargo, a nivel de recursos personales, el alcance de esta propuesta de intervención sí podría verse afectado. La colaboración de los demás profesores del Centro sería un factor positivo para la puesta en práctica del proyecto, no sólo a nivel de aula, sino que también podría extenderse al resto de las etapas. Sería necesario, como mínimo, contar con la colaboración de los tutores de la etapa, para abarcar más campos y consensuar opiniones que permitan la mejora de la propuesta de intervención.

Por otro lado, sí que pueden presentarse inconvenientes a la hora de disponer de los recursos materiales. Para evitar este problema, sería más provechoso elaborar un horario que facilite la disposición de los recursos materiales. De esta forma se favorece el desarrollo de esta propuesta teniendo en cuenta el momento en el que se pueden usar los diferentes recursos.

Sin embargo, una limitación importante con la que nos podemos encontrar es la escasa adaptación de los materiales y recursos para este tipo de alumnado. Para ello se ofrece la posibilidad de crear un taller en el que los propios profesores, adapten los diferentes recursos, ya sean medios audiovisuales, juguetes, estrategias o actividades.



9. CONCLUSIONES

Antes de realizar esta propuesta de intervención sobre las competencias socioemocionales no era capaz de apreciar la gran importancia que tienen en la vida de las personas. Sin embargo, además de elaborar esta propuesta, la puesta en práctica del mismo me ha servido, como docente, para apreciar la necesidad de desarrollar este tipo de competencias en los alumnos con necesidades educativas especiales, pues en muchos casos es la única vía de comunicación con ellos.

En la búsqueda de información para realizar este trabajo, he llegado a la conclusión de que las habilidades sociales ocupan un lugar importante en el desarrollo de las personas, con y sin necesidades especiales, pues permiten a la persona mejorar su calidad de vida. Pero también me he dado cuenta que desarrollar las habilidades sociales y emocionales no es un trabajo únicamente del profesor, o de otros profesionales, o de la familia, sino que están involucrados todos y en todos los ámbitos de la sociedad. En este sentido, nosotros mismos debemos desarrollar unas adecuadas competencias socioemocionales para poder servir de modelo en la formación de los demás. En consecuencia, este tema se debe tratar de forma específica o transversal en el currículo académico empezando en las primeras etapas de educación y continuando hasta las últimas, porque las emociones cambian, el grupo de iguales también cambia y eso ejerce diferentes influencias en la persona.

Después de llevar a cabo esta propuesta me he dado cuenta de la relevancia que tienen las emociones en niños con necesidades educativas especiales, de lo importante que puede ser una sonrisa o un enfado, o de todo lo que esas expresiones pueden llegar a transmitir. Puede que algunos de estos alumnos no lleguen a expresar las mismas emociones que otros pero sí que serán capaces de identificar las emociones básicas en ellos mismos y en los demás y, de esta forma, podrán comunicarse con ellos, interaccionar y entenderles.

Es importante destacar, que esta propuesta no se conforma sólo con el trabajo sobre las emociones en el colegio sino que también es necesario contar con la colaboración de las familias, tanto en sus casas como en el propio Centro. En este trabajo, el de ayudar al desarrollo personal de los alumnos, puede que los resultados no sean inmediatos, ni se vean en un examen o al final del cuatrimestre, pero la satisfacción personal como



profesional, de la familia y del propio alumno al ver el resultado obtenido y que tanto se esperaba tras trabajar duramente, es algo que no es comparable a ningún aprobado o suspenso de ningún examen.

Es cierto que las habilidades sociales se han convertido en objeto de estudio en los últimos años, pero todavía es necesario incidir más en el desarrollo de estas habilidades en personas con cualquier tipo de discapacidad. Nosotros, como docentes que somos, debemos hacer todo lo posible para conseguir el aprendizaje de nuestros alumnos, y es aquí donde entra la adaptación de los recursos, contenidos, objetivos y demás elementos que conforman la elaboración de un plan de trabajo de un docente. También es verdad que no basta sólo con un profesor que adapte, o un auxiliar que trabaje con el alumno, se necesitan todos los profesores y todos los auxiliares para que esto tenga su efecto positivo en el alumno.

Sin embargo, en algunos momentos me ha resultado difícil llevar a cabo la intervención de una forma tan literal como pretendía al diseñarla, ya que la disparidad en las características de los alumnos me dificultaba la práctica en el aula. Por otro lado, una vez que he realizado la intervención, he sido consciente de que habría algunos aspectos que podrían mejorarse. Es el caso de las actividades realizadas con alumnos de las demás etapas, ya que las limitaría por etapas más afines, sobre todo en lo que se refiere a la edad. Finalmente, fomentaría mucho más la participación de las familias mediante más recursos o talleres para ellas, ya que hay algunas cuya participación ha sido poco notoria.



10. BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS

- Álvarez Pillado, A., Álvarez-Monteserín, M. A., Cañas Montalvo, A., Jiménez Ramírez, S. y Petit Pérez, M. J. (1990). *Desarrollo de las habilidades sociales en niños de 3-6 años*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- American Psychiatric Association (2012). *Diagnostic manual passes major milestone before May 2013 publication*. Arlington (Virginia): Autor.
- Ballester Arnal, R. y Gil Llario, M. D. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, B. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- CIE 10, trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico (1994). Madrid: Meditor.
- Córdoba Iñesta, A. I., Descals Tomás, A. y Gil Llario, M. D. (2011). *Psicología del desarrollo en edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Crespo Sierra, M. T., Martín Bravo, C. y Navarro Guzmán, J. I. (2010). Inteligencias y educación. En J. I. Navarro Guzmán y C. Martín Bravo (Coords), *Psicología de la educación para docentes* (pp. 43-65). Madrid: Pirámide.
- Díez Cuervo, A. et al. (2005). *Guía de buena práctica para el diagnóstico de los trastornos del espectro autista*. *Revista de Neurología*, 41(5), 299-310.
Recuperado de http://www.psicomed.net/articulos/diag_autismo.pdf
- American Psychiatric Association (1995). *DSM-IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* Barcelona: Masson.
- Duvignau Dondé, E. (2012). *Parálisis cerebral infantil*. *Revista Accesos*, 17, 16-18.
- Frances, A., First, M. B. y Pincus, H. A. (1997). Trastornos de inicio en la infancia, la niñez o la adolescencia. En A. Frances, M. B. First y H. A. Pincus (Comps). *DSM-IV: Guía de uso* (pp. 467-494). Barcelona: Masson.



- Gil, F., León Rubio, J. M. (1998). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- González González, E., Bueno Álvarez, J.A. (2004). *Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Editorial CCS.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Luque Parra, D.J. (2006). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica en el alumnado con discapacidad. Análisis de casos prácticos*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Martín Sanjuán, C., Moreno Martín, M. C., de los Ríos de la Peña, J. M., Urberuaga-Erce, M. y Domingo-Malvadí, R. (2010). Hábitos parafuncionales orales en una población de pacientes especiales. *Gaceta Dental*, 219, 70-76. Recuperado el 2 de mayo de 2013, de: <http://www.gacetadental.com>.
- Mestre Navas, J. M., Fernández Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Monjas Casares, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Muñoz Tinoco, V. et al. (2011). *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. Madrid: Pirámide.
- ORDEN EDU/865/2009, de 16 de abril, por la que se regula la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en segundo ciclo de educación infantil y en las etapas de educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato, en la Comunidad de Castilla y León.
- 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.

Ovejero Bernal, A. (1990). *Las habilidades sociales y su entrenamiento: un enfoque necesariamente psicosocial*. *Psicothema*, 2(2), 93-112. Recuperado el 15 de mayo de 2013, de: <http://www.psicothema.com/>

Puyuelo Sanclemente, M. y Arriba de la Fuente, J. A. (2000). *Parálisis cerebral infantil: aspectos comunicativos y psicopedagógicos. Orientaciones al profesorado y a la familia*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.

Real Decreto de 7 de diciembre de 2006 por que se establecen las enseñanzas mínimas en la etapa de de Educación Primaria.

Real Decreto de 29 de diciembre de 2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

RESOLUCIÓN de 31 de agosto de 2012, de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se regula la modalidad de escolarización combinada para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de discapacidad que curse enseñanzas correspondientes al segundo ciclo de educación infantil y a la educación básica en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.

Robaina Castellanos, G. R., Riesgo Rodríguez, S. y Robaina Castellanos, M. S. (2007). *Definición y clasificación de la parálisis cerebral: ¿un problema ya resuelto*. *Revista de Neurología*, 45(2), 110-117. Recuperado de <http://www.neurologia.com>



Trianes Torres, M. V. (2012). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Madrid: Pirámide.

Trianes Torres, M. V., Gallardo Cruz, J.A. (2005). *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide.

Trigos Micoló, I., Herrán Motta, F. S. y Saavedra Ontiveros, M. D. (2000).

Reconsideraciones sobre la terminología de los defectos congénitos. Cirugía Plástica, 10(3), 119-121. Recuperado el 10 de julio de 2013, de:
<http://www.medigraphic.com/pdfs/cplast/cp-2000/cp003g.pdf>

Vaello Orts, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula*. Madrid: Santillana.

Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*. Madrid: EOS.



ANEXOS



ANEXO I: CURRÍCULO DE EDUCACIÓN INFANTIL

III.- LENGUAJES: COMUNICACIÓN Y REPRESENTACIÓN

- 1.- *Lenguaje verbal.*
 - Comprensión gradual de palabras, frases y mensajes, emitidos en situaciones habituales de comunicación.
 - Captación de señales extralingüísticas que acompañan al lenguaje oral: entonación, gestulación, expresión facial, etc.
 - Adquisición gradual del lenguaje oral y la pronunciación propia de su lengua.
 - Curiosidad por entender los mensajes de los otros y deseo de comunicarse con ellos.
 - Interés e iniciativa por expresarse.
 - Iniciación en las normas básicas que rigen el intercambio lingüístico como escuchar, guardar silencio o guardar turno.
 - Memorización y reproducción de canciones, poesías y retahílas sencillas.
 - Evocación de acontecimientos de la vida cotidiana iniciándose en su secuenciación temporal.
 - Utilización de recursos que acompañan a los textos orales (recursos dramáticos, plásticos, musicales).
 - Gusto por escuchar y oír cuentos.
 - Manipulación de imágenes, carteles, grabados o fotografías que acompañan a textos escritos, comenzando a atribuirles un significado.
 - Inicio en la exploración y utilización de materiales, instrumentos y soportes propios del lenguaje escrito.
- 2.- *Expresión corporal.*
 - Experimentación con los recursos básicos del cuerpo (movimiento, gesto, voz...) para expresar emociones y sentimientos.
 - Ajuste gradual del propio movimiento al espacio.
 - Disfrute y atención en sencillas representaciones dramáticas.
 - Interés por participar en juegos y actividades motrices, sin discriminación por razón de género.
 - 3.- *Expresión plástica.*
 - Comunicación y representación de vivencias y sentimientos a través de expresión plástica.
 - Utilización de técnicas plásticas sencillas y manipulación de instrumentos y soportes diversos.
 - Cuidado y limpieza de los materiales.
 - Disfrute con las propias elaboraciones plásticas y respeto hacia las de los demás.
 - 4.- *Expresión musical.*
 - Discriminación de sonidos y ruidos de la vida diaria.
 - Experimentación con las posibilidades sonoras del cuerpo, de los objetos y de los instrumentos musicales. Captación de sencillos ritmos.
 - Disfrute con las actividades musicales.
 - 5.- *Lenguaje audiovisual y tecnologías de la información y la comunicación.*
 - Visualización y uso de diferentes imágenes y soportes de la tecnología de la información y comunicación.

DECRETO 127/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo.

II.- CONOCIMIENTO DEL ENTORNO

- 1.- *Medio físico: Elementos y relaciones.*
 - Exploración de objetos y materiales a través de los sentidos y acciones.
 - Identificación de las funciones de los objetos cotidianos.
 - Relaciones que se pueden establecer entre los objetos en función de sus características: comparación de cualidades sensoriales, clasificación.
 - Utilización de cuantificadores básicos: muchos, pocos, uno, nada.
 - Toma de conciencia de algunas nociones temporales básicas, mediante los ritmos que marcan las rutinas.
 - Adquisición de nociones básicas espaciales.
 - Uso adecuado de los objetos evitando situaciones peligrosas.
- 2.- *Acercamiento a la naturaleza.*
 - Descubrimiento de algunas características básicas de animales y plantas.
 - Aproximación a conocimientos diversos sobre los fenómenos naturales y los elementos geográficos.
 - Curiosidad y cuidado de animales y plantas de su entorno inmediato.
 - Gusto por las actividades al aire libre.
- 3.- *Cultura y vida en sociedad.*
 - Descubrimiento y conocimiento progresivo de algunas características de la familia y la escuela como primeros grupos sociales.
 - Adaptación a las pautas que rigen la convivencia y la igualdad entre mujeres y hombres en el seno familiar y social.
 - A acercamiento a las primeras nociones sobre las actividades de la vida cotidiana.
 - Interés por participar en la vida familiar y social.

B.O.C. y L. - N.º 35

ANEXO

CONTENIDOS EDUCATIVOS DEL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Áreas de primer ciclo de Educación Infantil

1.- CONOCIMIENTO DE SÍ MISMO Y AUTONOMÍA PERSONAL.

- 1.- *El cuerpo y la propia imagen.*
 - Exploración del propio cuerpo e identificación de sus características.
 - Inicio en la regulación de las necesidades básicas en situaciones habituales.
 - Utilización de los sentidos en la exploración de los objetos y progresiva identificación de las sensaciones y percepciones que obtiene.
 - Inicio en la identificación y expresión de sentimientos, emociones, vivencias, preferencias e intereses.
 - Aceptación y valoración ajustada de sus posibilidades personales para resolver distintas situaciones.
 - Gusto por manifestar el afecto a los demás y actitud positiva ante las demostraciones de los demás.
- 2.- *Juego y movimiento.*
 - Exploración y valoración de las posibilidades y limitaciones motrices del propio cuerpo.
 - Progresiva coordinación y control corporal en las actividades que implican movimiento global.
 - Iniciación a la coordinación y control de las habilidades manipulativas de carácter fino y a la adecuación del tono muscular y la postura a las características del objeto, de la acción y de la situación.
 - Orientación en el espacio cotidiano y en el tiempo mediante rutinas.
 - Disfrute con los juegos sensoriomotrices.
- 3.- *La actividad y la vida cotidiana.*
 - Realización de las actividades de la vida cotidiana con progresiva autonomía.
 - Planificación progresiva de la acción, con ayuda del adulto, para resolver tareas sencillas.
 - Adaptación de ritmos biológicos propios a secuencias de la vida cotidiana.
 - Inicio en la regulación de la propia conducta a diferentes situaciones.
- 4.- *El cuidado personal y la salud.*
 - Adquisición de hábitos relacionados con la higiene corporal (control de estímulos...), la alimentación y el descanso.
 - Utilización progresiva de los espacios y materiales, y colaboración en las tareas para cubrir sus necesidades básicas.
 - Interés por buscar ayuda en situaciones de necesidad.
 - Aceptación de algunas normas de comportamiento establecidas durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene.
 - Gusto por estar limpio y por desarrollar las actividades en entornos limpios y ordenados.



ANEXO II: SALA MULTISENSORIAL

MÉTODO DE SNOEZELLEN

¿Qué es Snoezelen?

Snoezelen podemos decir que es el despertar sensorial y la interacción con diferentes tipos de elementos donde aprendemos de diferentes experiencias sensoriales a comunicarnos. Podemos decir que es la estimulación a través de los sentidos en un entorno idóneo.

Las salas de estimulación sensorial o Snoezelen son espacios para crear diferentes ambientes adaptados a cada usuario, donde se fomenta la relajación, la confianza y se mejora en la atención. Si contribuimos a que los usuarios de las salas Snoezelen o multisensoriales se sientan mejor, indirectamente ayudamos a su bienestar emocional lo que nos conlleva a mejorar su calidad de vida.

Los objetivos en una sala Snoezelen son reencontrar a la persona y ayudar a mejorar el bienestar físico, emocional, la calidad de vida y alcanzar el máximo nivel de autodeterminación, desde un punto de vista conductual el método Snoezelen ayuda mejorar el comportamiento de la persona.

¿Para quién va dirigido el método Snoezelen?

El método Snoezelen puede ir dirigido a todo el mundo desde personas mayores a niños pero hay un tipo de población mucho más susceptible de poder dar uso al método Snoezelen como pueden ser personas con necesidades educativas especiales (discapacidad intelectual), lesiones cerebrales, dolor crónico, trastornos mentales graves, Alzheimer, cuidados paliativos, demencia y trastorno del desarrollo, etc.

¿En qué ayuda el método Snoezelen?

A relajarse, a mejorar la confianza y autocontrol, a explorar, a activarse, a incrementar la comunicación, a disminuir las alteraciones de conducta y el estrés y sobre todo a fomentar el bienestar físico y emocional.

Efectos Snoezelen



Cuando nos sumergimos en una sala Snoezelen al poco de estar en ella estamos disfrutando, pasándolo bien en un entorno agradable, estimulamos el interés y la exploración, aprendemos y descubrimos habilidades escondidas.

¿Qué buscamos en el entorno Snoezelen?

Principalmente aprender pero sobretodo conseguir cambios duraderos interactuando con el entorno, por eso es muy importante la faceta del terapeuta que acompañará al usuario, ya que lo que haga el usuario es importante para el mismo usuario y lo que hace el terapeuta también es importante para el usuario, en resumen estableceremos un vinculo afectivo con el usuario.



Figura 2. Ejemplo de sala multisensorial.



ANEXO III: CUENTOS VIVENCIADOS

“El invierno trae”

El invierno trae
copitos de nieve
que nos entretienen.

Un viento helado
¡vayamos abrigados!⁵

Lluvia muy traviesa
¡se empapa tu cabeza!

Un frío que espanta
¡usemos una manta!

Un tibio solecito.¹⁰
para caminar despacito.

Un gorro de lana
y a pasear con ganas.

Una bufanda muy larga
y en el cuello enrollarla.¹⁵

Guantes de colorines
para dedos bailarines.

Caramelos y bombones
para alegrar nuestros corazones.

En este cuento vivenciado en los tres primeros versos se utilizaba trozos de porexpán blanco simulando la nieve para que ellos lo vieran y lo tocaran. En los versos 4 y 5 se utilizaba un secador y se les ponía su abrigo. En el verso 6 se utiliza la ducha seca de la lluvia (ver foto



inferior) y en 7 un difusor con agua para echarles agua. En los versos 8 y 9 se usaba una manta para taparlos. En el verso 12 se les ponía un gorro, en el 14 y 15 una bufanda y en el 16 y 17 unos guantes. En el verso 18 se les daba unos caramelos o bombones y en el último verso se señalaba con el dedo sus corazones.



Figura 3: Niño con parálisis cerebral experimentando una ducha seca.



Figura 4: Ejemplo de ducha seca.



ANEXO IV: CONEJO LECTOR

FICHA DE PROGRAMAS	
Nombre del programa	EL CONEJO LECTOR "PRIMEROS PASOS"
Autor/editorial/web:	The Learning Company
Idioma:	Español

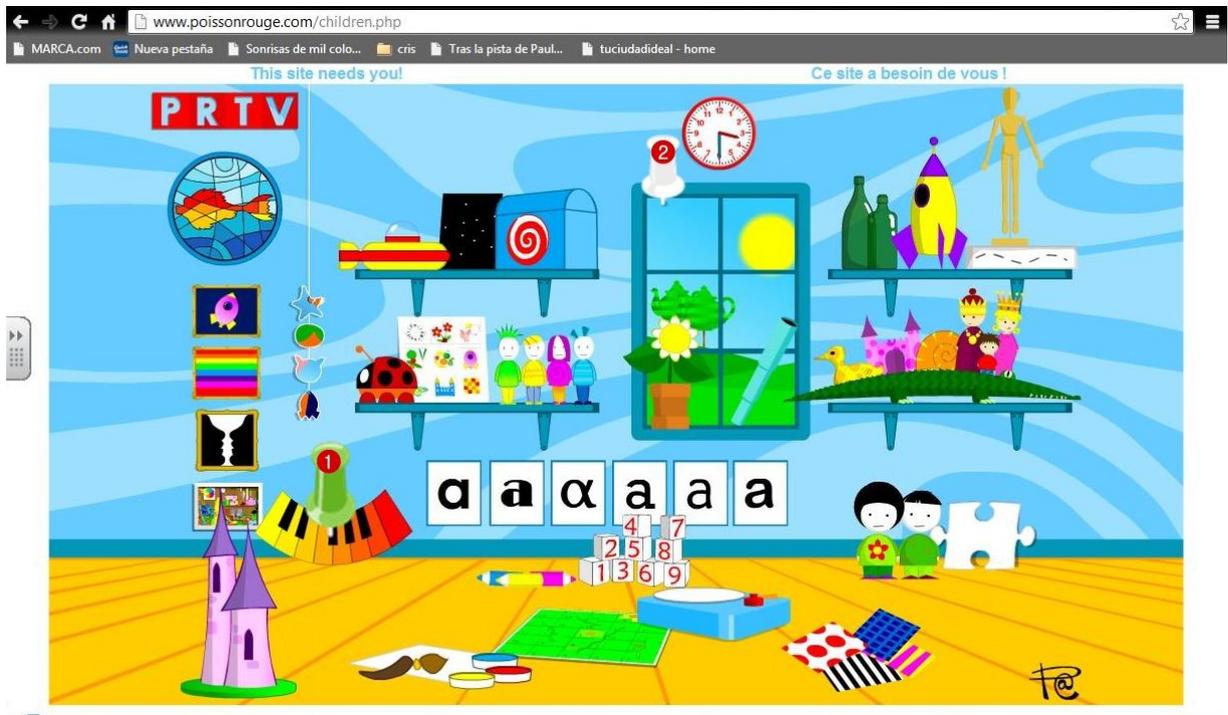


Aspectos curriculares	
Nivel	Primer ciclo de Educación Infantil.
Area/Tema	Interdisciplinar.
De utilidad para:	Iniciar al niño en el manejo del ordenador. Vocabulario. Motivación en el aprendizaje. Asociación de imágenes. Reconocimiento de colores y formas. Coordinación óculo-manual. Aprender canciones con gestos.
Descripción de las distintas actividades:	<p>El programa brinda diferentes actividades:</p> <p>Encontrar a mamá: hay que localizar la mamá de un animalito oculto en la cesta por el sonido de su voz.</p> <p>El teatro de los gestos: En el que se puede aprender a cantar y gesticular diferentes canciones.</p> <p>Vamos a colorear: Con un simple movimiento del ratón o pulsando una tecla se van coloreando los dibujos.</p> <p>Castillo Glup: Pinchando las burbujas liberamos a los animales y después los contamos.</p> <p>La nube de las formas: Colocamos formas en sus moldes. Trabajamos colores y formas.</p> <p>La selva: donde tendremos que encontrar animales escondidos alumbrándoles con una linterna. Aprenderemos sus nombres y sonidos.</p> <p>Las cajas: Encontrar tres animales iguales de entre todos los que están escondidos en las cajas.</p> <p>El jardín musical: Crear una orquesta con los diferentes grupos de instrumentos.</p> <p>Al abandonar el juego, el conejo pregunta a Raquel lo que ha hecho y ésta resume la última actividad realizada.</p>
Capacidades que desarrolla	<p>Atención</p> <p>Discriminación auditiva y visual.</p> <p>Imitación de gestos y sonidos.</p> <p>Coordinación óculo-manual.</p> <p>Asociación.</p> <p>Iniciación al conteo de números.</p>



ANEXO V: PIZARRA DIGITAL

Le Possion Rouge



El búho Boo



Fungooms





ANEXO VI: CANCIÓN DE REFUERZO

Dos abrazos para ti, uno y dos (se le dan los abrazos).

Te los vuelvo a repetir, uno y dos (se vuelven a dar los abrazos).

Gracias amigo/a, gracias a ti.

Tú eres, tú eres,

¿cómo eres? Superpirulí.