



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

**PROGRAMA DE ESTUDIOS CONJUNTOS DE GRADO EN EDUCACIÓN
INFANTIL Y GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

LOS HIJOS DE LA CÁRCEL

*Propuesta de intervención para el entrenamiento de las habilidades sociales básicas de
niños cuyos padres están privados de libertad.*



Autora: Izaskun Compains Nagore

Tutora académica: Myriam de la Iglesia Gutiérrez

Curso académico: 2020/21

*“Educar es ayudar a que
niños y niñas aprendan a
conocer bien cómo es su mundo y por qué pues esto,
al mismo tiempo, les obligará a plantearse
alternativas y a generar capacidades para imaginar
otros futuros mejores”*

(Jurjo Torres Santomé, 2019, p. 21)

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado trata sobre los niños nacidos en los centros penitenciarios y sobre las posibles consecuencias que estos pueden poseer a nivel social, emocional y evolutivo. El tema llevado a cabo es innovador en el sistema educativo español, por ello, se ha realizado por una parte una revisión bibliográfica acerca este y, por otro lado, se ha diseñado una propuesta de intervención para el alumnado de Educación Primaria. Asimismo, la propuesta de intervención se basa en el entrenamiento de algunas de las habilidades socioemocionales que la literatura indica que pueden verse afectadas en estudiantes cuyos padres están encarcelados. El objetivo principal es crear una propuesta de intervención para observar y analizar el desarrollo y evolución del alumno cuyos progenitores se encuentran en prisión, en las habilidades sociales correspondientes al ámbito comunicativo y emocional.

Palabras clave: centro penitenciario; habilidades sociales; educación primaria, consecuencias socioemocionales y propuesta de intervención.

ABSTRACT

This Final Degree Project deals with children born in prisons and the possible consequences they may have on a social, emotional and evolutionary level. The subject carried out is innovative in the Spanish educational system, therefore, on the one hand, a bibliographical review has been carried out and, on the other hand, an intervention proposal has been designed for Primary Education pupils. Likewise, the intervention proposal is based on the training of some of the socioemotional skills that the literature indicates may be affected in students whose parents are incarcerated. The main objective is to create an intervention proposal to observe and analyse the development and evolution of students whose parents are in prison, in the social skills corresponding to the communicative and emotional areas.

Keywords: penitentiary; social skills; primary education, socioemotional consequences and intervention proposal.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	10
2. OBJETIVOS.....	11
3. METODOLOGÍA	11
4. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	12
4.1. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO	13
5. MARCO TEÓRICO.....	14
5.1. LOS CENTROS PENITENCIARIOS	14
5.2. EL APEGO Y EL DUELO	16
5.2.1. El apego	16
5.2.2. El duelo.....	16
5.3. CONSECUENCIAS DEL DUELO POR SEPARACIÓN DE LOS PROGENITORES PRIVADOS DE LIBERTAD	19
5.3.1. Consecuencias emocionales, sociales y educativas.....	19
5.4. LAS HABILIDADES SOCIALES	22
5.4.1. Conductas socialmente habilidosas y clasificación de habilidades sociales básicas	25
5.4.2. Influencia de la separación de los progenitores encarcelados en las habilidades sociales y habilidades sociales básicas del niño en el contexto educativo.	28
5.5. INTERVENCIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO SOBRE AQUELLAS HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS QUE PUEDEN VERSE AFECTADAS POR LA SEPARACIÓN DEL NIÑO DE SUS PROGENITORES ENCARCELADOS ..	32
6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	36
6.1. JUSTIFICACIÓN	36
6.2. OBJETIVOS GENERALES.....	38
6.3. COMPETENCIAS BÁSICAS	39
6.4. CONTENIDOS	40

6.5.	METODOLOGÍA	41
6.6.	DESTINATARIOS	42
6.7.	CONTEXTO	42
6.8.	TEMPORALIZACIÓN	42
6.9.	ACTIVIDADES PARA LA INTERVENCIÓN.....	43
6.10.	RECURSOS	54
6.11.	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	54
6.12.	EVALUACIÓN.....	55
6.12.1.	Evaluación del estudiante	57
6.12.2.	Evaluación de la participación docente	59
6.12.3.	Evaluación de la intervención.....	60
7.	CONCLUSIONES	60
7.1.	ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO.....	62
7.2.	LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	63
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	65
9.	ANEXOS.....	72
	ANEXO I: Instrumentos de evaluación de las intervenciones en las habilidades sociales.	72
	ANEXO II: Tarjetas con los testimonios de los niños cuyos padres están privado de libertad.....	74
	ANEXO III: Situaciones para representar por el alumnado.....	80
	ANEXO IV: Documental “motxiladun umeak” / [niños mochila].....	81
	ANEXO V: Preguntas dirigidas al alumnado en la sesión cuatro de la propuesta de intervención.	82
	ANEXO VI: Ejemplo de carta del progenitor privado de libertad.....	83
	ANEXO VII: Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la propuesta de intervención.	85

ANEXO VIII: Cuestionario para la realización de la evaluación inicial del alumnado.	87
ANEXO XIX: Escalas de evaluación.....	88

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1 <i>Tipos de duelo</i>	17
Tabla 2 <i>Definiciones de habilidades sociales y de conducta asertiva, ordenadas cronológicamente</i>	23
Tabla 3 <i>Definición de las habilidades sociales en la infancia, ordenadas cronológicamente</i>	24
Tabla 4 <i>Componentes de las habilidades sociales</i>	25
Tabla 5 <i>Conductas socialmente habilitadas</i>	26
Tabla 6 <i>Clasificación de las habilidades sociales básicas</i>	27
Tabla 7 <i>Consecuencias de la separación de los progenitores encarcelados en las habilidades sociales del niño, según diferentes estudios ordenados cronológicamente</i>	30
Tabla 8 <i>Técnicas psicológicas para el entrenamiento de las habilidades sociales</i>	33
Tabla 9 <i>Técnicas pedagógicas para el entrenamiento de las habilidades sociales</i>	33
Tabla 10 <i>Variables de programas de intervención para trabajar las habilidades sociales básicas</i>	34
Tabla 11 <i>Secuenciación de los contenidos del área de Valores Sociales y Cívicos a partir del Decreto 26/2016</i>	40
Tabla 12 <i>Temporalización de la propuesta de intervención</i>	43
Tabla 13 <i>Recursos que se emplearán en la propuesta de intervención</i>	54
Tabla 14 <i>Resumen de las evaluaciones que se van a realizar al alumnado a lo largo de la propuesta de intervención, los instrumentos de evaluación, los informantes y el momento de evaluación</i>	56
Tabla 15 <i>Ejemplo de ítem del cuestionario de evaluación inicial del alumnado</i>	57
Tabla 16 <i>Ejemplo de ítem de la escala de evaluación procesual del alumnado</i>	58
Tabla 17 <i>Ejemplo de ítem de la escala de evaluación final de la obtención de los objetivos de la propuesta de intervención por parte del alumnado</i>	58

Tabla 18 <i>Ejemplo de ítem de la escala de evaluación final de la obtención de los objetivos de la propuesta de intervención por parte del alumnado</i>	59
Tabla 19 <i>Ejemplo de ítem de la escala de evaluación de la actuación docente</i>	59
Tabla 20 <i>Ejemplo de ítem de la escala de evaluación final de la puesta en práctica de la intervención</i>	60
Tabla 21 <i>Instrumentos de evaluación de las intervenciones en las habilidades sociales ordenadas cronológicamente</i>	72
Tabla 22 <i>Secuenciación de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la propuesta de intervención a partir del Decreto 26/2016</i>	85
Tabla 23 <i>Cuestionario de evaluación inicial del alumnado</i>	87
Tabla 24 <i>Escala de evaluación procesual del alumnado</i>	88
Tabla 25 <i>Escala de evaluación final de la obtención de los objetivos de la propuesta de intervención por parte del alumnado</i>	89
Tabla 26 <i>Escala de evaluación final de la obtención de los objetivos de la propuesta de intervención por parte del alumnado</i>	90
Tabla 27 <i>Escala de evaluación de la actuación docente</i>	91
Tabla 28 <i>Escala de evaluación final de la puesta en práctica de la intervención</i>	92
Figura 1 <i>“Nací en Granada”</i>	74
Figura 2 <i>“Para ver a papá nueve puertas”</i>	74
Figura 3 <i>“Cuando salga...”</i>	75
Figura 4 <i>“La sonrisa desde el cristal ancho”</i>	75
Figura 5 <i>“Llamadas de 5 minutos”</i>	76
Figura 6 <i>“Algunas veces, no puedo”</i>	76
Figura 7 <i>“Mis compañeros con los padres”</i>	77
Figura 8 <i>“Las preguntas se acumulan”</i>	77
Figura 9 <i>“Oscura y fría”</i>	78

Figura 10 “ <i>Despedirse no es fácil</i> ”	78
Figura 11 “ <i>La esperanza</i> ”	79
Figura 12 “ <i>Motxiladun umeak</i> ” [<i>Niños mochila</i>]	81

PRECISIONES TERMINOLÓGICAS

A lo largo del Trabajo de Fin de Grado se ha procurado emplear un lenguaje inclusivo, pero en gran parte se ha empleado un lenguaje masculino con el fin de sintetizar la redacción y expresión. No obstante, no se ha dejado de lado el género femenino.

1. INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado de Educación Primaria tiene como propósito principal analizar las consecuencias que sufren los niños nacidos en los centros penitenciarios a nivel social, emocional y evolutivo. Además de los efectos que generan actualmente en los menores que poseen los progenitores encarcelados.

Este tema es uno de los más importantes en el ámbito educativo. Esto se debe a que hablamos de la realidad a la que el alumnado se enfrenta y experimenta en su día a día. De esta manera, son los propios docentes los que deben asumir y concienciarse sobre la realidad presente en las aulas, apostando así por una formación integral de todos y cada uno de los alumnos y las alumnas.

Todo ello, se analizará en la literatura sobre infantes que se encuentren dentro de la etapa educativa comprendida desde los seis hasta los 12 años. Por ende, se diseñará una propuesta de intervención didáctica que trabaje y ponga solución a las posibles consecuencias generadas en los niños, conforme nos indiquen los estudios previos, a través del entrenamiento de las habilidades sociales básicas.

En un primer momento, se van a abordar diferentes términos que facilitarán la comprensión del trabajo y adentrarán al lector en el contexto. Los términos son los “centros penitenciarios”, “el apego” y “el duelo” en dichos individuos, y las habilidades sociales que serán expuestas a través de una revisión bibliográfica.

En segundo lugar, se mostrarán las consecuencias producidas (según la literatura veremos que son principalmente a nivel social, emocional y evolutivo) en los menores cuyos progenitores están privados de libertad. Asimismo, se hará hincapié en la influencia que tiene el entrenamiento de las habilidades socioemocionales en dichos individuos a la hora de enfrentarse a las consecuencias expuestas con anterioridad.

Por otro lado, se analizarán las diversas intervenciones llevadas a cabo en el ámbito educativo, acerca del entrenamiento de las habilidades sociales y los beneficios que estas proporcionan en relación con las consecuencias halladas para dichos menores.

Finalmente, se diseñará una propuesta de intervención para Educación Primaria que procure prevenir dichas consecuencias en los futuros alumnos que se encuentren en esta situación.

2. OBJETIVOS

El *objetivo general* de este trabajo es crear una propuesta de intervención para observar y, analizar el desarrollo y evolución del alumno cuyos progenitores se encuentran en prisión, en las habilidades sociales y emocionales.

Los *objetivos específicos* para este Trabajo de Fin de Grado se muestran a continuación:

1. Conocer la realidad que experimentan los hijos de progenitores privados de libertad.
2. Analizar las consecuencias que tienen los niños, cuyos progenitores están presos, a nivel social, emocional y evolutivo.
3. Diseñar una propuesta de intervención para el entrenamiento de las habilidades sociales básicas, con el objeto de prevenir las diferentes consecuencias que sufren estos individuos a nivel emocional, social y evolutivo.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se ha llevado a cabo comenzando con una revisión bibliográfica acerca de los conceptos básicos que componen la base teórica de las consecuencias generadas, a partir de la separación del progenitor privado de libertad y el niño. La búsqueda se ha realizado en diferentes buscadores, generales y especializados (e.g. Google académico, Dialnet, etc.), utilizando palabras clave dentro de este contexto como, por ejemplo, “apego”, “intervención educativa”, “consecuencias psicosociales”, “niños”, “centros penitenciarios” “habilidades sociales básicas” ...

Cierto es que los resultados de la búsqueda acerca de las consecuencias que sufren dichos individuos no han sido numerosos por lo general; más bien han sido escasos, y son precisamente el núcleo de este trabajo. No obstante, algunos términos como “el apego”,

“el duelo”, “las habilidades sociales”, entre otros han requerido una selección específica que se ha centrado en escoger los documentos más recientes y acordes a nuestro contexto.

Por último, la información que se ha obtenido ha sido empleada para elaborar tanto la fundamentación teórica, como la propuesta de intervención. En *cuanto a la metodología y a las técnicas consideradas para llevar a cabo la propuesta*, se detallarán en el apartado de “*propuesta de intervención*” próximamente.

4. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

En la sociedad actual, cuando se habla de los centros penitenciarios, diversas inquietudes envuelven el pensamiento de los individuos. En primer lugar, se cuestionan cómo serán por dentro, qué se realizará en ellas, cómo estarán divididas, etc. Por otro lado, cuando se habla de los presos, diferentes prejuicios se nos vienen a la cabeza, aun partiendo del desconocimiento.

A lo largo del tiempo, he pensado y reflexionado acerca de los niños que nacían en la cárcel, es decir, sobre qué pasaba con ellos, qué hacían dentro de esta, cómo los cuidaban, entre otros. La sociedad, por lo general, se olvida de la existencia de estos seres que nacen presos sin haber cometido ningún tipo de delito. Asimismo, la situación que estos viven al cumplir tres años no es conocida por la población, a no ser que se haya experimentado alguna situación similar. Los sentimientos y emociones que estos individuos sienten en el momento de la separación con sus figuras de apego y su futuro próximo a dicha separación, tras haber pasado los primeros tres años de vida pegados a ellas, son desgarradores e inevitables.

Esto fue lo que me llamó la atención para investigar, ya que es un tema *innovador* que a lo largo de la historia no se ha investigado lo suficiente y, por ello, no hay demasiada revisión bibliográfica acerca de dicha situación y menos en el ámbito educativo español.

Dentro de las aulas, podemos encontrar alumnos que padezcan dichas consecuencias debido a la heterogeneidad de situaciones que experimentan hoy en día. Y más, partiendo de la realidad de que la cárcel es una institución que siempre ha estado presente en la sociedad. Por ello, me parece importante que los docentes reciban información acerca de este tema, ya que se deben adaptar a las diversidades de los alumnos con el objetivo de obtener el mayor rendimiento y desarrollo integral de estos. Por ende, veo de gran utilidad la realización de esta propuesta de intervención en el ámbito educativo.

4.1. RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO

En este sentido, el Trabajo de Fin de Grado se rige por el *Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que finalizarán tras la elaboración y la defensa de dicho trabajo.*

A lo largo de la producción del Trabajo de Fin de Grado, se pretende plasmar la obtención de las *competencias generales* que se exigen para lograr la titulación del Grado de Educación Primaria. Estas vienen circunscritas en la *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro o Maestra en Educación Primaria* (Marbán, 2008), de las cuales vamos a enfatizar en las siguientes:

1. Poseer y comprender conocimientos en un área de estudio -la Educación- que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a 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.
2. Aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio -la Educación-.
4. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
5. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
6. Que los estudiantes desarrollen 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 la paz y de los valores democráticos.

En cuanto a las *competencias específicas* que se exigen para lograr el título de Educación Primaria, vamos a destacar las siguientes que vienen detalladas en la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro de Educación Primaria*. Estas están a su vez, se encuentran circunscritas en la *Memoria de plan de estudios de título de Grado en Maestro o Maestra en Educación Primaria* (Marbán, 2008):

✓ **Módulo de Formación básica:**

1. Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares.
2. 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.
3. 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.
7. 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.
8. 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.

5. MARCO TEÓRICO

5.1. LOS CENTROS PENITENCIARIOS

Según el Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española (2020), los centros penitenciarios son unos centros predispuestos a castigar y reeducar a un individuo condenado por diversos motivos, contando con diferentes medidas de seguridad. No obstante, la distribución de estos establecimientos está dividida en unidades, módulos y

departamentos que ayudan a clasificar y separar a los diferentes internos (*Real Decreto 190/196, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario*).

En el caso de las madres privadas de libertad, como bien se dice en el artículo 38.2 de la *Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria*, podrán estar con su bebé hasta que este cumpla tres años. La madre y el niño tienen la posibilidad de estar en uno de los tres sitios diferentes que resumimos a continuación:

- *Módulos maternales*: son módulos en los que se encuentran las madres dentro de las cárceles mixtas. Este tipo de módulos sólo albergarán a las madres que tengan a los infantes consigo. Además, estos se ubican separados del resto de la prisión, con el fin de proporcionar la seguridad necesaria a los niños. En España únicamente se cuenta con dichos módulos en Sevilla, Valencia y Madrid (Gea, 2017).
- *Unidades familiares*: son los lugares donde pueden alojarse los progenitores y el menor de edad hasta que este cumple los tres años. A estas unidades solo pueden optar cuando ambos progenitores están cumpliendo condena. En la actualidad, España cuenta con una única unidad de este tipo que se encuentra en Madrid (Tortajada, 2019).
- *Unidades externas de madres*: estas unidades fueron creadas debido a la escasez de recursos que reunían los módulos y las unidades que se encontraban dentro de prisión, en cuanto al desarrollo integral del niño (apenas tenían libertad de movimiento, el espacio con el que contaban era muy limitado, las normas eran muy estrictas, etc.). Por consiguiente, la comisión directiva de los centros penitenciarios decidió crear estas unidades alejadas de la edificación de la prisión en las que conciben intimidad familiar, con el fin de satisfacer las necesidades educativas de los más pequeños y obtener un desarrollo cognitivo, físico y evolutivo óptimo (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, 2011).

No obstante, a estas unidades no pueden acceder todas las reclusas. Las madres reclusas que sean internas preventivas, tengan condenas por delitos sexuales graves o estén al comienzo de una larga condena, no podrán optar a estos alojamientos (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, 2011).

5.2. EL APEGO Y EL DUELO

5.2.1. El apego

El apego es una unión afectiva que se forma entre dos personas, en este caso, entre un adulto y un bebé. Esta unión comienza a hacerse más fuerte con el nacimiento del bebé y proseguirá con el paso del tiempo. Este vínculo es necesario para que el bebé cree lazos afectivo-emocionales a partir de las relaciones que este establezca. Estas relaciones son las que en un primer momento le van a ofrecer seguridad y una regulación a nivel cerebral, para enfrentarse al mundo que le rodea (Mira, 2009).

El apego se forma entre un adulto que cuida de un niño y el niño. El adulto le irá proporcionando unas estrategias y unas habilidades basadas en la interacción, que le ayudarán a regular su función cerebral en momentos en los que el niño se sienta inseguro. Le proporcionarán una base segura mediante una conversación, un abrazo o con el simple hecho de estar a su lado. Los niños necesitan estar con su figura de apego referente. En el momento en que se produce una separación con dicho individuo, los niños sienten dolor, estrés e inseguridad (Grossmann, 2004).

Uno de los autores referentes acerca del apego, John Bowlby, decía que existe una clara evidencia de la necesidad que tiene el niño de mantener contacto con su figura de apego (Bowlby, 1979, citado en Calle, 2012). Por otro lado, el niño tiene la necesidad de establecer proximidad con la figura de apego para obtener un desarrollo integral. La comunicación sensorial que el infante mantendrá con dicho adulto, le servirá de base para configurar una relación eficaz con el entorno que le rodea (Lara, 2014).

5.2.2. El duelo

5.2.2.1. Definición

La palabra duelo viene del latín, del término *dolus* (dolor), y alude a la reacción que conmueve a un individuo ante la ausencia de un objeto o un ser (Cabodevilla, 2007).

El duelo es un sentimiento de afectividad de elevada vehemencia emocional. Este sentimiento puede sufrir rupturas debido a las diferentes pérdidas. Asimismo, la magnitud del duelo no va a ir estrechamente relacionada con el objeto de la pérdida, sino con la unión y el valor afectivo que hayamos logrado o mantenido con dicha pérdida significativa. Por otro lado, el proceso de duelo surge con la pérdida representativa de un objeto o un ser al que tenemos aprecio. Este aprecio puede ser real o simbólico, a la vez,

que puede ser consciente o inconsciente para el individuo que lo pierde (Cabodevilla, 2007).

El proceso de duelo en los niños, como afirma Hoyos (2015), es un proceso que está predeterminado por la forma de ser, por las etapas del desarrollo evolutivo, por el entorno social, etc. que le rodean y contribuyen al menor. Al mismo tiempo, la actitud de los adultos cercanos va a tener una influencia evidente en dicho proceso, siendo uno de los principales determinantes.

5.2.2.2. Tipos de duelo

Cabodevilla (2007) afirma que no hay un único duelo. Es por ello por lo que, a continuación (ver Tabla 1), observaremos las diferentes maneras en las que se puede mostrar el duelo, resumiendo lo que comenta este autor:

Tabla 1

Tipos de duelo

Duelo anticipatorio	El individuo comienza a confeccionar la pérdida, antes de que esta ocurra. Suele presentarse cuando la pérdida va a ser inevitable y próxima.
Duelo crónico	La persona no consigue que el dolor desaparezca, quedándose así, inclusive con el paso del tiempo. El individuo tiene presentes recuerdos, siendo incapaz de dejarlos de lado, para proseguir con la vida.
Duelo congelado o retardado	La persona afectada no presenta ningún síntoma de afectación al comienzo del duelo. En cambio, el individuo experimenta dichos sentimientos y emociones con el paso del tiempo, teniendo dificultades a la hora de expresarlos.
Duelo enmascarado	El individuo padece las somatizaciones y experimenta las conductas que le provocan dolor y reparo, pero no comprende o no enlaza que pueda ser por la pérdida de una persona querida.
Duelo exagerado o eufórico	Este duelo puede manifestarse de tres maneras diferentes: 1) El individuo afectado suele presentar unas profundas reacciones que deberán diferenciarse de las manifestaciones culturales, para que no den lugar a la confusión.

	<p>2) El sujeto niega la pérdida manteniendo la emoción de que el difunto permanece vivo.</p> <p>3) El individuo concibe la pérdida. No obstante, considera de manera evidente que el acontecimiento sucede para el beneficio de las personas afectadas.</p>
Duelo ambiguo	<p>Este tipo de pérdidas provocan ansiedad por falta de aclaración. Asimismo, conocemos dos tipos de pérdida ambigua:</p> <p>1) Los individuos tienen presente a la persona de manera psicológica pero no de manera física.</p> <p>2) Los sujetos conservan al individuo perdido de manera física pero no psicológica. Esto sucede cuando los individuos padecen enfermedades degenerativas o se encuentran en estado vegetativo.</p>
Duelo normal	<p>La persona afectada experimenta diversas vivencias a nivel personal como podrían ser el dolor y malestar, la culpa, la rabia, la negación momentánea, la falta de concentración, entre otros. Este tipo de duelo suele ser el más común entre la población.</p>

Fuente. Elaboración propia a partir de Cabodevilla (2007)

5.2.2.3. Causas del duelo

Las pérdidas son una de las causas por las que se produce el duelo en la infancia y a lo largo de la vida. Las reacciones que vamos a padecer ante una de estas pérdidas van a tener estrecha relación con el vínculo que hemos instaurado con el paso del tiempo con aquello que hemos perdido. Por ende, nos va a servir de gran ayuda comprender los tipos de pérdida que existen y conocer las diversas reacciones que producen cada una de estas, ya que algunas de ellas tienen reacciones en común (Morero, Alonso y Oblanca, 2017). Tizón (2004), realizó una clasificación en la que agrupaba las diferentes pérdidas en cuatro grupos, que pasamos a resumir:

- *Pérdidas relacionales:* fallecimiento de un individuo odiado, querido, o con el que nos relacionábamos de manera ambivalente; consecuencias vinculadas a enfermedades, separaciones matrimoniales y divorcios; abandonos, situaciones de privación y deprivación afectiva en la infancia; abuso físico y/o sexual; resultados relacionales de la migración.

- *Pérdidas intrapersonales*: pérdida de aspectos o partes de sí mismo, como pueden ser la autoestima, el autoconcepto, la autoeficacia, la autopercepción, entre otros. Dentro del duelo, una parte fundamental la ocupan los procesos que tienen relación con la pérdida de identidad. La pérdida de estas capacidades produce una resignación en el individuo, ya que normalmente son complicadas de elaborar. Por ende, dicha alteración puede llevar al individuo a un cambio en ciertos aspectos de su identidad. Sucede en las pérdidas significativas y en concreto en los desengaños por individuos, decepción en cuanto a ideales o situaciones, pérdidas corporales o enfermedades limitantes, fortaleza sexual, física, mental; capacidades cognitivas, sociales, entre otros.
- *Pérdidas materiales*: los materiales obtienen un significado que se basa en el afecto que hemos consignado en este, y el emblema que obtiene en el interior del individuo. En este objeto podemos guardar parte de nuestra identidad a nivel individual, social o familiar. El valor emblemático de este aumentará si son objetos heredados, “objeto tesoro”, o banderas, entre otros.
- *Pérdidas evolutivas*: estas pertenecen al ciclo de la vida, es por ello por lo que muchas veces pasan por alto. En realidad, son importantes ya que se tratan del transcurso del ciclo vital, como son la adolescencia y la jubilación. Estas etapas suponen transformaciones a nivel psicosocial o, crisis colectivas e individuales, ya que en las transiciones vitales abandonamos diversos aspectos, dejando algo atrás antes de adentrarnos en la siguiente fase.

En este Trabajo de Fin de Grado (TFG) nos vamos a centrar en la *pérdida relacional*, más concretamente, en la pérdida relacional producida a causa de una separación de un niño de su progenitor que, en este caso, está privado de libertad.

5.3. CONSECUENCIAS DEL DUELO POR SEPARACIÓN DE LOS PROGENITORES PRIVADOS DE LIBERTAD

5.3.1. Consecuencias emocionales, sociales y evolutivas

La familia, vista desde el ámbito psicológico, es un lugar idóneo para establecer un vínculo afectivo a través de la relación bidireccional entre progenitores e hijos. Aquí los menores tendrán la posibilidad de experimentar momentos de afecto que les ayuden en su desarrollo individual próximo (Valbuena, 2004).

De igual manera, la familia es el primer lugar donde se establecen relaciones a nivel social. En este ámbito los niños comienzan a tener el primer contacto con el lenguaje a la vez que se van conociendo a sí mismos, lo que les ayuda a consolidar su personalidad y afectividad, entre otros, ya que la familia no deja de ser un referente y un trasmisor de valores, costumbres y cultura (Inciarte, Sánchez y Rodríguez, 2010).

Las madres que tienen la decisión de tener un hijo mientras están presas o las detienen siendo madres de niños de edades tempranas, como bien dice el artículo 17 del *Real Decreto 190/196, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario*, podrán hallarse con ellos hasta los 3 años.

En ese momento, los menores comienzan a experimentar la privación de libertad y los recortes a los que han sometido a su madre, cuando estos no han cometido ningún tipo de delito. Por esta razón, se les debería garantizar a estos individuos su desarrollo integral (Lara, 2014).

Dentro de la cárcel, la relación que estos individuos mantienen con la familia que se encuentra en el exterior es mínima. Al mismo tiempo, las madres se pueden quedar nuevamente embarazadas, lo que puede llegar a provocar diversos conflictos en el ámbito familiar. Estos conflictos se deben a la separación que se produce entre los hermanos cuando el mayor de estos cumple 3 años, ya que tendrá que abandonar la cárcel dejando una parte de él dentro. Además, estos sólo tendrán la oportunidad de volver a encontrarse cuando el menor salga a disfrutar de sus momentos de libertad fuera de la cárcel. Esta situación es violenta y dura a nivel emocional para el mayor de los hermanos, por lo que será necesaria e imprescindible la comunicación entre la progenitora y el pequeño (Gea, Domínguez y Sábada, 2014).

A su vez, los niños que salen de prisión sufren diversas consecuencias debido a la separación traumática de su progenitora. Esta separación lleva consigo la separación del menor de su figura de apego, lo que produce en el niño consecuencias negativas que perjudicarán en un futuro su desarrollo integral, ya que el apego que el niño y la madre mantienen durante esos tres años de vida es seguro. La figura de apego desarrolla diversas capacidades en el pequeño, como pueden ser la motivación, la capacidad intrapersonal que le ayude a determinar relaciones con el resto de los individuos, la autoconfianza o la autoestima, entre otros (Córtazar *et al.*, 2015).

Estos efectos perjudiciales a los que se somete el niño se van agravando aún más cuando la separación se realiza con menor edad. Esto se debe a que los niños hasta el segundo año de vida no afianzan el apego con dicho individuo, por lo tanto, carecen de recursos cognitivos a la hora de comprender dicha situación compleja. Además, los menores deben inferir que, en un futuro, nuevamente podrán disponer de la figura materna. Otro aspecto para tener en cuenta a la hora de realizar la separación es que el infante haya desarrollado el lenguaje verbal. De esta manera, el niño puede llegar a comprender mejor los acontecimientos que anteriormente hemos citado y, por otro lado, tendrá mayor capacidad de expresividad a la hora de mostrar sus sentimientos y emociones (Cortázar *et al.*, 2015).

Bowlby (1986, citado en Gallegos y Mettifogo, 2001) afirma que la separación del menor y el progenitor provoca la pérdida del individuo de referencia. Esta separación produce inseguridad en el niño y en la manera de relacionarse con el medio que le rodea. Del mismo modo, las transformaciones que se producen a raíz de la separación en el vínculo entre la madre y el menor influyen en la vida cotidiana de este, a nivel afectivo y motivacional desde que se produce hasta el fallecimiento.

En cuanto a las *consecuencias psicosociales* que estos individuos pueden padecer, nos basaremos en el estudio que realizó el grupo de trabajo Tipi-Tappa (2014). En primer lugar, hemos de decir que se conocen diferentes consecuencias que se dan a nivel general en la mayoría de los pequeños que sufren una pérdida por separación debida al encarcelamiento del progenitor. Estos menores son característicos por poseer un estado de ánimo depresivo y ofensivo, una actitud susceptible y conductas contrarias, falta de autoestima, no son capaces de valorarse, tienen dificultades de atención y concentración, ansiedad, pesadillas nocturnas, cansancio físico, etc. (Bilbatua y Amenabarro, 2019).

Por otro lado, observamos el estrés que estos padecen debido a la dispersión. Estas personas no son capaces de entender por qué deben de realizar esos viajes tan largos para poder ver a sus progenitores. Esto hace que los menores no quieran ir a visitar a sus familiares. Para la familia es una postura difícil obligar a los niños a ir a las visitas. Por ello, muchas de ellas dejan la opción de acudir o no en manos de estos, dándoles la posibilidad de decidir. La resolución también afecta a los niños, ya que les supone una responsabilidad. Por lo general, dichos individuos, al no acudir a la visita, sienten que fallan a sus progenitores y esto les produce intranquilidad y tristeza, lo que conlleva una gestión emocional muy difícil (Bilbatua y Amenabarro, 2019).

En el caso de que la resolución adoptada haya sido no acudir a la visita, los menores rechazan el único momento del mes en el que pueden mantener contacto directo con su figura de apego segura, que en este caso será el progenitor privado de libertad. Esto repercutirá en la obtención de un desarrollo socioemocional íntegro por parte del pequeño. Al mismo tiempo, los infantes tienen la percepción de que su vida y sus planes están determinados por las visitas a sus progenitores, lo que hace que estos sientan que no son protagonistas de sus propias vidas (Etxerat Elkartea, 2016).

En lo que respecta a otras de las consecuencias psicosociales que produce la dispersión en estos individuos, hemos de decir que los viajes conllevan un esfuerzo físico y psicológico que los niños pueden no estar capacitados para asumir. Por lo consiguiente, esto hace que la salud de estos individuos se deteriore hasta el punto de aparecer en ellos enfermedades psicosomáticas a partir de la interrupción del sueño, las pesadillas, la ansiedad, entre otros (Etxerat Elkartea, 2016).

5.4. LAS HABILIDADES SOCIALES

A lo largo de la historia diversos autores han ido definiendo el concepto de *habilidad social*. Las habilidades sociales hacen referencia a los comportamientos que son socialmente considerados como una destreza. Estas definiciones varían con el paso del tiempo, debido a que se encuentran dentro de un entorno que está variando continuamente. Por lo que observamos que obtener una definición unánime del concepto de “habilidades sociales” es difícil. Para su conceptualización, debemos tener en cuenta la cultura de cada lugar, ya que esta va a determinar la aceptación de una conducta como habilidad social. Para ello, debemos atender los diferentes niveles de educación, sociedad y economía existentes (Carrillo, 2015).

A continuación, mostraremos algunas de las diferentes definiciones que se han dado a lo largo de la historia acerca de las habilidades sociales así como, en concreto, sobre la conducta asertiva, socialmente habilidosa, según diversos autores (ver Tabla 2):

Tabla 2

Definiciones de habilidades sociales y de conducta asertiva, ordenadas cronológicamente.

AUTOR	DEFINICIÓN
Libet y Lewinsohn (1973, citado en Carrillo, 2015).	La capacidad compleja de emitir conductas que son reforzadas positiva o negativamente, y de no emitir conductas que son castigadas o extinguidas por los demás.
Phillips (1978, citado en Carrillo, 2015).	El grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones de la otra persona y comparta estos derechos, etc. con los demás en un intercambio libre y abierto.
Caballo (1986, citado en Carrillo, 2015).	Conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.
Llacuna y Pujol (2004, citado en Carrillo, 2015).	La habilidad personal que nos permite expresar sentimientos, opiniones y pensamientos, en el momento oportuno, de la forma adecuada, considerando también los derechos de los demás.
Monjas-Casares (2006, citado en Rubiales <i>et al.</i> , 2018).	Las conductas o destrezas sociales específicas, requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal.
Dongil y Cano (2014)	Conjunto de capacidades y destrezas interpersonales que nos permiten relacionarnos con otras personas de forma adecuada, siendo capaces de expresar sentimientos, opiniones, deseos o necesidades en diferentes contextos o situaciones, sin experimentar tensión, ansiedad u otras emociones negativas.

Fuente. Elaborado a partir de Carrillo 2015, pp.13-16; Dongil y Cano, 2014, p.1; Rubiales, Russo y González, 2018, p.166.

Haciendo hincapié en la infancia, también hemos observado diferentes definiciones acerca de las habilidades sociales (ver Tabla 3):

Tabla 3

Definición de las habilidades sociales en la infancia, ordenadas cronológicamente.

AUTOR	DEFINICIÓN
Rinn (1979, citado en Carrillo, 2015)	Repertorio de comportamientos verbales y no verbales a través de los cuales los niños incluyen las respuestas de otros individuos (por ejemplo, compañeros, padres, hermanos y maestros) en el contexto interpersonal. Este repertorio actúa como un mecanismo a través del cual los niños inciden en su medio ambiente obteniendo, suprimiendo o evitando consecuencias deseadas y no deseadas en la esfera social.
Monjas (1992, citado en Carrillo, 2015)	Las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.
González (2009)	Un conjunto de competencias conductuales que posibilitan al niño mantener relaciones sociales positivas con los otros y afrontar, de modo afectivo y adaptativo, las demandas de su entorno social, aspectos estos que contribuyen significativamente, por una parte, a la aceptación de los compañeros y, por otra, al adecuado ajuste y adaptación social.
Carrillo (2015)	Conjunto de comportamientos que el niño necesita para relacionarse de forma eficaz y mutuamente satisfactoria con sus iguales y adultos, manteniendo relaciones positivas y siendo capaz de afrontar las demandas de su entorno social.

Fuente. Elaborado a partir de Carrillo (2015, p.16) y González (2009, p.2).

Varios científicos afirman la importancia de desarrollar las habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia. La adquisición de estas influye en el desarrollo integral y educativo del infante, y en el futuro psicológico, académico y social de dichos individuos. Estas habilidades en la edad temprana suponen una vía de comunicación entre iguales, de

manera verbal o no verbal, a través de la interpretación de sentimientos y emociones, la experimentación de las normas, la colaboración o ayuda en acciones específicas. Asimismo, la expresión de sentimientos y emociones también va a ir relacionada con la aceptación que estos individuos tengan dentro de la sociedad, y de la personalidad que hayan desarrollado a lo largo del tiempo sus progenitores (Lacunza y González, 2011).

El ámbito educativo constituye para parte del alumnado un segundo ámbito de socialización. Al comienzo de la escolarización los alumnos deben interactuar con sus iguales, resolver problemas, mantener el silencio, moderar las emociones, entre otros. Todo lo anteriormente citado ayudará al alumno a ser socialmente aceptado por sus compañeros. Además, estos tratarán de aprender a realizar las conductas que estén socialmente aceptadas, porque el liderazgo de un alumno se basa en la aceptación de sus compañeros a la hora de emplear las habilidades sociales para crear nuevas relaciones, conservarlas y solucionar problemas (Denham *et al.*, 1990; Paris y Hall, 1995; Semrud-Clikeman, 2007; citados en Lacunza y González, 2011).

Gil, León & Jarana (1995); Kennedy (1992); Monjas (2002) y Ovejero (1998); citados en Lacunza (2009), muestran que “distintos estudios señalan que las habilidades sociales inciden en la autoestima, en la adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta” (p.233).

5.4.1. Conductas socialmente habilidosas y clasificación de habilidades sociales básicas

La conducta interpersonal se basa en las competencias empleadas a la hora de actuar frente a diversas situaciones. Las competencias han sido previamente interiorizadas. No obstante, la utilización de estas está determinada por los contextos ambientales, personales y la correlación de estos (González, 2009). Por ello, Vallés y Vallés (1996) realizaron una clasificación de los componentes de las habilidades sociales (ver Tabla 4).

Tabla 4

Componentes de las habilidades sociales.

Componentes conductuales	- <i>Componentes no verbales:</i> la mirada, la sonrisa, los gestos, la expresión facial, la postura corporal, el contacto físico, la orientación corporal, la distancia/proximidad y la apariencia personal.
--------------------------	---

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Componentes paralingüísticos</i>: la latencia de respuesta y la voz (el volumen, timbre, claridad, tono/inflexión, velocidad, tiempo de respuesta, fluidez, acento...). - <i>Componentes verbales</i>: el habla, hablar en público, la conversación, habilidades heterosociales (relaciones con el sexo opuesto) y relaciones con adultos.
Componentes cognitivos	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Habilidades de percepción social (ambientes de comunicación)</i>: formalidad, calidez, privacidad, familiaridad, restricción y distancia. - <i>Variables cognitivas de la persona</i>: objetivos y motivación, competencia cognitiva, constructos personales, expectativas personales, <i>locus</i> de control, valores subjetivos de los estímulos y autocontrol.
Componentes fisiológicos	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Manifestaciones psicofisiológicas</i>: la tasa cardíaca, la presión sanguínea, la relajación, la respiración, las respuestas electrodermales y electromiográficas. - <i>Afectivo-emocionales</i>: expresión de emociones y control de la ansiedad.

Fuente. Vallés y Vallés (1996, pp. 57-58).

Posteriormente, González (2009) realizó otra clasificación de los tres componentes de las habilidades sociales que debe poseer una conducta para que se considere habilidosa (ver Tabla 5).

Tabla 5

Conductas socialmente habilidosas

Componente conductual	<p>Engloba a aquellas habilidades que se consideran habilidades sociales. Estas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Iniciar y mantener conversaciones y, hablar en público. - Expresión de amor, agrado y afecto y, defensa de los propios derechos. - Pedir favores y rechazar peticiones. - Hacer y aceptar cumplidos. - Expresión de opiniones y expresión justificada de molestia, desagrado o enfado. - Disculparse o admitir ignorancia. - Petición de cambio en la conducta del otro y afrontamiento de las críticas.
Componente situacional	<p>Las conductas ya mencionadas se llevan a cabo en un contexto ambiental determinado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tipo de personas con las que mantenemos una interacción. - Lugar en el que se lleva a cabo la interacción. - Tipo de situación que se plantea (actividades recreativas, actividades deportivas, etc.). - Elementos estimulantes como la luz, el color, la textura, el olor, etc.

	<ul style="list-style-type: none"> - Duración de la interacción. - Orden de acontecimientos que preceden y siguen, o se espera que sigan, a la interacción y que se apoyan en ella.
Componente personal	El individuo lleva a la situación de interacción sus propias actitudes, valores, creencias, expectativas, capacidades cognitivas, esquemas, etc.

Fuente. González (2009, p.3).

Por otro lado, nos vamos a centrar en la clasificación de las habilidades sociales básicas (ver Tabla 6), ya que estas son las primeras conductas que los niños adquieren y van interiorizando. Dichas habilidades se basan en establecer, conservar y finalizar una conversación, realizar y recibir favores, efectuar peticiones, entre otros (García, 2011).

Las habilidades sociales poseen un gran potencial ya que, de forma indirecta, ayudan al niño a expresar sus sentimientos y emociones, otorgándole las herramientas necesarias para ello (García, 2011).

Tabla 6

Clasificación de habilidades sociales básicas

TIPO DE HABILIDAD SOCIAL	DEFINICIÓN
Habilidades relacionadas con la comunicación no verbal	Habilidades que ayudan al niño a ser comprendido cuando tiene dificultades en la expresión oral. Estas son: la mirada, la sonrisa, la postura corporal, ...
Habilidades relacionadas con la comunicación verbal	Estas son empleadas en la vida cotidiana. Por ello, debemos habituar a los menores a practicarlas desde pequeños, para transformarlas en conductas automáticas con el fin de favorecer la interacción con los demás. Estas son: los saludos, las presentaciones, las disculpas, el saber iniciar, permanecer y finalizar una conversación, etc.
Habilidades relacionadas con la	Habilidad de transmitir a otras personas nuestro estado de ánimo, sentimiento y emociones tratando de expresar dichos aspectos de la

expresión de emociones	mejor manera, con el objetivo de que el otro individuo empaticé y comprenda la razón de estos.
Habilidades para lograr un autoconcepto positivo	Las conductas que nos llevan a lograr una visión positiva de nosotros mismos.

Fuente. Elaboración propia a partir de García (2011, pp. 15-16).

Otros autores operativizan aún más esta clasificación. Por ejemplo, Monjas y González (1998, p. 36), especifican en el Programa de Entrenamiento de las Habilidades Sociales de Interacción Social (PEHIS, Monjas, 2002) incluye dentro las siguientes habilidades:

- *Habilidades básicas de interacción social se encuentran:* sonreír y reír, saludar, presentaciones, favores, cortesía y amabilidad.
- *Habilidades para hacer amigos:* alabar y reforzar a los otros, iniciaciones sociales, unirse al juego con otros, ayuda, y cooperar y compartir.
- *Habilidades conversaciones:* iniciar conversaciones, mantener conversaciones, terminar conversaciones, unirse a la conversación de otros y conversaciones en grupo.
- *Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones:* expresar autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos y defender las opiniones.
- *Habilidades para afrontar y resolver problemas interpersonales:* identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir una solución y probar la solución.
- *Habilidades para relacionarse con los adultos:* cortesía con el adulto, refuerzo al adulto, conversar con el adulto, solucionar problemas con adultos, y peticiones del adulto.

5.4.2. Influencia de la separación de los progenitores encarcelados en las habilidades sociales y habilidades sociales básicas del niño en el contexto educativo.

En este apartado nos vamos a centrar en la etapa denominada “infancia intermedia”, que comprende desde los seis hasta los 12 años. A lo largo de esta etapa los niños, por lo general, se encuentran escolarizados.

El ámbito educativo es uno de los entornos más importantes para los infantes. Aquí, los menores tienen la posibilidad para socializar y desarrollarse cognitivamente y socialmente (Bilbatua y Amenabarro, 2019).

En la infancia intermedia, Papalia y Wendkos (1999) analizaron que los niños desarrollaban el realismo de los conocimientos acerca de sí mismos. Estos conocimientos les ayudarán a lograr éxitos y a vivir de manera óptima a lo largo de la vida, a la vez que serán indispensables para desarrollarse social y personalmente. En esta etapa, los menores comienzan a despegarse de sus progenitores y a establecer relaciones con sus iguales. Gracias a las relaciones que van estableciendo poco a poco a través de la interacción, los niños encuentran y muestran diversos valores, actitudes y habilidades que van adquiriendo. No obstante, no podemos olvidar que estas personas, como bien se muestra anteriormente, están influenciadas por el ámbito familiar.

A lo largo de la escolarización se comienza a encontrar alumnos que padecen diversas dificultades psiquiátricas. No todos ellos reciben ayuda, sino todo lo contrario, un porcentaje minoritario la recibe. Los niños que sufren una separación de su progenitor debido al encarcelamiento de este viven una situación de estrés. Por lo que estos menores estarían dentro del grupo que tiene mayor riesgo de sufrir problemas psiquiátricos (Papalia y Wendkos, 1999 citado en Inciarte *et al.*, 2010).

En lo que respecta a los desórdenes por ansiedad y depresión en la infancia intermedia, Papalia y Wendkos (1999) muestran que los infantes, tras sufrir una separación, es habitual que padezcan temor al entorno escolar. En estos casos, los menores muestran ansiedad los días anteriores a que se produzca dicha separación con su figura de apego o antes de que suceda un acontecimiento impactante. Por ello, los niños comienzan a expresar molestias y quejas para poder permanecer en casa, y cuando lo consiguen, se disipan todos los síntomas. En cuanto a la depresión, se observan alteraciones en el comportamiento de los infantes a nivel socioemocional. Estas alteraciones se suelen identificar por la falta de concentración, la soledad, pérdida del apetito, bajo rendimiento, gritos, etc.

A continuación, podemos observar en la Tabla 7 las diversas consecuencias, según diferentes autores, que puede presentar el alumno en cuanto a las habilidades sociales básicas relacionadas con la comunicación, expresión de sentimientos y la obtención de un autoconcepto positivo cuando han sido separados de sus progenitores.

Tabla 7

Consecuencias de la separación de los progenitores encarcelados en las habilidades sociales del niño, según diferentes estudios ordenados cronológicamente

AUTOR	CONSECUENCIA DESTACADA EN EL ESTUDIO REALIZADO
Gallegos y Mettifogo (2001)	Tras la realización de la investigación, observan que el niño puede mostrar conductas antisociales que sean reflejo de la relación que mantiene él con su figura de apego privada de libertad.
Quílez (2006)	<ul style="list-style-type: none"> - Los menores tienen dificultades para mantener una conversación, mostrar sus inquietudes y sentimientos a sus iguales. - Se puede pensar que son alumnos callados. - Apenas muestran deseos de jugar, experimentar y divertirse con los demás.
Inciarte <i>et al.</i> (2010)	<p>Una vez realizada la investigación, muestran que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gran parte de los menores presenta dificultades en la autorregulación, no saben cuidar de sus iguales, presentan incumplimiento de normas sociales, etc. <p>Y, tras el análisis de autorregulación personal y social, observan que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Existe una ausencia de disciplina tanto académica, como social.
Quílez (2006, citado en Aguirre & Boix, 2017)	<ul style="list-style-type: none"> - No tienen necesidad de unirse con otros compañeros para llevar a cabo tareas o acciones. - Disfrutan de la soledad. - Tratan de no llamar la atención en la realización de tareas, actividades o acciones de la vida cotidiana. - Pasan desapercibidos en el ámbito social y educativo, debido al nivel de obediencia que han adquirido con diferencia a sus compañeros de edad.
Bilbatua y Amenabarro (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de sentimiento de culpa por tener que dejar cosas de lado debido a los viajes, por tener padres encarcelados, por miedo a incumplir las expectativas de sus compañeros...

-
- | | |
|--|--|
| | - En casos extremos, presencia de gestos autolíticos, es decir, acciones suicidas que no llegan a la muerte. |
|--|--|
-

Fuente. Elaboración propia.

Del mismo modo, la realización de viajes para visitar a los progenitores privados de libertad aumenta la posibilidad de que el alumno pierda el ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, si el colegio mantiene la tradición de realizar exámenes, dichos alumnos no disponen del tiempo necesario para prepararlos si estos se realizan al comienzo de la semana. Por consiguiente, la motivación por aprender disminuye y el estrés aumenta (Bilbatua y Amenabarro, 2019).

Las habilidades sociales que desarrollan los alumnos dentro de un aula, en los procesos de enseñanza aprendizaje son consecuencia de la relación e influencia bidireccional que estos poseen con el maestro y sus iguales (Artavia 2005, citado en Escobar, 2015).

Por lo consiguiente, el alumno y el docente deben mantener la comunicación como pilar fundamental, porque esta va a contribuir al progreso y obtención del desarrollo integral en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, dicha comunicación ayuda a los menores a desenvolverse socialmente de manera crítica y reflexiva (Escobar, 2015).

Hoy en día, como afirma Granja (2013), la comunicación que se establece entre el alumno y el docente es incompleta debido a la percepción sistemática que hemos adquirido de dicho proceso, lo que conlleva la separación de dicha mediación entre el maestro y el menor.

El uso inadecuado de dicha interacción con el docente puede provocar dificultades en los infantes a la hora de desarrollarse socialmente. Por lo que se puede concluir tras su estudio que la interacción y comunicación que se da entre ambos puede influenciar el comportamiento de dichos individuos de manera directa (Camacaro, 2008).

Dicho de otra manera, la comunicación entre el maestro y el alumnado es imprescindible para poder desarrollar diferentes destrezas que nos ayuden a convivir con el entorno social que nos rodea. Por ejemplo: saber expresar nuestros pensamientos y sentimientos, tener empatía con el resto, saber conversar de manera benevolente y comprensiva, etc. (Escobar, 2015).

5.5. INTERVENCIONES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO SOBRE AQUELLAS HABILIDADES SOCIALES BÁSICAS QUE PUEDEN VERSE AFECTADAS POR LA SEPARACIÓN DEL NIÑO DE SUS PROGENITORES ENCARCELADOS

Este apartado se va a centrar en las intervenciones en habilidades sociales básicas relacionadas con la comunicación y la expresión de emociones y sentimientos realizadas en el ámbito educativo, ciñéndonos a *las consecuencias de la separación del niño de los progenitores encarcelados*, conforme a la literatura previa, tal y como hemos ido desgranando en los puntos anteriores.

Tal y como hemos comentado más arriba (apartado “Influencia de la separación de los progenitores encarcelados en las habilidades sociales y habilidades sociales básicas del niño en el contexto educativo”), algunos estudios destacan como consecuencias más importantes en el ámbito socioemocional del niño por la separación de los progenitores encarcelados aspectos como posible conductas agresivas (“antisociales” según Gallegos y Mettifogo, 2014), el mantenimiento de conversaciones (conforme autores como Quílez, 2006), dificultades en la autorregulación y falta de disciplina (atendiendo a Inciarte *et al.*, 2010), la falta de necesidad de unirse a sus iguales, es decir, el disfrute por la soledad (según Quílez, 2006 citado en Aguirre & Boix, 2017), la existencia del sentimiento de culpa (como bien muestran Bilbatua y Amenabarro, 2019), entre otros.

De igual manera, autores como Camacaro (2018) y Escobar (2015) enfatizan la inadecuada utilización de la interacción por parte de dichos alumnos con los docentes, lo que les puede provocar, posteriormente, dificultades en el desarrollo social.

Respecto al trabajo de las habilidades sociales, diversos autores muestran que la terapia cognitivo-conductual (TCC) es la terapia más empleada y en la que existen más publicaciones (Caballo, 2005 citado en Lacunza, 2012). La TCC trata de comprender el pensamiento de cada individuo acerca de sí mismo y, de las personas y el entorno que le rodean. Al mismo tiempo, esta trata de observar la repercusión que tienen las acciones llevadas a cabo en los pensamientos y sentimientos de cada uno. Dicha terapia tiene como finalidad mejorar el estado de ánimo en el presente, a través de realizar cambios en la manera de pensar y de actuar (Consejo Editorial de Educación Pública del Royal College of Psychiatrists, 2007).

En la siguiente tabla (ver Tabla 8) se muestran las técnicas psicológicas más empleadas para el entrenamiento de las habilidades sociales. Estas técnicas se han llevado a cabo con el fin de que el individuo conciba, reproduzca, configure e interiorice las conductas aprendidas. La mayor parte de estas provienen de la terapia cognitivo-conductual.

Tabla 8

Técnicas psicológicas para el entrenamiento de las habilidades sociales

TÉCNICAS	FUNCIONES BÁSICAS
Instrucciones	Informar sobre las conductas adecuadas.
Modelado	Hacer demostraciones de las conductas adecuadas.
Ensayo conductual o <i>role playing</i>	Práctica de esas conductas.
Retroalimentación y refuerzo	Moldeamiento y mantenimiento de las conductas exhibidas por el sujeto.
Estrategias	Tareas o actividades concretas, similares a las entrenadas, para que el sujeto las lleve a cabo en situaciones reales.

Fuente. García & Gil (1995 citado en Lacunza, 2012, p. 69).

En el ámbito educativo, diversos autores como Vallés y Vallés (1996) muestran la importancia de las técnicas pedagógicas, como adición a las técnicas psicológicas (ver Tabla 9). Al mismo tiempo, el entrenamiento de las habilidades sociales para que sea válido requiere la vinculación de las dos técnicas expuestas según Vallés y Vallés (op. cit.).

Tabla 9

Técnicas pedagógicas para el entrenamiento de las habilidades sociales

TÉCNICAS	FUNCIONES BÁSICAS
Aprendizaje cooperativo	Aprender conductas sociales sin competitividad.
Dinámica de grupos	Fomentar las interacciones sociales.

Procedimientos didácticos específicos	Consolidar aprendizajes.
Estrategias de tutor-compañero	Ofrecer modelos adecuados al sujeto.
Estrategias de control del entorno	Organizar el ambiente para un mejor aprendizaje.
El diálogo	Fomentar la reflexión.

Fuente. Vallés y Vallés (1996, p.200).

A continuación, se observan (ver Tabla 10) algunas de las diversas intervenciones educativas realizadas a lo largo del tiempo para trabajar las habilidades sociales básicas. Específicamente, hacen referencia a las habilidades sociales básicas que corresponden a la comunicación y la expresión de emociones y sentimientos.

Tabla 10

Variables trabajadas en una selección de programas de intervención sobre habilidades sociales básicas ordenadas cronológicamente

Autor	Nombre	Objetivo	Diseño	Muestra	Técnicas de intervención
Kimber, Sandell & Bremberg (2008)	<i>SET Program</i>	Habilidades sociales y emocionales	Cuasi-experimental	Alumnos de todos los grados (1-9) de Suecia	Competencia social, autoconciencia, empatía, motivación, modelado, etc.
Petermann & Natzke (2008)	<i>Project Primar!r' in Luzembourg</i>	Habilidades sociales y emocionales	Cuasi-experimental	Alumnos de 17 clases	Tareas cognitivo-conductuales que implican programas de contingencia y juegos de roles.

Pérez- Escoda, Filella, Alegre & Bisquerra (2012)	<i>Emotional Education Programme for the Development in Primary School Children.</i>	Habilidades sociales y emocionales	Cuasi- experimental	423 niños de 6-12 años	Debates, juegos de rol, reflexiones y dinámicas de grupo.
Mateu- Martínez <i>et al.</i> (2013)	Programa de prevención cognitivo- conductual breve del rechazo social en niños	Habilidades sociales y emocionales	Cuasi- experimental	Alumnos de dos colegios públicos de Alicante	Resolución de problemas, modelado, autocontrol, entrenamiento de HHSS (habilidades de comunicación y asertividad), entre otros.
Raimundo, Marques- Pinto & Lima (2013)	<i>Social- emotional learning program</i>	Habilidades sociales y emocionales	Cuasi- experimental	Seis escuelas con alumnos de 4º grado	Actividades de narración y reflexión, modelado, lluvia de ideas, instrucción, juegos de rol, auto refuerzo, entre otros.
Berger, Milicic, Alcalay y Torretti (2014)	Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional	Habilidades sociales y emocionales	Metodologías cualitativas	671 niños de 8-10 años	Actividades de juegos, tareas de expresión, reflexión individual y grupal, etc.

El Hassan & Mouganie (2014)	<i>The Social Decision-Making Skills Curriculum</i>	Habilidades sociales y emocionales	Cuasi-experimental	51 alumnos de 7-9 años	Actividades de escucha activa, juego de rol, autocontrol, identificación de sentimientos, resolución de problemas, etc.
DiPerna, Lei, Bellinger & Cheng (2015)	<i>Social Skills Improvement System Classwide Invention Program</i>	Habilidades sociales	Causi-experimental	39 aulas de 2º grado con alumnos de una media de 9 años	Modelado, juego de rol, resolución de problemas, entre otros.

Fuente. Adaptado desde Rubiales *et al.* (2018, pp. 170-172).

Por otro lado, se van a mostrar los *instrumentos de evaluación* trabajados por autores como Patricio Do Amaral & Maia (2015), Torres (2014) que han sido utilizados para evaluar las intervenciones relacionadas con las habilidades sociales ([Anexo I](#)), y que servirán de base a la siguiente propuesta de intervención. Como puede observarse en dicha tabla, los instrumentos de evaluación más comúnmente utilizados son las escalas (por ejemplo, autores como Fragoso *et al.*, 2012; Torres, 2014), e inventarios y cuestionarios (autores como Patricio Do Amaral & Maia, 2015; Saiz Panadero *et al.*, 2016).

6. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

6.1. JUSTIFICACIÓN

La propuesta de intervención que se expone a continuación se va a centrar en el entrenamiento de las habilidades sociales, más concretamente, en el entrenamiento de las habilidades sociales comunicativas y emocionales, por ser los ámbitos relacionados con

las consecuencias observadas en los estudios con escolares cuyos padres se encuentran encarcelados.

Tal y como hemos mostrado anteriormente, diversos autores como Aguirre y Boix (2017), Gallegos y Mettifogo (2001), Quílez (2006), exponen que los niños cuyos progenitores están privados de libertad, sufren diversas consecuencias a nivel social, emocional y evolutivo. Por ello, autores como Berger *et al.* (2014) y Mateu-Martínez *et al.* (2013), entre otros, proponen diversas intervenciones en el ámbito de la educación para entrenar las habilidades socioemocionales. Estas intervenciones son las que se han tomado como referencia a la hora de realizar esta.

El tema que se va a tratar a lo largo de la propuesta de intervención no es un tema fácil para el alumno que posee al progenitor privado de libertad. Por ello, las actividades que se van a llevar a cabo se van a realizar de manera colectiva con el grupo-clase e irán fundamentadas en las intervenciones que se han realizado con anterioridad en la literatura previa especializada, expuestas en la parte teórica del trabajo.

Por otro lado, se puede observar la importancia de trabajar las habilidades socioemocionales en la etapa Educación Primaria. Esta se puede ver reflejada en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, en el artículo 17, el cual hace referencia a los objetivos de la etapa de Educación Primaria: “adquirir habilidades para la resolución pacífica de conflictos y la prevención de la violencia, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito escolar y familiar, así como en los grupos sociales con los que se relaciona”, del mismo modo se observa “desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo (...)” (pp.23-24).

Asimismo, haciendo referencia al *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*, en las diferentes áreas de esta etapa se hace hincapié en los objetivos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, a las habilidades sociales y emocionales:

- En el área de *Ciencias de la Naturaleza*:
 - ✓ 4.2. Utilizar estrategias para realizar trabajo de forma individual y en equipo, mostrando habilidades para la resolución pacífica de conflictos (p.34218).

- En el área de *Lengua Castellana*:
 - ✓ 1. Participar y cooperar en situaciones de comunicación, dirigidas o espontáneas, respetando las normas de la comunicación: turno de palabra, organizar el discurso, escuchar e incorporar las intervenciones de los demás, exponer con claridad y utilizar un lenguaje no sexista ni estereotipado (p.34322).
- En el área de *Valores Sociales y Cívicos*:
 - ✓ 6. Establecer relaciones interpersonales positivas empleando habilidades sociales, desarrollando y fortaleciendo los sentimientos implícitos en las relaciones de grupo (p.34686).
 - ✓ 2.4. Utilizar las habilidades del trabajo cooperativo (p.34691).
 - ✓ 1. Expresar opiniones, sentimientos y emociones utilizando coordinadamente el lenguaje verbal y no verbal, escuchando y respetando las exposiciones o ideas de los demás.

Finalmente, diversos autores como Bisquerra y Pérez (2007); Gómez-Ortiz, Romera y Ortega-Ruiz (2017); Zins, Weissberg, Wang y Walberg (2004) citados en Rubiales *et al.* (2018), afirman que el correcto aprendizaje de las habilidades socioemocionales influye en el proceso de aprendizaje, en la calidad del desempeño, en el éxito académico y en la solución de problemas de manera positiva. Asimismo, Gutiérrez-Cobo, Cabello-González y Fernández-Berrocal (2017); Mikulic, Crespi y Radusky (2015); citados en Rubiales *et al.* (2018) aseguran que las habilidades socioemocionales tienen la capacidad de ayudar al individuo a adaptarse a un nuevo contexto, ayudándole a enfrentarse a estas nuevas situaciones de la mejor manera.

6.2. OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales que se van a abordar en esta propuesta de intervención guardan relación con los estudios de las intervenciones llevadas a cabo previamente por autores como Berger *et al.* (2014), Mateu-Martínez *et al.* (2013) y Raimundo *et al.* (2013), entre otros, en el ámbito educativo. Además, contribuyen a la mejora de las consecuencias planteadas anteriormente, en los alumnos cuyos progenitores están encarcelados, por algunos autores como son Bilbatua y Amenabarro (2009), Inciarte *et al.* (2010), Gallegos y Mettifogo (2001). Los objetivos que se plantean son los siguientes:

1. Normalizar el concepto “cárcel” y conocer las características y el funcionamiento de este lugar.
2. Trabajar la expresión de sentimientos y emociones a través del empleo de las habilidades socioemocionales.
3. Promover el trabajo en equipo y la resolución de diversas situaciones, mediante diálogo y la reflexión.
4. Fomentar el uso adecuado de las habilidades relacionadas con la comunicación y proporcionar ejemplos de conductas que estén socialmente aceptadas como habilidosas.
5. Promover el respeto hacia los compañeros, independientemente de cuál sea su situación personal o social.
6. Desarrollar la autoestima del menor que tiene a un progenitor privado de libertad.

A continuación, se muestran las competencias básicas a las que se va a hacer hincapié a lo largo de la propuesta de intervención, conforme a la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*.

6.3. COMPETENCIAS BÁSICAS

El desarrollo de las diferentes competencias básicas es necesario para que el alumnado se desarrolle de manera integral, tanto a nivel social, como personal y evolutivo. Las competencias básicas se adaptan a las necesidades que presente nuestro alumnado. Asimismo, estas se componen de tres apartados: saber, saber hacer y saber ser.

Las competencias básicas a las que se va a hacer referencia en esta propuesta de intervención se muestran en la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*:

- Competencia en comunicación lingüística: el alumnado a lo largo de la propuesta tendrá que mantener una interacción con sus iguales y con el docente. Para ello, deberá emplear un vocabulario y una gramática acorde a su edad y contexto, que le posibilite expresarse de forma oral y escrita en diferentes situaciones. De esta

manera, sus compañeros comprenderán lo que expresa y observará la importancia del diálogo como herramienta para la convivencia.

- Competencia para aprender a aprender: al alumnado a lo largo de la propuesta se le irá planteando diversas situaciones que deberá resolver. Para ello, este deberá tener la competencia de identificar lo que sabe y desconoce acerca del tema planteado. De esta manera, tendrá la posibilidad de planificar estrategias que lo lleven a la resolución de la situación inicial. Gracias a esto, los alumnos se sentirán protagonistas de su aprendizaje mostrando motivación e inquietudes acerca del tema que se está trabajando.

6.4. CONTENIDOS

Los contenidos que se van a trabajar en esta propuesta de intervención (ver Tabla 11) están relacionados con los estudios previos realizados en el ámbito educativo por autores como Berger *et al.* (2014), Mateu-Martínez *et al.* (2013) y Raimundo *et al.* (2013), entre otros, y a su vez, con el área de *Valores Sociales y Cívicos*. Los contenidos que se han planteado han sido extraídos y secuenciados del *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León*.

Tabla 11

Secuenciación de los contenidos del área de Valores Sociales y Cívicos a partir del Decreto 26/2016

BLOQUE	DECRETO 26/2016	CONTENIDOS DE LA PROPUESTA
Bloque 1. La identidad y la dignidad de la persona.	<ul style="list-style-type: none"> - 1. Autoconcepto. La dignidad personal. Reconocimiento de uno mismo y de los otros como base para la convivencia. El respeto. El estilo personal positivo. - 2. El autocontrol. Estrategias de reestructuración cognitiva y resiliencia. Expresar 	<ul style="list-style-type: none"> - 1. Mejora de la percepción de su autoconcepto. El respeto. - 2. El autocontrol. Trabajo de la resiliencia en el alumno cuyo progenitor está privado de libertad. Expresar sentimientos y emociones. Respeto y

	sentimientos y emociones. Afrontar fracasos. Respeto y aceptación de las ideas de los demás.	aceptación de las ideas de los demás.
Bloque 2. La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales.	<ul style="list-style-type: none"> - 3. El debate. La defensa de las ideas propias. Los argumentos. Respeto a las opiniones de los demás. - 4. La empatía. El respeto hacia la persona que habla. La tolerancia y la valoración del otro. Diferencias culturales y prejuicios. - 5. La escucha activa. El diálogo. La búsqueda de argumentos. Creación de espacios de entendimiento mediante el diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - 3. El debate. La defensa de las ideas propias en debates grupales entre iguales. Los argumentos. Respeto a las opiniones de los demás en todos los aspectos. - 4. La empatía hacia el compañero que experimenta dicha situación. El respeto hacia la persona que habla. La tolerancia y la valoración del otro. Diferencias culturales. - 5. La escucha activa. Fomento del uso del diálogo.

Fuente. Elaboración propia.

6.5. METODOLOGÍA

La metodología que se va a llevar a cabo en esta propuesta de intervención es participativa y activa. El alumnado deberá trabajar a través de dinámicas de grupo y participará de manera activa dentro de estas. Para ello, como comentaremos en el apartado sobre la evaluación de la propuesta de intervención, se efectuará una *evaluación inicial* que mostrará los conocimientos previos que tiene el alumnado acerca del tema que se va a tratar y en función de ello podremos reajustar, si es preciso, la intervención.

Las técnicas de intervención que se van a emplear en esta propuesta, tomando referencia de las intervenciones educativas realizadas con anterioridad por DiPerna *et al.* (2015); El Hassan y Mouganie (2014); Pérez-Escoda *et al.* (2012), entre otros autores, son: la

resolución de problemas, el modelado, los juegos de rol, actividades de narración y reflexión, entrenamiento de escucha activa, el diálogo y el debate.

El docente, en todo momento, será el principal responsable de la correcta ejecución de la propuesta. Este deberá ayudar a los alumnos en caso de que lo precisen, resolviendo preguntas e inquietudes, dándoles pautas para la resolución de los problemas en caso de que se queden bloqueados, etc. Al mismo tiempo, el docente mantendrá contacto con los familiares más cercanos a los estudiantes con continuidad.

6.6. DESTINATARIOS

La propuesta de intervención se ha desarrollado para ponerla en práctica en sexto de Educación Primaria. La clase para la cual se ha pensado esta propuesta cuenta con un total de 20 alumnos. Se realizará con toda la clase, pero la mayoría de las actividades se llevarán a cabo mediante la creación de subgrupos. Alguna actividad requiere la colaboración del progenitor privado de libertad y de los familiares del resto de los compañeros.

Esta propuesta requiere un nivel de fluidez comunicativo elevado, por ello, se propone para el último curso de esta etapa educativa. No obstante, esta podrá ser adaptada en caso de llevarla a cabo en cursos inferiores.

6.7. CONTEXTO

Las actividades de la propuesta de intervención están diseñadas para llevarlas a cabo en el aula ordinaria. No obstante, una actividad requiere el patio del centro educativo. Esta podrá adaptarse a diferentes espacios del centro educativo, con el fin de satisfacer las necesidades del grupo con el que se va a trabajar. No obstante, solicita la colaboración de los familiares más cercanos, para observar y valorar la interiorización de los aprendizajes generales adquiridos dentro del aula, fuera de este.

6.8. TEMPORALIZACIÓN

La propuesta se ha diseñado con una duración de seis semanas, donde cada sesión durará 60 minutos y serán semanales (ver Tabla 12).

Para seleccionar la temporalización de la propuesta se ha tenido en cuenta los estudios que avalan esta propuesta y que se recogen en la fundamentación teórica de este trabajo, como por ejemplo, uno de los programas de intervención que hemos presentado en el

apartado *intervenciones en habilidades sociales básicas en el ámbito educativo* (ver Tabla 10), denominado *programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños* que fue llevado a cabo por Mateu-Martínez *et al.* (2013), donde se observa que con seis semanas de intervención (una sesión de 60 minutos semanal) los alumnos con los que se realizó la intervención, por un lado, muestran mayores habilidades socioemocionales (Monjas y González 2000, citado en Mateu-Martínez *et al.*, 2013) y por otro lado, muestran un aumento significativo en cuanto a la autoconciencia, automotivación, empatía y habilidades sociales (Livacic-Rojas, Espinoza y Ugalde, 2004 y Pérez *et al.*, 2005, citados en Mateu-Martínez *et al.*, 2013).

Tabla 12

Temporalización de la propuesta de intervención

1º Semana/ 1º Sesión	2º Semana/ 2º Sesión	3º Semana/ 3º Sesión
1º Actividad: “ <i>Conocemos otra realidad</i> ”.	2º Actividad: “ <i>¿Qué nos dirán?</i> ”	3º Actividad: “ <i>Experimentamos su realidad</i> ”.
4º Semana/ 4º Sesión	5º Semana/ 5º Sesión	6º Semana/ 6º Sesión
Actividad 4: “ <i>Nos cuentan su historia</i> ”.	5º Actividad: “ <i>Nos adentramos en el centro penitenciario</i> ”.	6º Actividad: “ <i>Lo mejor de cada uno</i> ”.

Fuente. Elaboración propia.

6.9. ACTIVIDADES PARA LA INTERVENCIÓN

En este apartado se van a mostrar las actividades que se plantean para esta propuesta de intervención. Dichas actividades se basan en los estudios previos analizados sobre las consecuencias que pueden sufrir los niños cuyos progenitores están privados de libertad, por autores como Bilbatua y Amenabarro (2019), Gallegos y Mettifogo (2001), Quílez (2006), entre otros, en el apartado de *influencia de la separación de los progenitores encarcelados en las habilidades sociales y habilidades sociales básicas del niño en el contexto educativo* (ver Tabla 7). La mayoría de las actividades han sido inspiradas y elaboradas a partir de las técnicas de aprendizaje que se han empleado previamente por

los autores Mateu-Martínez *et al.* (2013), que han sido expuestos anteriormente en el apartado de *intervenciones en habilidades sociales básicas en el ámbito educativo* (ver Tabla 10).

1º ACTIVIDAD: CONOCEMOS OTRA REALIDAD	
Recursos: Un folio, pinturas de colores, un lápiz y fotos de la cárcel.	Duración: 60 minutos.
	Organización: Individual y grupal.
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocer cómo es la cárcel (corresponde con el objetivo <i>general</i> nº 1). - Mostrar pensamientos, opiniones y reflexiones a los compañeros acerca del tema expuesto (corresponde con el <i>objetivo general</i> nº 2 y 5). - Estimular la escucha activa y, promover el diálogo y la reflexión grupal (corresponde con el <i>objetivo general</i> nº 3). 	
<p>Contenidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El respeto a los compañeros (corresponde con el <i>contenido de la propuesta</i> nº 1). - Autocontrol a la hora de expresar opiniones o sentimientos. Respeto y aceptación de las opiniones de los iguales (corresponde con el <i>contenido de la propuesta</i> nº 1, 2 y 4). - El debate. Reflexión de las ideas expuestas y argumentación (corresponde con el <i>contenido de la propuesta</i> nº 3). - Escucha activa y, empatía y respeto hacia el niño cuyo progenitor está privado de libertad (corresponde con el <i>contenido de la propuesta</i> nº 1, 2, 4 y 5). 	
<p>Desarrollo de la actividad:</p> <p>Esta actividad comenzará con una breve introducción al tema que vamos a tratar, a través de la realización de varias preguntas (ver además la “evaluación inicial” en el Anexo VIII):</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué es la cárcel? - ¿Cómo os imagináis la cárcel? - ¿Cómo pensáis que es la vida dentro de ella? 	

Los alumnos van a ir contestando a dichas preguntas de forma ordenada y respetando el turno de palabra. Estas preguntas van a servir para conocer el conocimiento que tienen los alumnos acerca del tema.

Posteriormente, se les va a pedir que realicen un dibujo de una cárcel en una cara del folio y, en la otra cara, se les va a pedir que escriban tres frases o palabras que se les vengan a la cabeza al escuchar “la cárcel” y “mi padre o mi madre está en la cárcel”.

Una vez hayan finalizado el dibujo y las frases, agruparemos a los alumnos en grupos de 4 personas. En cada grupo, los alumnos deberán:

- Mostrar sus dibujos y explicar por qué lo han realizado así.
- Dialogar sobre las frases o palabras que han escrito en la cara posterior del folio.
¿Por qué creéis que se nos vienen esas frases a la cabeza?
- Comparar los dibujos y las frases de los miembros del grupo, a la vez que observan las similitudes y diferencias que han tenido tanto en los dibujos, como en las oraciones.

Finalmente, se realizará una puesta en común de las diferentes frases que se hayan expuesto y observaremos fotos reales de un centro penitenciario. El alumno que tiene a los progenitores privados de libertad tendrá la oportunidad de mostrar a sus compañeros la realidad de cómo es una cárcel y cómo son las personas que se encuentran dentro de esta. No obstante, el resto de los compañeros podrán realizar preguntas siempre desde el respeto.

*El docente cumplimentará una *evaluación procesual* (ver [Anexo XIX](#)) del alumnado al finalizar la sesión.

Criterios de evaluación:

- Reflexionar, sintetizar y estructurar sus pensamientos acerca del concepto cárcel (*criterio de evaluación nº2 del bloque 1*).
- Expresar con claridad y coherencia opiniones, sentimientos y emociones (*criterio de evaluación nº1 del bloque 2*).
- Emplear apropiadamente las habilidades sociales comunicativas, tanto verbales como no verbales (*criterio de evaluación nº1 del bloque 2*).

2° ACTIVIDAD: ¿QUÉ NOS DIRÁN?

Recursos: tarjetas con testimonios, folio, lápiz, sobre y pinturas

Duración: 60 minutos.

Organización: Individual y grupal.

Objetivos:

- Expresar sentimientos y emociones a sus iguales, a través de la dinámica de grupo (corresponde con el *objetivo general* n° 2 y 3).
- Respetar las opiniones de los compañeros y emplear las habilidades sociales para mantener una interacción exitosa (corresponde con el *objetivo general* n° 3, 4 y 5).
- Mostrar al alumno afectado la normalidad de sus sentimientos ante dicha situación (corresponde con el *objetivo general* n° 6).

Contenidos:

- Mejora de la percepción del autoconcepto del alumno afectado (corresponde con el *contenido de la propuesta* n° 1).
- Respeto hacia las opiniones y los sentimientos de los compañeros (corresponde con el *contenido de la propuesta* n° 2 y 5).
- La reflexión y la argumentación de las ideas expuestas (corresponde con el *contenido de la propuesta* n° 2, 3, 4 y 5).

Desarrollo de la actividad:

En primer lugar, se presentará el material con el que vamos a trabajar en esta sesión. El material que se va a utilizar son tarjetas con testimonios escritos por niños, cuyos padres están privados de libertad (ver [Anexo II](#)). Una de esas tarjetas estará escrita por el alumno que tiene a uno de los progenitores preso.

Se dividirá a los alumnos en grupos de 4 personas, y a cada grupo se le proporcionará una o varias tarjetas. Estos leerán los testimonios de las tarjetas y dialogarán acerca de los sentimientos y emociones que les han provocado.

Posteriormente, se reunirán todos los grupos en un único círculo y realizarán un breve resumen de las ideas que han comentado en los grupos pequeños, al resto de los compañeros. A continuación, se les pedirá a los alumnos que reflexionen acerca de

cómo se sentirían ellos en dicha situación, para después, comentarla con el resto del grupo.

Finalmente, el alumnado escribirá al compañero que experimenta dicha situación, mostrando su apoyo y comprensión ante la situación que este sufre. Asimismo, transformarán el testimonio negativo en un testimonio positivo. Todos los escritos se los darán al niño cuyo/s progenitor/es está/n privados de libertad.

*El docente cumplimentará una *evaluación procesual* (ver [Anexo XIX](#)) del alumnado al finalizar la sesión.

Criterios de evaluación:

- Realizar un adecuado reconocimiento e identificación de sus emociones (*criterio de evaluación n°2 del bloque 1*).
- Dialogar interpretando y dando sentido a lo que oye (*criterio de evaluación n°2 del bloque 2*).
- Compartir sentimientos durante el diálogo (*criterio de evaluación n°3 del bloque 2*).
- Interaccionar con empatía (*criterio de evaluación n°3 del bloque 2*).

3º ACTIVIDAD: EXPERIMENTAMOS SU REALIDAD

Recursos: tarjetas con situaciones y disfraces para la caracterización.

Duración: 60 minutos.

Organización: Grupal.

Objetivos:

- Promover la resolución de conflictos en diversas situaciones, a través del diálogo en grupo y el uso de las habilidades sociales comunicativas (corresponde con el *objetivo general n° 1, 3, 4 y 5*).
- Reflexión acerca de los sentimientos y emociones experimentadas (corresponde con el *objetivo general n° 2, 5 y 6*).

Contenidos:

- El autocontrol en la resolución de conflictos (corresponde con el *contenido de la propuesta* n° 2).
- El respeto hacia los compañeros y empatía hacia el alumno afectado (corresponde con el *contenido de la propuesta* n° 2, 3, 4 y 5).
- Trabajo de resiliencia en el alumno cuyo progenitor se encuentra preso (corresponde con el *contenido de la propuesta* n° 1 y 2).

Desarrollo de la actividad:

La actividad se llevará a cabo en cuatro grupos de cinco individuos. A cada grupo se le proporcionará una situación que tendrán que representar. Habrá cuatro situaciones diferentes ([Anexo III](#)):

1. *El momento de separación entre el hijo y la progenitora.*
2. *La toma de decisión cuando tienen un cumpleaños de un amigo y quieren ir, pero tienen visita en la cárcel.*
3. *Están manteniendo una conversación por teléfono y de repente, les cortan la llamada.*
4. *El jueves tiene la visita y, por lo tanto, no acudirá a clase. El niño no sabe cómo decirles a sus compañeros que no va a acudir a clase por dicha razón.*

Los alumnos deberán organizarse en los grupos formados previamente, para representar dicha situación al resto de la clase. Para ello, tendrán que dialogar acerca de cómo lo van a representar, hacer el reparto de los personajes, pensar lo que van a decir, entre otros.

Tras dejar un tiempo para la preparación, comenzarán a representarlas. Al finalizar las presentaciones, se reflexionará con los alumnos acerca de cómo se han sentido en esas situaciones, en base al personaje que realizaban; de las habilidades que han empleado en la representación (si han sido adecuadas o no), de cómo lo afrontarían ellos, cómo lo harían, si emplearían esas formas para solicitar algo, si se comportarían de la misma forma que sus compañeros, etc.

*El docente cumplimentará una *evaluación procesual* (ver [Anexo XIX](#)) del alumnado al finalizar la sesión.

Criterios de evaluación:

- Aplicar el autocontrol en la resolución de situaciones (*criterio de evaluación* nº2 del bloque 1).
- Participar en la solución de los problemas planteados, empleando apropiadamente las habilidades sociales comunicativas y emocionales (*criterio de evaluación* nº 3 del bloque 1 y *criterio de evaluación* nº 1 del bloque 2).
- Expresar con claridad y coherencia opiniones, sentimientos y emociones (*criterio de evaluación* nº1 del bloque 2).

4º ACTIVIDAD: NOS CUENTAN SU HISTORIA

Recursos: documental y hoja de preguntas.

Duración: 60 minutos.

Organización: Grupal.

Objetivos:

- Ampliar los conocimientos acerca de la cárcel empleando la escucha activa (corresponde con el *objetivo general* nº 1 y 5).
- Promover la expresión de sentimientos y opiniones empleando habilidades socioemocionales, mediante el diálogo entre iguales (corresponde con el *objetivo general* nº 2, 3, 4 y 6).

Contenidos:

- Trabajo de la resiliencia del alumno afectado y empatía hacia dicho compañero (corresponde con el *contenido de la propuesta* nº 1, 2 y 4).
- El respeto hacia las opiniones de los iguales (corresponde con el *contenido de la propuesta* nº 3).
- La reflexión y el debate en la resolución de diversas preguntas (corresponde con el *contenido de la propuesta* nº 3, 4 y 5).

Desarrollo de la actividad:

La actividad comenzará con la reproducción de diversos fragmentos de un documental. El documental muestra las narraciones de diversos niños que tienen a sus progenitores privados de libertad ([Anexo IV](#)).

Una vez haya acabado, los alumnos se dividirán en grupos de cuatro personas y se les facilitará una hoja con diversas preguntas ([Anexo V](#)). Estas preguntas darán pie a una reflexión y un debate entre los componentes del grupo, donde deberán emplear diferentes habilidades sociales para cumplimentar con éxito la tarea.

*El docente cumplimentará una *evaluación procesual* (ver [Anexo XIX](#)) del alumnado al finalizar la sesión.

Criterios de evaluación:

- Utilizar los elementos que contribuyen al diálogo (*criterio de evaluación* nº3 del bloque 2).
- Interaccionar con empatía (*criterio de evaluación* nº3 del bloque 2).
- Expresar con claridad y coherencia opiniones, sentimientos y emociones (*criterio de evaluación* nº1 del bloque 2).

5º ACTIVIDAD: NOS ADENTRAMOS EN LA CÁRCEL

Recursos: Carta del progenitor privado de libertad, folio, lápiz, tizas y metro.

Duración: 60 minutos.

Organización: Grupal.

Objetivos:

- Acercar la realidad del progenitor preso al aula y trabajar por grupos con las características expuestas por este, haciendo uso del diálogo entre iguales (corresponde con el *objetivo general* nº 1, 3 y 6).
- Emplear las habilidades sociales en la resolución de conflictos y promover el respeto hacia los compañeros, mediante el autocontrol de sí mismo (corresponde con el *objetivo general* nº 4 y 5).

Contenidos:

- Conocimiento y ejemplificación de habilidades sociales adecuadas, mediante el uso del diálogo en la resolución de diversas situaciones (corresponde con el *contenido de la propuesta* nº 2 y 3).
- El autocontrol. Expresión de opiniones, sentimientos y emociones (corresponde con el *contenido de la propuesta* nº 2, 4 y 5).

Desarrollo de la actividad:

El progenitor privado de libertad mandará una carta con las características de la cárcel ([Anexo VI](#)). Entre todos se procederá a leer las características. A continuación, se realizarán grupos de cuatro personas y a cada uno, se les adjudicará una tarea:

1º GRUPO: Calcula cuánto tiempo tiene en total a la semana para hablar y estar con sus familiares o amigos.

2º GRUPO: Calcula cuánto tiempo le cuesta dar una vuelta al patio y cuántas vueltas daría si tuviese una hora más.

3º GRUPO: Dibuja el patio de la cárcel, siguiendo las pistas que te ha dado la carta.
¿Cuánto mide cada lado del patio?

4º GRUPO: Calcula cuántas personas viven en cada módulo, y si están repartidas equitativamente.

5 GRUPO: Calcula cuántas horas está ocupado y cuántas horas está sin realizar nada, cada día.

Una vez hayan finalizado, formarán un círculo grande entre todos los alumnos y reflexionaremos acerca de lo que se ha calculado, a través de preguntas tipo: *¿Vosotros creéis que es mucho o poco tiempo el que les dejan salir?, ¿Seríais capaces de hablar tan poco tiempo a la semana con vuestros familiares? ¿Por qué?*

A continuación, se pedirá a alumnos que representen situaciones que se pueden dar en este lugar por parejas, grupos, etc. como, por ejemplo:

- *Tienes que cambiar el libro que tú tienes por el libro que tiene el de la celda de al lado.*
- *Estas en el patio y le has dado con la pelota a un compañero y, este se ha enfadado.*
- *Solicita a un funcionario que os deje más tiempo en el patio.*

Finalmente, se comentará acerca de las habilidades empleadas en la resolución de cada situación.

*El docente cumplimentará una *evaluación procesual* (ver [Anexo XIX](#)) del alumnado al finalizar la sesión.

Criterios de evaluación:

- Aplicar el autocontrol en la resolución de situaciones (*criterio de evaluación nº2 del bloque 1*).
- Expresar con claridad y coherencia opiniones, sentimientos y emociones (*criterio de evaluación nº1 del bloque 2*).
- Emplear apropiadamente las habilidades sociales comunicativas (*criterio de evaluación nº1 del bloque 2*).

6º ACTIVIDAD: LO MEJOR DE CADA UNO

Recursos: folios y bolígrafos.

Duración: 60 minutos.

Organización: Grupal.

Objetivos:

- Mejorar la autoestima del grupo-clase y observar las conductas sociales admitidas como habilidosas (corresponde con el *objetivo general nº 4, 5 y 6*).
- Argumentar las opiniones expuestas a los compañeros de grupo (corresponde con el *objetivo general nº 2 y 3*).

Contenidos:

- Trabajo del autoconcepto por parte del alumnado (corresponde con el *contenido de la propuesta nº 1*).
- El respeto ante las opiniones del resto de los compañeros (corresponde con el *contenido de la propuesta nº 2, 4 y 5*).
- Uso del diálogo y las habilidades sociales como herramienta para mantener una conversación (corresponde con el *contenido de la propuesta nº 2 y 3*).

Desarrollo de la actividad:

En esta actividad, a cada niño se le van a proporcionar dos folios que deberá dividir en ocho trozos cada uno. De esta manera, obtendrá la misma cantidad de papeles que alumnos son en la clase.

A continuación, se llevará a cabo la explicación de la actividad. Cada alumno, en los papeles que ha realizado, escribirá un mensaje secreto a todos sus compañeros. El autor decidirá si quiere poner su nombre o será anónimo. En el mensaje tendrán que escribir una acción positiva que ha realizado con anterioridad dicho compañero como, por ejemplo, dar las gracias, pedir perdón a alguien, etc. Para ello, en una cara del papel pondrán el nombre del compañero al que se lo van a mandar y en el otro lado, escribirán el mensaje.

Una vez hayan escrito todos los mensajes, cada alumno cogerá los papeles que ha escrito y los irá repartiendo a sus compañeros, dejándolos encima de la mesa de cada uno. Cuando hayan finalizado de repartir, volverán a su sitio y deberán tener tantos papeles como alumnos hay en clase.

A continuación, procederán a leer los mensajes secretos que han recibido en silencio. Tras unos minutos, se hará una puesta en común en grupos pequeños de cuatro personas. En los grupos, cada alumno deberá mencionar aquellos mensajes que le hayan llamado la atención y explicará el por qué.

Finalmente, se formará un círculo grande y se comentará las conductas que han ido realizado de manera correcta. Estas conductas se escribirán en un trozo de papel y se unirán formando una cadena que se colgará en clase, mientras reflexionamos acerca de las virtudes que ven los compañeros de cada individuo.

*El docente cumplimentará una *evaluación procesual* (ver [Anexo XIX](#)) del alumnado al finalizar la sesión. Asimismo, el alumnado, docente y la familia deberán de cumplimentar la *evaluación final* (ver [Anexo XIX](#)).

Criterios de evaluación:

- Interaccionar con empatía (*criterio de evaluación n°3 del bloque 2*).
- Expresar con claridad y coherencia opiniones, sentimientos y emociones (*criterio de evaluación n°1 del bloque 2*).

- Realizar un adecuado reconocimiento e identificación de sus emociones (*criterio de evaluación* n°2 del bloque 1).
- Emplear apropiadamente las habilidades sociales comunicativas, tanto verbales como no verbales (*criterio de evaluación* n°1 de bloque 2).

6.10. RECURSOS

Los recursos que se emplearán a lo largo de la propuesta de intervención se muestran en la siguiente tabla (ver Tabla 13):

Tabla 13

Recursos que se emplearán en la propuesta de intervención

Recursos materiales	Folios, pinturas de colores, lápiz, fotos, tarjetas con testimonios, sobres, tarjetas con situaciones, disfraces, documental, hoja de preguntas, carta del progenitor preso, tizas y metro.
Recursos espaciales	El aula ordinaria y el patio del centro educativo.
Recursos humanos	El docente encargado de la clase con la que se va a llevar a cabo la propuesta. Respecto a las familias, se pedirá colaboración al progenitor que se encuentre privado de libertad. Asimismo, al resto de familias se solicitará que traten con normalidad el tema de la cárcel, para ello, se facilitarán unas pautas que ayudarán en la resolución de preguntas que puedan realizar los alumnos fuera del centro educativo. Además, estas familias informarán sobre la generalización de los aprendizajes trabajados en el aula.

Fuente. Elaboración propia.

6.11. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

El concepto de atención a la diversidad como bien expone Mateo (2010), hace referencia a todas las diferencias que pueda presentar el alumnado. Estas pueden ser a nivel

cognitivo, motriz, cultural, social, evolutivo, entre otros. Por ello, la propuesta se debe adaptar a todas ellas, con el fin de obtener el mayor desarrollo integral del alumnado.

Respecto a la diversidad cultural, se deberá tener en cuenta las creencias, costumbres, actitudes, idioma, etc. que han adquirido los alumnos. Para ello, se realizará una evaluación inicial (ver [Anexo VIII](#)) que muestre el contexto del que parte cada uno. Dependiendo de los resultados obtenidos, la propuesta se llevará a cabo mediante agrupamientos flexibles que posibiliten una atención específica. Esta medida tiene como propósito la inclusión de los alumnos dentro del grupo-clase evitando así, la exclusión y discriminación hacia estos (Mateo, 2010).

Haciendo referencia a la diversidad socioeconómica del alumnado, el centro educativo ofrecerá todos los recursos necesarios para llevar a cabo la propuesta.

La diversidad cognitiva por desfase curricular u otra causa, será atendida a través del apoyo de un segundo docente dentro del aula, en caso de que lo precise el alumnado (Mateo, 2010).

Finalmente existirá flexibilidad total en el horario educativo, con el propósito de atender a todas las necesidades concretas que presenten los individuos que componen dicha aula (Mateo, 2010).

6.12. EVALUACIÓN

La evaluación que se realizará de la propuesta tendrá el fin de observar y analizar el desarrollo y la evolución del alumnado tanto del grupo clase, como el alumnado afectado, en cuanto a las habilidades sociales que hacen referencia a la comunicación y a la expresión de sentimientos. Tal y como pudimos ver en el apartado de *fundamentación teórica*, estas ayudarán al alumno cuyo progenitor está en la cárcel a disminuir y evitar las consecuencias a nivel social, emocional y evolutivo que han sido mostradas con anterioridad por Bilbatua y Amenabarro (2019), Gallegos y Mettifogo (2001), Inciarte *et al.* (2010), entre otros autores. Asimismo, esta propuesta sirve para trabajar dichas habilidades en el resto del alumnado, proporcionando una mejoría en las habilidades sociales, en la autoconciencia, empatía, automotivación, entre otros (Mateu-Martínez *et al.*, 2013).

Los *criterios de evaluación* y *estándares de evaluación* que se tendrán en cuenta a la hora de evaluar esta propuesta están relacionados con los del *Decreto 26/2016, de 21 de julio*,

por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León, y se muestran en el [Anexo VII](#) (ver Tabla 21). Gracias a los estándares de aprendizaje evaluables, es decir, especificaciones de los criterios de evaluación, que se muestran en las diferentes escalas de evaluación expuestas a continuación, se podrá evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje y los logros que se han obtenido tras la realización de la propuesta de intervención.

A continuación, se va a mostrar un resumen de las evaluaciones que se van a llevar a cabo a lo largo de la propuesta de intervención para evaluar al alumnado (ver Tabla 14), teniendo en cuenta que buscamos la triangulación de la información, desde diferentes métodos, instrumentos y participantes que nos permitan contrastar la información que obtengamos (Aguilar y Barroso, 2015):

Tabla 14

Resumen de las evaluaciones que se van a realizar al alumnado a lo largo de la propuesta de intervención, los instrumentos de evaluación, los informantes y el momento de evaluación

EVALUACIÓN DEL ALUMNADO	INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN	INFORMANTE	MOMENTO DE EVALUACIÓN
Evaluación <i>inicial</i>	Cuestionario (ver Anexo VIII)	Alumnado grupo-clase	Previo al comienzo de la propuesta de intervención.
Evaluación <i>procesual</i>	Escala de observación (ver Tabla 15)	El docente	Al final de cada sesión.
Evaluación <i>final</i>	Cuestionario y escala de observación (ver Anexo XIX)	Alumnado grupo-clase y el alumno cuyos progenitores están privados de libertad, el	Al finalizar la propuesta, el alumnado realizará nuevamente el cuestionario inicial y, la familia y el docente completarán una escala de observación.

docente y la
familia

Fuente. Elaboración propia.

A continuación, se muestran de una en una las evaluaciones que se van a realizar al estudiante, al docente y a la propuesta de intervención, con sus respectivos instrumentos de evaluación.

6.12.1. Evaluación del estudiante

La evaluación del estudiante cuyos progenitores se encuentran privados de libertad se realizará a través de una escala de observación, mediante la cual se evaluará la obtención de los estándares de aprendizaje que están estrechamente relacionados con los objetivos de nuestra propuesta al final de esta. Los estándares de evaluación, que hemos mostrado anteriormente, se encuentran en el *Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.*

Tal y como pudimos ver en el apartado de *fundamentación teórica*, la escala es el instrumento de evaluación más utilizado en los últimos años como bien demuestran autores como Fragoso *et al.* (2012) y Torres (2014), entre otros.

Antes de comenzar con la propuesta de intervención, se realizará una *evaluación inicial* para analizar los conocimientos previos del alumnado acerca del tema que se va a tratar, mediante un cuestionario que será realizado por los alumnos. Mostramos a continuación un ejemplo de ítem de dicho instrumento (ver Tabla 14 y el cuestionario completo en [Anexo VIII](#)):

Tabla 15

Ejemplo de ítem del cuestionario de evaluación inicial del alumnado (completo en [Anexo VIII](#))

Informante: el alumnado (grupo-clase)

PREGUNTAS	SÍ	NO	OBSERVACIONES
¿Sabes qué es la cárcel?			

A lo largo de la propuesta didáctica, al finalizar cada sesión el docente cumplimentará una escala de observación acerca del estudiante cuyos padres están privados de libertad (ver ejemplo ítem Tabla 16 y escala completa en el [Anexo XIX](#)).

Tabla 16

Ejemplo de ítem de la escala de evaluación procesual del alumnado cuyos padres están privados de libertad al finalizar cada sesión (completo en [Anexo XIX](#)).

Informante: el docente

BLOQUE 1 del <i>Decreto 26/2016</i> . La identidad y la dignidad de la persona.	0	1	2	3	Observaciones
2.1. Reflexiona, sintetiza y estructura sus pensamientos (a partir del <i>criterio de evaluación</i> nº 2).					

* Escala valorativa: 0 (Nada) 1 (Algo) 2 (Bastante) 3 (Mucho)

La propuesta de intervención completa, después de la última sesión, el docente (ver ejemplo de ítem en la Tabla 17 y la escala completa en el [Anexo XIX](#)) y las familias (ver ejemplo de ítem en la Tabla 18 y la escala completa en el [Anexo XIX](#)) cumplimentarán una escala de observación en la que evaluarán la obtención de los objetivos marcados previamente. El alumnado (grupo-clase) volverá a responder el cuestionario inicial (ver [Anexo VIII](#)).

Tabla 17

Ejemplo de ítem de la escala de evaluación final por parte del docente de la obtención de los objetivos de la propuesta de intervención por parte del alumnado grupo clase y el alumnado cuyos padres están privados de libertad (completa en [Anexo XIX](#)).

Informante: el docente.

Objetivos	0	1	2	3	Observaciones
El alumno ha normalizado el concepto “cárcel” (a partir del <i>objetivo 1</i>).					

* Escala valorativa: 0 (Nada) 1 (Algo) 2 (Bastante) 3 (Mucho)

Tal y como hemos indicado, a continuación mostramos el instrumento a cumplimentar por las familias al finalizar la intervención (ver ejemplo de ítem en la Tabla 18 y escala completa en el [Anexo XIX](#)).

Tabla 18

Ejemplo de ítem de la escala de evaluación final por parte de la familia de la obtención de los objetivos de la propuesta de intervención por parte del alumnado (completa en [Anexo XIX](#))

Informante: la familia

Objetivos	0	1	2	3	Observaciones
El alumno ha normalizado el concepto “cárcel” (a partir del <i>objetivo</i> 1).					

* Escala valorativa: 0 (Nada) 1 (Algo) 2 (Bastante) 3 (Mucho)

6.12.2. Evaluación de la participación docente

El docente se autoevaluará y también será evaluado a través de una escala, para observar si ha logrado los objetivos propuestos al finalizar la propuesta de intervención (ver ejemplo de ítem en la Tabla 19 y la escala completa en el [Anexo XIX](#)). Esta escala, además, será completada también por el docente que comparta curso con él, ya que este tendrá la posibilidad de observar la actuación docente en diferentes sesiones de la propuesta de intervención.

Tabla 19

Ejemplo de ítem de la escala de evaluación de la actuación docente (completa en [Anexo XIX](#))

Informantes: el docente y el compañero de curso.

	Sí	No	Observaciones
El tutor ha colaborado con los alumnos, ofreciéndoles ayuda cuando necesitaban.			

6.12.3. Evaluación de la intervención

La propuesta de intervención será evaluada para analizar su puesta en práctica (ver ejemplo de ítem en la Tabla 20 y la escala completa en el [Anexo XIX](#)). Para ello, la escala de evaluación será cumplimentada por el docente que está a cargo de la clase en la que se va a llevar a cabo, y por el otro docente del mismo curso que tenga la posibilidad de observar diversas sesiones.

Tabla 20

Ejemplo de ítem de la escala de evaluación final de la puesta en práctica de la intervención (completa en [Anexo XIX](#))

Informante: el docente del aula y otro docente del mismo curso.

	Sí	No	Observaciones
La puesta en práctica ha sido realizada en la temporalización planificada.			

7. CONCLUSIONES

En los centros educativos los docentes experimentan las situaciones y experiencias que viven los alumnos día a día. Los alumnos que nacen en la cárcel o tienen alguno de los progenitores privados de libertad también muestran otra realidad y situación. Por lo general, no es habitual experimentarla, pero no se debe olvidar que es una realidad y que existe en la actualidad.

Estos alumnos, como se ha mostrado anteriormente, pueden sufrir diversas consecuencias a nivel social, emocional y evolutivo que han sido analizadas por diferentes autores como Aguirre y Boix (2017), Bilbatua y Amenabarro (2019), Quilez (2006). Asimismo, son alumnos que se encuentran en riesgo de exclusión social, por lo que desde los centros educativos se deben realizar actividades que fomenten la inclusión de estos.

Una de las carencias que estos alumnos presentan, expuestas por Aguirre y Boix (2017), y Quílez (2006), es sobre el empleo de las habilidades sociales a la hora de relacionarse con sus iguales. Esto se debe a las dificultades que muestran en el momento de mantener una conversación, mostrar sus sentimientos e inquietudes, entre otros.

Los adultos vemos el uso de las habilidades sociales como un proceso automático y espontáneo, pero la obtención de estas requiere un entrenamiento previo como muestran Rubiales *et al.* (2018), que además consideran que son un componente imprescindible para la adaptación de un individuo a un contexto y a las diferentes situaciones a las que nos enfrentamos a lo largo de la vida. Por ende, estos autores muestran la importancia de trabajar las habilidades sociales desde la infancia en el ámbito de la educación.

De esta manera, los docentes contribuirán en la obtención del desarrollo integral de los menores que experimentan la situación expuesta anteriormente.

Respecto a los *objetivos específicos* que se han marcado para este Trabajo de Fin de Grado, se puede observar cómo han sido logrados del siguiente modo:

El primer objetivo *conocer la realidad que experimentan los hijos de los progenitores privados de libertad*, ha sido mostrado a través de la exposición de los diferentes conceptos con los que mantienen relación estos individuos en su día a día, como son los centros penitenciarios, las consecuencias del apego y el duelo debido a la separación que sufren, etc., mediante estudios como por ejemplo los de Gea (2017), Tippi-Tappa (2014, citado en Bilbatua & Amenabarro, 2019) y Tortajada (2019), entre otros.

Para el segundo objetivo *analizar las consecuencias que tienen los niños, cuyos progenitores están presos, a nivel social, emocional y educativo*, se ha realizado una extensa revisión bibliográfica y han sido expuestos en la parte teórica de este trabajo. Este apartado ha sido uno de los más prolongados en el tiempo de realización debido a la importancia que tiene. De los resultados obtenidos de esta búsqueda, podemos destacar los trabajos de Córdazar *et al.* (2015); Etxerat Elkartea (2016); Gea *et al.* (2014); y las consecuencias halladas por de Aguirre & Boix (2017), Bilbatua & Amenabarro (2019) y, Tippi-Tappa (2014, citado en Bilbatua & Amenabarro, 2019).

Para el tercer objetivo *diseñar una propuesta de intervención para el entrenamiento de las habilidades sociales básicas, con el objeto de prevenir las diferentes consecuencias que sufren estos individuos a nivel emocional, social y educativo*, se han mostrado diversas intervenciones que se han llevado a cabo por diferentes autores en el ámbito educativo, en el apartado de *intervenciones en habilidades sociales básicas en el ámbito educativo*, como por ejemplo Berger *et al.* (2014); Mateu-Martínez *et al.* (2013); Raimundo *et al.* (2013). Asimismo, estas presentan las diferentes técnicas de intervención (por ejemplo, la resolución de problemas, el modelado, el autocontrol, el *role playing*)

que se pueden emplear para que el entrenamiento sea exitoso. Por otro lado, en la parte práctica se exhiben varias actividades que han sido diseñadas a partir de la revisión realizada previamente basándonos en de autores como Livacic-Rojas, Espinoza y Ugalde (2004) y Pérez *et al.*, (2005), citados en Mateu-Martínez *et al.* (2013), cuyo estudio se mostraban en el apartado *intervenciones en habilidades sociales básicas en el ámbito educativo* de este trabajo.

En cuanto a los RESULTADOS ESPERADOS EN FUNCIÓN DE LA LITERATURA PREVIA, se espera que la propuesta de intervención dote de habilidades sociales básicas al alumno cuyo progenitor está privado de libertad. La obtención de estas habilidades como muestra Rubiales *et al.* (2018) y se ha analizado anteriormente, llevarán al alumnado a obtener un autoconcepto positivo y a reducir los problemas sociales y emocionales que puede que padezca previamente. Para que la propuesta sea exitosa, se han empleado técnicas de intervención propuestas por diversos autores como El Hassan y Mouganie (2014), Mateu-Martínez *et al.* (2013) y Raimundo *et al.* (2013), que han logrado que el entrenamiento se realizara con eficacia.

7.1. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO

Por todo lo anteriormente expuesto, este tema es importante en el ámbito educativo debido al gran desconocimiento que existe en la sociedad en general sobre el tema de la privación de libertad que poseen aquellos padres que, por determinadas causas están en la cárcel. Considero necesaria la inclusión de una educación específica en dicho ámbito.

Es una realidad que siempre va a estar presente. Sin embargo, no se presta suficiente atención a los niños que, de forma directa, la vivencian. La educación actual se dirige a un alumnado con unas características más casuales y se deja de lado a los infantes anteriormente mencionados.

Por desgracia, el ámbito educativo no es consciente en su plenitud de la importancia de estas situaciones y, en cualquier momento se nos pueden presentar en el aula y no poseemos las herramientas suficientes para tratarlo de la manera adecuada, ya que es una situación delicada que no se puede tratar de cualquier forma.

Es por ello por lo que me pareció, no sólo interesante, sino también importante y necesario realizar una propuesta que se centre en el entrenamiento de las habilidades socioemocionales de los niños en cuestión. Si como docentes, ponemos a su disposición

una educación adaptada a sus circunstancias, estaremos educando a niños capaces de afrontarlas por ellos mismos en un futuro.

Además, no sólo está dirigido a los estudiantes cuyos padres o familiares están privados de libertad, sino también al alumnado en general. Considero que es una propuesta de intervención que puede generar múltiples beneficios en la sociedad como bien muestran autores como Mateu-Martínez *et al.* (2013), Pérez-Escoda *et al.* (2012) y, Raimundo *et al.* (2013); debido a que se trabajan ciertos aspectos, como los emocionales -poco presentes en el currículo- para poder enfrentarse a aquellos problemas o situaciones complicadas que les toca vivir desde edades muy tempranas y ante las cuales se encuentran indefensos.

7.2. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

La principal *limitación* con la que hemos hecho frente ha sido el tiempo de realización, ya que por diversas causas ha sido complicado lograr una continuidad a la hora de la elaboración.

El interés y la curiosidad acerca del tema con el que hemos trabajado ha sido otro factor que ha remado en contra, debido a la cantidad de aspectos y contextos que se querían abordar en un principio. Lo que nos ha supuesto una dificultad extra a la hora de seleccionar los contenidos a tratar. Por ende, realizamos además una selección de los contenidos que se centraran en mayor medida al área de educación.

Desde el comienzo éramos conscientes de la dificultad a la que nos íbamos a enfrentar escogiendo este tema, debido a la selección exhaustiva que este requiere a la hora de escoger información en las fuentes revisadas. Al mismo tiempo, es una situación que no es conocida en su plenitud en el ámbito educativo y, por consiguiente, se debe tener mucho cuidado a la hora de tratarla, ya que no podemos dejar de lado la influencia que vamos a tener en el desarrollo integral de dicho alumnado. No obstante, la propuesta de intervención planteada deberá someterse a variaciones a la hora de su ejecución, teniendo en cuenta las características del alumnado con el que vamos a trabajar.

No podemos olvidar las limitaciones que hemos tenido, consecuencia de la pandemia mundial que estamos vivenciado actualmente causada por el virus SARS-CoV-2 (OMS, 2020). Por dicha razón, la parte de la propuesta de intervención cobra mayor importancia,

aunque no se haya podido llevar a cabo, ya que se pretende ponerla en práctica en un futuro, en virtud de que ya está planteada y diseñada.

En cuanto a la *prospectiva*, como futuros docentes uno de nuestros objetivos debe ser luchar por la inclusión del alumnado y evitar la discriminación del alumno que contempla situaciones adversas. Por ende, un reto puede ser la implantación de programas de entrenamiento sistemático en las habilidades sociales en los centros educativos.

Finalmente, este trabajo se ha centrado en el estudio de la literatura previa especializada para poder realizar la propuesta de trabajar las habilidades sociales con este tipo de alumnos, para disminuir y evitar las posibles consecuencias causadas por la encarcelación de un progenitor. Sin embargo, en un futuro se pueden llevar a cabo investigaciones acerca de las consecuencias cognitivas que suponen este tipo de situaciones en el niño y, consigo, las posibles soluciones planteadas para afrontar dichas consecuencias.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abugattas Makhlof, S. (2016). *Construcción y validación del test “habilidades de interacción social” en niños de 3 a 6 años de los distritos de Surco y La Molina de Lima*. (Tesis de Licenciatura, Lima), Lima, Perú. Recuperado de https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/4012/Abugattas_Makhlof_Shadia.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aguilar, S. & Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Aguirre, A. M. & Boix, M. T. (2017). La infancia entre rejas: necesidades y demandas. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(1), 31-44.
- Arango, M. P. (2017). *Inteligencia emocional en niños de Educación Primaria: programa de intervención* (Tesis de grado, Universidad de Extremadura). Recuperada de http://dehesa.unex.es/bitstream/10662/6180/1/TFGUEX_2017_Arango_Caramelo.pdf
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L. & Toretti, A. (2014). Programa para el bienestar y aprendizaje socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3), 169-177.
- Bilbatua, M. & Amenabarro, E. (2019). *Motxiladun haurrak, Hezkuntza inklusiboaren ikuspegitik hezkuntza premien inguruko analisi eta proposamenak*. [Los niños mochila: análisis y propuestas sobre las necesidades educativas desde la perspectiva de la educación inclusiva]. Vitoria-Gasteiz: Sare Herritarra. Recuperado de <http://sare.eus/wp-content/uploads/2019/11/Motxiladun-umeak-PROPOSAMEN-DIDAKTIKOA.pdf>
- Cabodevilla, I. (2007). Las pérdidas y sus duelos. *Anales del sistema sanitario de Navarra*, 30, 163-176.
- Calle, D. A. (2012). Apego, desarrollo y resiliencia. *Informes Psicológicos*, 12(1), 25-40.
- Camacaro, Z. (2008). La interacción verbal alumno-docente en el aula de clase (un estudio de caso). *Laurus*, 14(26), 189-206.

- Carrillo, G. B. (2015). *Validación de un programa lúdico para la mejora de las habilidades sociales en niños de 9 a 12 años* (Tesis doctoral, Universidad de Granada). Granada. Recuperada de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43024/25934934.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Consejo Editorial de Educación Pública del Royal College of Psychiatrists. (2007). *La terapia cognitivo-conductual (TCC)*. Londres: Philip Timms, The Royal College of Psychiatricians.
- Cortázar, A., Fernández, P., Léniz, I., Quesille, A., Villalobos, C., & Vielma, C. (2015). ¿Qué pasa con los hijos de madres encarceladas? Cómo amortiguar los efectos nocivos para los niños cuyos padres están privados de libertad. *Instituto de políticas públicas*, 2, 1-10.
- Decreto 26/2016, de 21 de julio de 2016, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial de Castilla y León*. 25 de julio de 2016, N°142, 34184-34746 (2016). Recuperado de <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/decreto-26-2016-21-julio-establece-curriculo-regula-implant>
- DiPerma, J. C., Lei, P., Bellinger, J. & Cheng, W. (2015). Efficacy of the Social Skills Improvement System Classwide Intervention Program (SSIS-CIP) primary version. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 123-141.
- Dongil, E. & Cano, A. (2014). *Habilidades Sociales*. Madrid: Ministerio de Sanidad. Recuperado de https://bemocion.sanidad.gob.es/comoEncontrarmeMejor/guiasAutoayuda/docs/guia_habilidades_sociales.pdf
- El Hassan, K. & Mouganie, Z. (2014). Implementation of the Social Decision-Making Skills Curriculum on primary students (Grades 1-3) in Lebanon. *School Psychology International*, 35(2), 167-175.
- Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 8, 1-8.

- Etxerat Elkartea (2016). *Dispertsioaren haurrak. Espetxe politikaren alderik ilunena*. [Niños de la dispersión. El lado más oscuro de la política penitenciaria]. San Sebastián. Recuperado de https://www.etxerat.eus/descargas/informes/dossier/Ni%C3%B1os%20y%20dispersi%C3%B3n_eu.pdf
- Fragoso, C. G., Rueda, A. A. & Benítez, Y. G. (2013). Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(2), 43-52.
- Gallegos, C. & Mettifogo, D. (2001). Relación madre-hijo: situación de las mujeres encarceladas. *Revista de Estudios Criminológicos y Penitenciarios*, 2, 65-99.
- García, M. (2011). *Habilidades sociales en niños y niñas con discapacidad intelectual*. Madrid: Eduinnova. Recuperado de http://www.ciapat.org/biblioteca/pdf/684-Habilidades_sociales_con_ninos_ninas_con_discapacidad_intelectual.pdf
- Gea, M. (2017). Maternidad en prisión: situación de los hijos e hijas que acompañan a sus madres compartiendo condena. *Revista de sociología*, 102(2), 287-310.
- Gea, M., Domínguez, M. & Sádaba, I. (2014). *Una condena compartida. Un estudio de caso sobre el control penal*. Madrid: Tierradenadie.
- González, A. M. (2009). Habilidades sociales en educación. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 3, 1-7.
- González, J. D. & González, M. G. (2011). La inteligencia emocional y su práctica con los alumnos de 1º de Educación Primaria, profesores y padres. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 353-360.
- Granja Palacios, C. (2013). Caracterización de la comunicación pedagógica en la interacción docente-alumno. *Investigación en enfermería: Imagen y Desarrollo*, 15(2), 65-93.
- Grossmann, K. (2004). Atxikimendua eta haurra taldean zaintzea: elkarrekin aurrera. [El apego y cuidado del niño en grupo: juntos adelante]. *Jakingarriak*, 56, 14-27.
- Hoyos, de M. C. (2015). ¿Entendemos los adultos el duelo de los niños? *Acta Pediátrica Española*, 73(2), 27-32.
- Inciarte, A., Sánchez, G. & Rodríguez, O. (2010). Consecuencias psicosociales en niños cuyas madres se encuentran cumpliendo pena privativa de libertad. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(1), 154-156.

- Kimber, B., Sandell, R. & Bremberg, S. (2008). Social and emotional training in Swedish classrooms for the promotion of mental health: results from an effectiveness study in Sweden. *Health Promotion International*, 23(2), 134-143.
- Lacunza, A. B. (2009). Las habilidades sociales para recursos en el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad*, 10, 231-248.
- Lacunza, A. B. (2012). Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salugénica. *Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad*, 12, 63-84.
- Lacunza, A. B. & González de, N. C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182.
- Lara, N. P. (2014). *Evaluación de condiciones de salud, vínculo y prácticas de crianza en niños de 0 a 3 años que conviven con sus madres internas de la Reclusión de Mujeres El Buen Pasto de Bogotá Colombia*. (Tesis de especialización, Universidad Nacional de Colombia). Bogotá, Colombia.
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/52688/05599534.2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre de 1979, General Penitenciaria. *Boletín Oficial del Estado*. 5 de octubre de 1979, N°239, 1-24 (1979). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/1979/BOE-A-1979-23708-consolidado.pdf>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. 4 de mayo de 2006, N°106, 1-112 (2006). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Llorente, O. (2014). “*Motxila etorkizunez bete*” [Llena la mochila de futuro]. Donostia-San Sebastián: Naiz, Gaur8. Recuperado de https://www.naiz.eus/eu/hemeroteca/gaur8/editions/gaur8_2018-07-14-07-00/hemeroteca_articulos/motxila-etorkizunez-bete
- Marbán Prieto, J. M. (2008). *Memoria de plan de estudios del título de Grado Maestro o Maestra en Educación Primaria*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

- Mateo, L. (2010). La atención a la diversidad en Educación Primaria. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9, 1-15.
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J. A., Jiménez-Albiar, M., Espada, J. P., Carballo, J. L., & Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia psicológica*, 31(2), 187-195.
- Mira, A. (2009). La importancia de las relaciones tempranas y el apego en los niños con necesidades especiales. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 77-85. doi:10.5354/0719-5346.2009.52
- Monjas, I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*. Madrid: CEPE.
- Monjas, I. y González, B. (1998). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: CIDE.
- Morer, B., Alonso, R., & Oblanca, M. (2017). El duelo y la pérdida en la familia. Revisión desde una perspectiva relacional. *Revista REDES*, 36, 11-24.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero de 2015, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. 29 de enero de 2015, N°25, 6986-7003 (2015). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2020a). Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19). En *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>
- Papalia, D. & Wendkos, S. (1999). *Desarrollo humano. Con aportaciones para Iberoamérica*. México: McGrawHill.
- Patricio Do Amaral, M. & Maia, P. (2015). Las habilidades sociales y el comportamiento infractor en la adolescencia. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 19(2), 17-38.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. & Bisquerra-Alzina, R. (2012). Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.

- Petermann, F. & Natzke, H. (2008). Preliminary results of a comprehensive approach to prevent antisocial behaviour in preschool and primary school pupils in Luxembourg. *School Psychology International*, 29(5), 606-626.
- Quílez, R. (16 de noviembre de 2006). Los niños de la cárcel. *El mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/elmundo/2006/11/14/solidaridad/1163505079.html>
- Raimundo, R., Marques Pinto, A. & Lima, M. L. (2013). The effects of social-emotional learning program on elementary school children: the role of pupils' characteristics. *Psychology in the Schools*, 50(2), 165-180.
- Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 23ª ed., [versión 23.4 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es>
- Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero de 1996, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. *Boletín Oficial del Estado*. 15 de febrero de 1996, N°40, 1996-3307 (1996). Recuperado de <https://boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-3307-consolidado.pdf>
- Real Decreto 861/2010, de 2 de julio de 2010, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado*. 3 de julio de 2010, N°161, 58454-58468 (2010). Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2010/07/03/pdfs/BOE-A-2010-10542.pdf>
- Rosas-Castro, A. R. (2021). Habilidades sociales: Instrumentos de evaluación. *Polo del Conocimiento*, 6(4), 337-357.
- Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, J. P., & González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163-186.
- Saiz Panadero, M., Prieto Ayuso, A., Gutiérrez Marín, E. C. & Gil Madrona, P. (2016). Evaluación inicial en 6º curso de primaria de las habilidades sociales y propuesta didáctica de intervención en la Educación Física escolar. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 5(1), 65-73.
- Secretaría General de Instituciones Penitenciarias. (2011). *Unidades externas de madres*. Madrid: Ministerio del Interior. Secretaría General Técnica. Recuperado de

<http://www.interior.gob.es/documents/642317/1201664/Unidades+externas+de+m adres+%28NIPO+126-10-113-9%29.pdf/da890509-ceae-43ca-96de-68a287b33af7>

Tizón, J. L. (2004). *Pérdida, pena, duelo. Vivencias, investigación y asistencia*. Barcelona: Fundació Vidal i Barraquer y Paidós.

Torres Álvarez, M. (2014). *Un programa de intervención en Educación Secundaria*. (Trabajo de fin de Máster, Universidad de Granada). Granada. Recuperado de [https://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_m aster/tfmhabilidades sociales/!](https://masteres.ugr.es/psicopedagogica/pages/info_academica/trabajo_fin_de_m aster/tfmhabilidades sociales/)

Torres-Santomé, J. (2019). Formación del profesorado y educación como proyecto político e inclusivo. *Educação & Realidade*, 44(3), 1-27.

Tortajada, G. (2019). *Madres con hijos en prisión*. Jaén: Universidad de Jaén.

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

Zambrano, H. (Productor) & Rotaetxe, A. (Directora). (2018). *Motxiladun umeak* [Niños mochila] [Documental]. España: Baleuko S. L. Recuperado de <https://www.eitb.tv/eu/bideoa/ur-handitan-motxiladun-umeak/5916/138186/ur-handitan-motxiladun-umeak/>

9. ANEXOS

ANEXO I: Instrumentos de evaluación de las intervenciones en las habilidades sociales.

Tabla 21

Instrumentos de evaluación de las intervenciones en las habilidades sociales ordenado cronológicamente.

Autor	Año	País	Título	Instrumento
Fragoso <i>et al.</i>	2012	Colombia	<i>Programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en niños institucionalizados</i>	Escala “CABS” para niños.
Torres	2014	España	<i>Las habilidades sociales. Un Programa de intervención en Educación Secundaria Obligatoria</i>	“Escala de Habilidades Sociales EHS de Gismero”.
Patricio Do Amaral & Maia	2015	Argentina	<i>Las HHSS y el comportamiento infractor en la adolescencia</i>	“El inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (IHSA-Del Prette).
Abugattas Makhlof	2016	Perú	<i>Construcción y validación del test Habilidades de interacción social en niños de 3 a 6 años de los distritos de Surco y la Molina de Lima</i>	“Habilidades de interacción social”.

Saiz Panadero <i>et</i> <i>al.</i>	2016	España	<i>Evaluación inicial en 6º curso de primaria de las habilidades sociales y propuesta didáctica de intervención en la Educación Física escolar</i>	“Cuestionario de Habilidades de interacción social CHIS de Monjas”
--	------	--------	--	--

Fuente. Adaptado desde Rosas-Castro (2021, pp. 344-345)

ANEXO II: Tarjetas con los testimonios de los niños cuyos padres están privado de libertad.

Figura 1

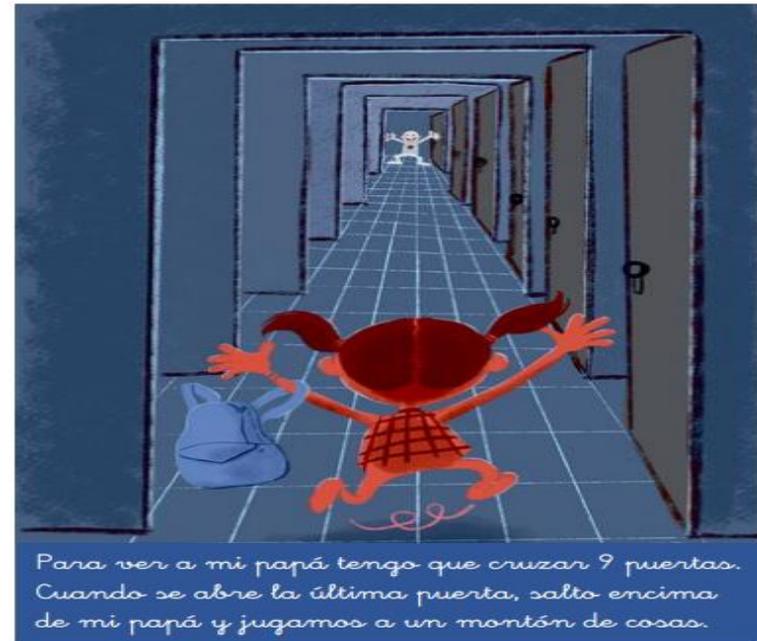
“Nací en Granada”



Fuente: Llorente (2014)

Figura 2

“Para ver a papá nueve puertas”



Fuente: Llorente (2014)

Figura 3

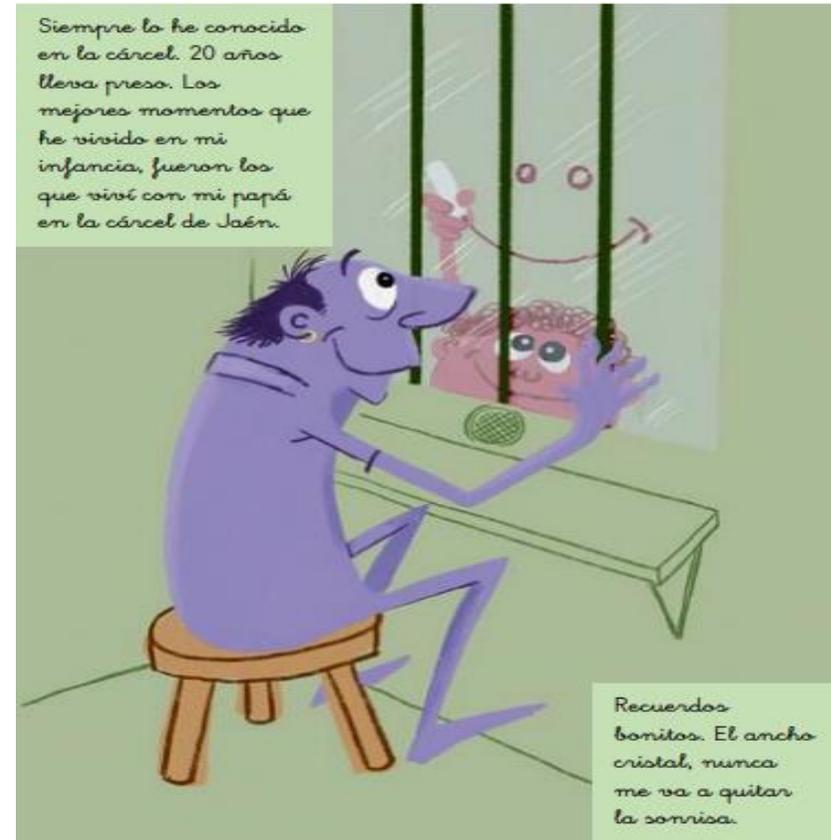
“Cuando salga...”



Fuente: Llorente (2014)

Figura 4

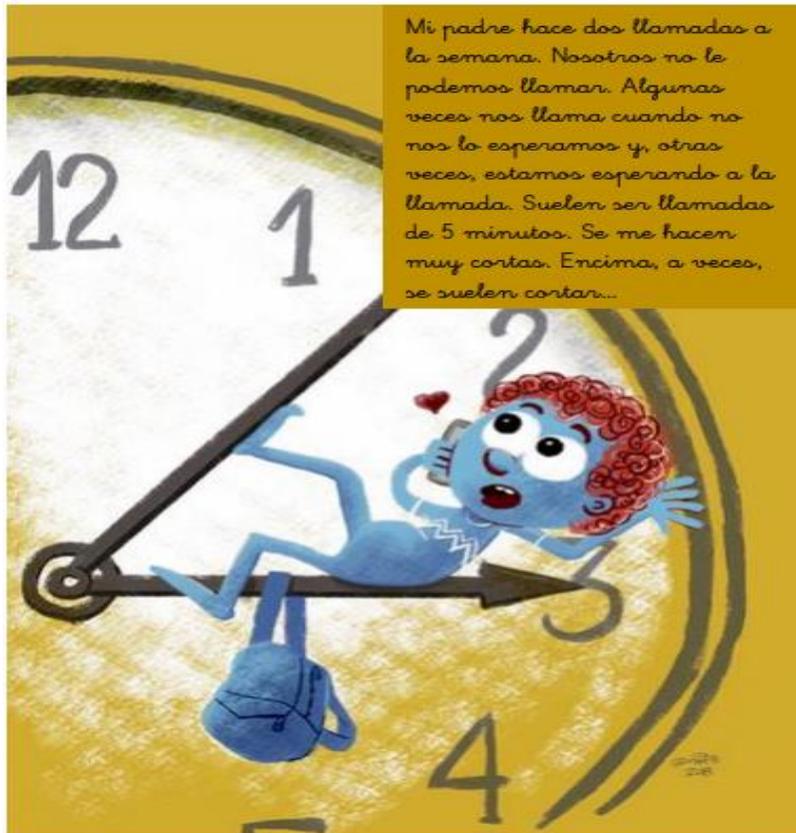
“La sonrisa desde el cristal ancho”



Fuente: Llorente (2014)

Figura 5

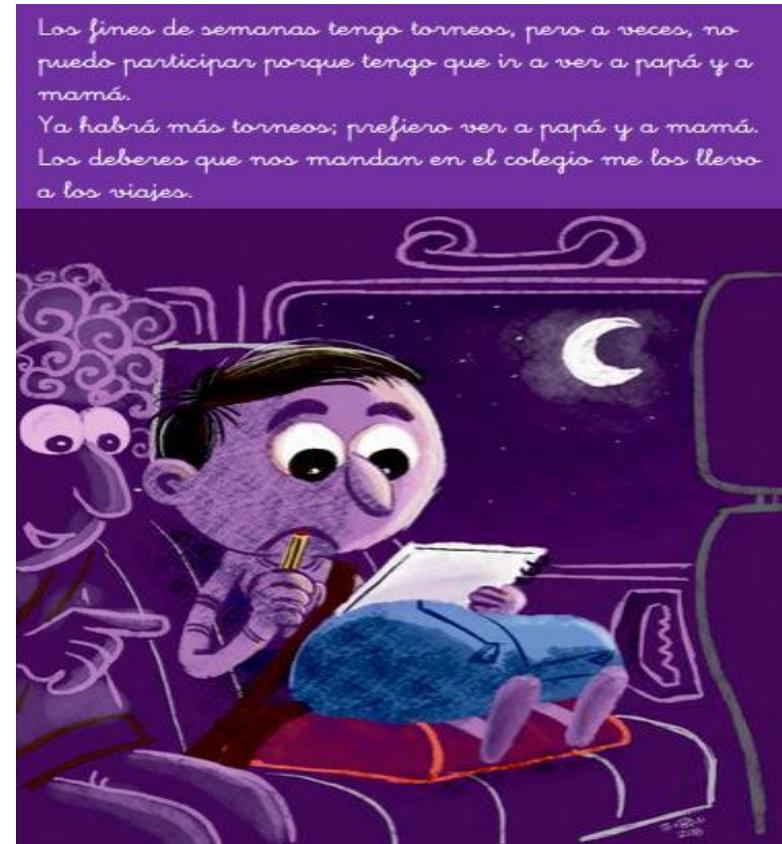
“Llamadas de 5 minutos”



Fuente: Llorente (2014)

Figura 6

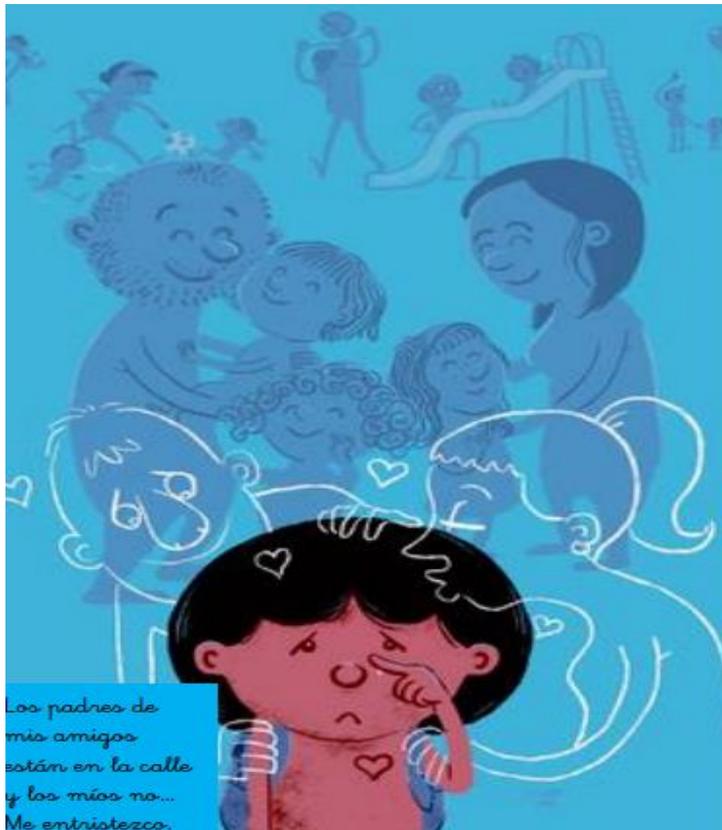
“Algunas veces, no puedo”



Fuente: Llorente (2014)

Figura 7

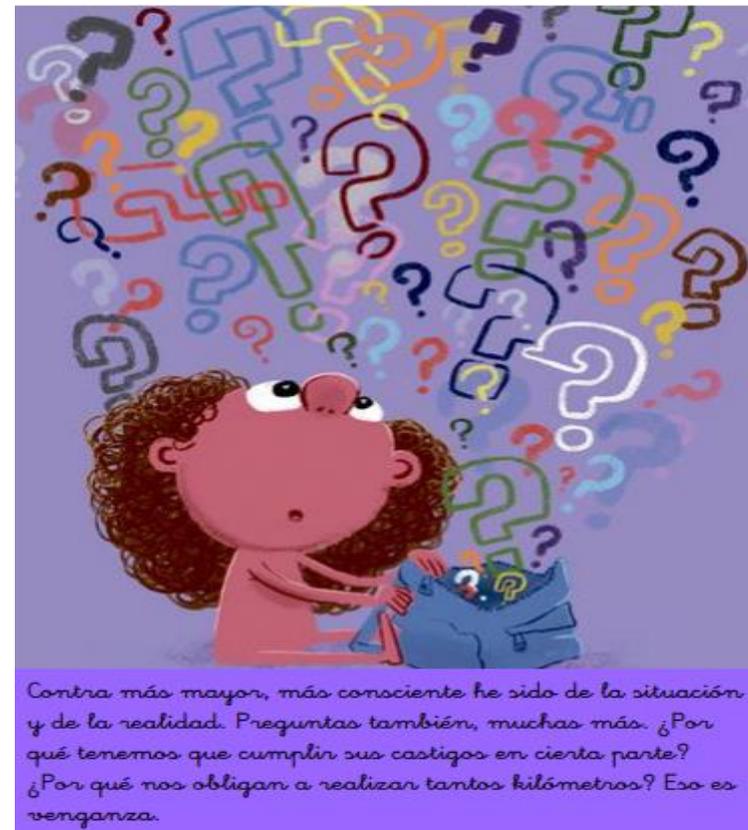
“Mis compañeros con los padres”



Fuente: Llorente (2014)

Figura 8

“Las preguntas se acumulan”



Fuente: Llorente (2014)

Figura 9

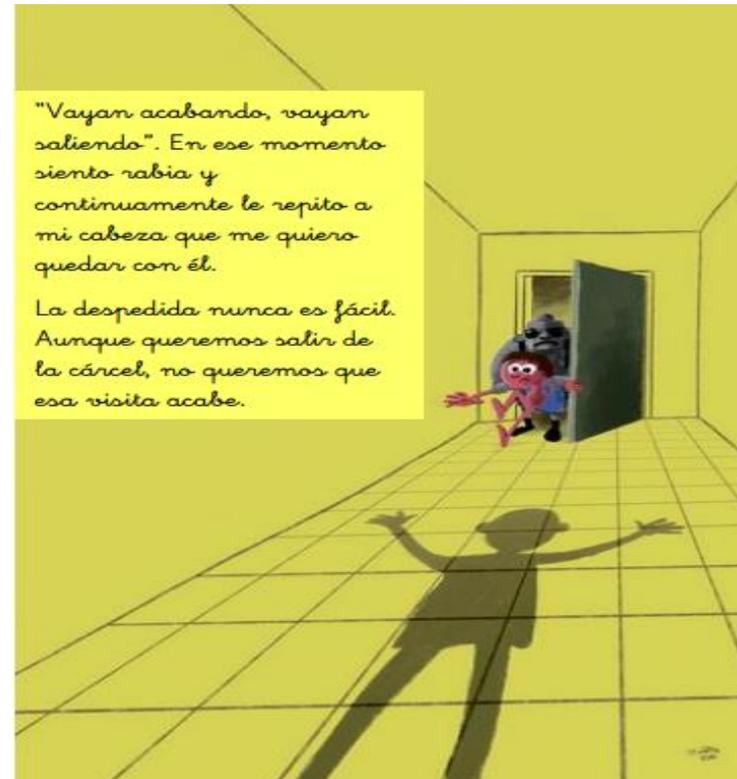
“Oscura y fría”



Fuente: Llorente (2014)

Figura 10

“Despedirse no es fácil”



Fuente: Llorente (2014)

Figura 11

“La esperanza”



Fuente: Llorente (2014)

ANEXO III: Situaciones para representar por el alumnado.

A continuación, recogemos las diferentes situaciones para la representación por los estudiantes, en la actividad 3 (elaboración propia).

1º SITUACIÓN:

- **Personajes:** el niño, el progenitor privado de libertad, los funcionarios y los familiares que vienen a recoger al niño.
- **Situación:** Llevas tres años viviendo junto con tu madre y llega el momento de separaros, de la despedida. Tu madre te ha estado contando cómo es la vida fuera, quién vendrá a recogerte... Pero, aun así, no te quieres ir. Llegan los funcionarios para sacarte del centro penitenciario; fuera te espera parte de tu familia.

2º SITUACIÓN:

- **Personajes:** el compañero que te invita al cumpleaños, el niño cuyo/s progenitor/es está/n privado/s de libertad, los familiares con los que vives y tu mejor amigo.
- **Situación:** Un compañero de clase te ha invitado a su cumpleaños, pero justo coincide con el día de la visita a la cárcel. Tienes que comentar la situación con tus familiares y tomar la decisión que creas que es correcta. Ten en cuenta que es el único momento del mes que podrás ver y estar con tu/s progenitor/es. Al mismo tiempo, comentas la situación que tienes con tu mejor amigo.

3º SITUACIÓN:

- **Personajes:** el niño, el progenitor preso, los funcionarios y la familia con la que convive el niño.
- **Situación:** El progenitor preso os llama y como es habitual, tenéis 5 minutos de llamada. Estáis hablando y no os dais cuenta de que el tiempo se está acabando. El funcionario os corta la llamada. No habéis acabado la conversación. El niño quiere seguir hablando, pero no puede y se enfada.

4º SITUACIÓN:

- **Personajes:** Compañeros de clase, el tutor, la familia y el niño que tiene a uno o a ambos progenitores presos.

- **Situación:** El jueves tiene la visita a la cárcel y, por lo tanto, no va a acudir a clase. El niño no sabe cómo decirles a sus compañeros que no va a acudir a clase por dicha razón y, trata de hablar con el tutor y la familia para que le ayuden.

ANEXO IV: Documental “motxiladun umeak” / [niños mochila].

Figura 12

Motxiladun umeak [niños mochila]



Fuente: Zambrano y Rotaetxe (2018).

ANEXO V: Preguntas dirigidas al alumnado en la sesión cuatro de la propuesta de intervención.

A continuación, se indican las preguntas a realizar en la sesión cuatro de la propuesta de intervención (de elaboración propia):

1. ¿Qué nos están contando los niños?
2. ¿Cómo ven ellos las cárceles? ¿Os las imaginabais así?
3. ¿Gari cuenta a los amigos que nació en la cárcel? ¿creéis que fue fácil para él contarlo?
4. ¿Cómo responden sus compañeros? ¿Es habitual nacer en la cárcel? ¿Cómo les contaríais a vuestros amigos que vuestros padres están en la cárcel o que habéis nacido allí?
5. ¿Todos los niños lo viven de la misma manera? O, ¿son experiencias y sentimientos diferentes los que nos han mostrado cada uno de ellos? ¿Por qué creéis que cada uno tiene una experiencia, sentimientos y emociones diferentes?
6. ¿Cómo os sentiríais vosotros si no supierais cómo viven vuestros familiares dentro de la cárcel?
7. ¿Cómo cuentan que son las visitas “con cristal”? ¿Creéis que es difícil tener que comunicarte de esta manera con tus progenitores?
8. ¿Qué les preocupa de la vida de sus padres? ¿Qué os preocuparía a vosotros?
9. ¿Qué pensamientos y emociones creéis que tienen estos niños cuando salen de las visitas? ¿Por qué?

ANEXO VI: Ejemplo de carta del progenitor privado de libertad.

A continuación, se muestra un ejemplo de una carta redactada por el progenitor privado de libertad, para la sesión 5 de la propuesta de intervención (de elaboración propia):

Buenos días chicos,

Soy Marco, el papá de Luka. Mi vida es un poco diferente a la vuestra. Yo vivo en la cárcel y como ya sabéis no puedo salir hasta dentro de unos añitos. El otro día me decía Luka que queríais saber cómo es la vida aquí y lo que hacemos. La cárcel en la que yo vivo está en Valencia y se llama Picasent. Esta cárcel cuenta con seis módulos, que son parecidos a los bloques de casas en los que vosotros vivís. En total estamos unos 900 presos.

Todos los días suena la sirena para despertarnos. Nos levantamos y nos llaman a desayunar, pero no os creáis que es igual que en casa. Aquí tenemos que comer lo que nos pongan, sin quejarnos. De vez en cuando, suele haber alguna discusión en el comedor entre algunos presos, pero ya estamos acostumbrados. En todo el día, solo nos dejan salir al patio una vez y estamos dos horas. En esas horas, podemos hacer deporte. Estos días he estado contando y para cruzar el patio de un lado a otro doy 25 pasos, abriendo bien las piernas. En ese tiempo, me suelo poner a correr por el patio y calculando, suelo dar unas 200 vueltas (dependiendo el calor que haga, suelo dar más o menos vueltas).

Por otro lado, ya os habrá contado Luka que cada semana tengo una "visita de cristal" de 30 minutos y cada dos semanas tengo un vis a vis familiar (cara a cara). También, tengo la opción de llamar una vez a la semana por teléfono

5 minutos.

En los ratos libres suelo leer libros o cartas que me mandan desde fuera, porque si no me aburro mucho.

Ha sido muy divertido contaros mi realidad. No sé si tendréis alguna pregunta más, pero si queréis me podéis mandar cartas con las preguntas que queráis y yo os contestaré.

Un beso muy fuerte para todos vosotros,

Pronto nos conoceremos.

Marco, el papá de Luka.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO VII: Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la propuesta de intervención.

Tabla 22

Secuenciación de los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje de la propuesta de intervención a partir del Decreto 26/2016

BLOQUES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL DECRETO 26/2016	CRITERIOS DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE EVALUABLES DEL DECRETO 26/2016 Y DE LA PROPUESTA
Bloque 1. La identidad y la dignidad de la persona	<p>2. Estructurar un pensamiento efectivo e independiente empleando las emociones de forma positiva y expresándolas sin temores.</p> <p>3. Desarrollar la autonomía y la capacidad de emprendimiento para conseguir logros personales responsabilizándose del bien común y asumiendo las consecuencias de las decisiones tomadas.</p>	<p>2. Estructurar un pensamiento a través del empleo de las emociones de manera positiva y sin miedo a la libre expresión.</p> <p>3. Desarrollar la autonomía para obtener logros personales.</p>	<p>2.1. Reflexiona, sintetiza y estructura sus pensamientos.</p> <p>2.4. Aplica el autocontrol a la toma de decisiones, la negociación y la resolución de conflictos.</p> <p>2.5. Realiza un adecuado reconocimiento e identificación de sus emociones.</p> <p>3.1. Participa en la solución de los problemas escolares con seguridad y motivación.</p>
Bloque 2. La comprensión y el respeto en las	<p>1. Expresar opiniones, sentimientos y emociones utilizando coordinadamente el lenguaje verbal y no verbal, participando activamente</p>	<p>1. Expresar opiniones, sentimientos y emociones a través del empleo de las habilidades referidas a la comunicación y expresión de sentimientos en actividades de</p>	<p>1.1. Expresa con claridad y coherencia opiniones, sentimientos y emociones.</p>

<p>relaciones interpersonales.</p>	<p>en ejercicios de debate, defendiendo sus ideas de manera ordenada y argumentada y respetando las exposiciones e ideas de los demás.</p> <p>2. Analizar críticamente y expresar correctamente de manera oral y escrita las consecuencias negativas de los prejuicios sociales, reflexionando sobre los problemas que provocan, su efecto en las personas que lo sufren y buscando posibles soluciones.</p> <p>3. Iniciar, mantener y finalizar conversaciones con una manera de hablar adecuada a los interlocutores y el contexto, teniendo en cuenta los factores que inhiben la comunicación para superar barreras y los que permiten lograr cercanía creando pensamientos compartidos con otras personas para encontrar el mejor argumento.</p>	<p>debate, argumentando sus ideas y respetando las de los compañeros.</p> <p>2. Analizar y expresar de manera oral y escrita las consecuencias de los prejuicios sociales, haciendo uso de la reflexión.</p> <p>3. Hacer uso de las habilidades sociales referidas a la comunicación para iniciar, mantener y finalizar una conversación.</p>	<p>1.2. Emplea apropiadamente los elementos de la comunicación verbal y no verbal, en consonancia con los sentimientos.</p> <p>2.2. Dialoga interpretando y dando sentido a lo que oye.</p> <p>2.4. Colabora en proyectos grupales escuchando activamente, demostrando interés por las otras personas y ayudando a que sigan motivadas para expresarse.</p> <p>3.3. Comparte sentimientos durante el diálogo.</p> <p>3.4. Utiliza los elementos que contribuyen al diálogo.</p> <p>3.9. Interacciona con empatía.</p>
--	---	---	---

Fuente. Elaboración propia.

ANEXO VIII: Cuestionario para la realización de la evaluación inicial del alumnado.

Tabla 23

Cuestionario de evaluación inicial del alumnado

Informante: el alumnado (grupo-clase)

PREGUNTAS	SÍ	NO	OBSERVACIONES
¿Sabes qué es la cárcel?			
¿Alguna vez has oído hablar o te han hablado de esta?			
¿Conoces a alguien que esté en la cárcel o que tenga a algún familiar dentro?			
¿Nacen niños dentro de la cárcel?			
¿Sabes cómo es la cárcel por dentro?			
¿Consideras que es difícil vivir aquí?			

Fuente. Elaboración propia.

ANEXO XIX: Escalas de evaluación

Tabla 24

Escala de evaluación procesual del alumnado

Informante: el docente

BLOQUE 1 del <i>Decreto 26/2016</i> . La identidad y la dignidad de la persona.	0	1	2	3	Observaciones
2.1. Reflexiona, sintetiza y estructura sus pensamientos (a partir del <i>criterio de evaluación</i> nº 2).					
2.4. Aplica el autocontrol en la resolución de situaciones (a partir del <i>criterio de evaluación</i> nº 2).					
2.5. Realiza un adecuado reconocimiento e identificación de sus emociones (a partir del <i>criterio de evaluación</i> nº 2).					
3.1. Participa en la solución de los problemas planteados (a partir del <i>criterio de evaluación</i> nº3).					
BLOQUE 2 del <i>Decreto 26/2016</i> . La comprensión y el respeto en las relaciones interpersonales	0	1	2	3	Observaciones
1.1. Expresa con claridad y coherencia opiniones, sentimientos y emociones (a partir del <i>criterio de evaluación</i> nº 1).					
1.2. Emplea apropiadamente las habilidades sociales comunicativas, tanto verbales como no verbales (a partir del <i>criterio de evaluación</i> nº 1).					

2.2. Dialoga interpretando y dando sentido a lo que oye (a partir del <i>criterio de evaluación</i> n°2).					
2.4. Colabora en proyectos grupales escuchando activamente (a partir del <i>criterio de evaluación</i> n° 2).					
3.3. Comparte sentimientos durante el diálogo (a partir del <i>criterio de evaluación</i> n° 3).					
3.4. Utiliza los elementos que contribuyen al diálogo (a partir del <i>criterio de evaluación</i> n° 3).					
3.9. Interacciona con empatía (a partir del <i>criterio de evaluación</i> n° 3).					

*Escala valorativa: 0 (Nada) 1 (Algo) 2 (Bastante) 3 (Mucho)

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 25

Escala de evaluación final de la obtención de los objetivos de la propuesta de intervención por parte del alumnado

Informante: el docente.

Objetivos	0	1	2	3	Observaciones
El alumno ha normalizado el concepto “cárcel” (a partir del <i>objetivo</i> 1).					
El estudiante expresa sus sentimientos y emociones a través del empleo de las habilidades socioemocionales (a partir del <i>objetivo</i> 2).					

El alumno trabaja en equipo y resuelve diversas situaciones a través del diálogo y la reflexión (a partir del <i>objetivo 3</i>).					
El menor usa adecuadamente las habilidades sociales relacionadas con la comunicación (a partir del <i>objetivo 4</i>).					
El alumno respeta a los compañeros (a partir del <i>objetivo 5</i>).					
El alumno ha mejorado la autoestima (a partir del <i>objetivo 6</i>).					

* Escala valorativa: 0 (Nada) 1 (Algo) 2 (Bastante) 3 (Mucho)

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 26

Escala de evaluación final de la obtención de los objetivos de la propuesta de intervención por parte del alumnado

Informante: la familia

Objetivos	0	1	2	3	Observaciones
El alumno ha normalizado el concepto “cárcel” (a partir del <i>objetivo 1</i>).					
El estudiante expresa sus sentimientos y emociones, a través del empleo de las habilidades socioemocionales (a partir del <i>objetivo 2</i>).					
El alumno trabaja en cooperación con sus iguales y resuelve diversas situaciones, a través del diálogo y la reflexión (a partir del <i>objetivo 3</i>).					

El menor usa adecuadamente las habilidades sociales relacionadas con la comunicación (a partir del <i>objetivo</i> 4).					
El alumno respeta a los compañeros (a partir del <i>objetivo</i> 5).					
El alumno ha mejorado la autoestima (a partir del <i>objetivo</i> 6).					

* Escala valorativa: 0 (Nada) 1 (Algo) 2 (Bastante) 3 (Mucho)

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 27

Escala de evaluación de la actuación docente

Informantes: el docente y el compañero de curso.

	Sí	No	Observaciones
El tutor ha colaborado con los alumnos, ofreciéndoles ayuda cuando necesitaban.			
El tutor ha ayudado al alumnado a expresar sentimientos y emociones.			
El tutor ha sido ejemplo en el empleo de las habilidades sociales básicas.			
El tutor ha sido capaz de controlar el desarrollo de las actividades.			
El tutor ha llevado a cabo su función de manera competente.			
El tutor ha reflexionado y analizando las preguntas y respuestas proporcionadas por el alumnado.			

Fuente. Elaboración propia.

Tabla 28

Escala de evaluación final de la puesta en práctica de la intervención

Informante: el docente del aula y otro docente del mismo curso.

	Sí	No	Observaciones
La puesta en práctica ha sido realizada en la temporalización planificada.			
Las actividades de la propuesta han logrado obtener los objetivos marcados.			
Las actividades han dado pie a entrenar las habilidades sociales básicas relacionadas con la comunicación y la expresión de sentimientos.			
Las técnicas empleadas para su realización han sido eficaces.			
Las actividades han mostrado una mejoría en las habilidades sociales y en la autoestima del alumno afectado.			
La evaluación a través de la observación diaria ha sido imprescindible para la mejora.			

Fuente. Elaboración propia.