



**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y  
Trabajo Social**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

Grado en Educación Primaria

**Intervención Socioemocional  
en Parálisis Cerebral  
mediante plaphoons**

Autor:

D. Laura Serna Olmedo

Tutor:

D. Luis Jorge Martín Antón

# AGRADECIMIENTOS

En primer lugar me gustaría agradecer a los profesores del centro donde realicé las prácticas, en concreto a los de la clase de 2º de EBO V y A, por enseñarme todo lo que saben de la profesión de maestro, tratarme como una más, a la vez que permitirme llevar a cabo en su aula el programa de actividades que en el siguiente trabajo se exponen.

Por supuesto agradecer a los cinco alumnos que con gran interés y entusiasmo han realizado las actividades, se han reído con ellas, y que durante casi 4 meses me han enseñado continuamente a afrontar los problemas con grandes dosis de humor, viendo siempre las posibilidades y capacidades de cada situación.

Por otra parte agradecer al tutor de este trabajo su supervisión, paciencia y esfuerzos dedicados.

Como parte fundamental me gustaría destacar la gran labor que realizan grupos como el proyecto fressa de Jordi Lagares, el Portal Aragonés de Comunicación Aumentativa y Alternativa ARASAAC, el programa Araword de Joaquín Pérez Marco y Joaquín Ezpeleta Mateoque, que bajo una intención desinteresada y no lucrativa comparten libremente en las redes sus programas y aplicaciones altamente significativos para la adaptación de materiales y para el acercamiento de la información a todas las personas con discapacidad.



## **RESUMEN**

Este trabajo se centra en los aspectos socioemocionales en personas con parálisis cerebral infantil, profundizando en el desarrollo de los rasgos personales y emocionales de las personas que presentan esta discapacidad, con la finalidad de diseñar e implementar un programa de intervención a cinco alumnos con P.C.I con discapacidad intelectual en diferente grado. Para ello y mediante una metodología práctica, las actividades que desarrollan; la autoconciencia emocional, la autogestión emocional, la conciencia social, las habilidades de relación, y toma de decisiones responsables, se han adaptado al uso de plaphoons, lo que les permite el acceso autónomo. La puesta en práctica de este programa constata diferentes carencias en sus habilidades emocionales.

## **PALABRAS CLAVE**

Educación especial, Parálisis Cerebral, Autoestima, Aprendizaje social, Emoción, interacción social.

## **ABSTRACT**

This work focuses on socio-emotional aspects in people with cerebral palsy, furthering the development of personal and emotional traits of the people who have this disability, in order to design and implement an intervention program to five PCI students with disabilities intellectual varying degrees. For this and using a practical methodology, their activities, emotional self-awareness, emotional self-management, social awareness, relationship skills, and responsible decision-making, they have adapted to using Plaphoons, allowing them to access autonomous. The implementation of this program looks different emotional gaps in their skills.

## **KEYWORDS**

Special Education, Cerebral Palsy, Self-Esteem, Social Learning, Emotion, social interaction

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	pág. 6
2. OBJETIVOS	pág. 7
3. JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO	pág. 7
- RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO	pág. 9
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	pág. 13
- CONCEPTO DE PARÁLISIS CEREBRAL	pág. 13
- CLASIFICACIÓN DE LA P.C.I	pág. 13
- CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS CON P.C.I	pág. 16
- P.C.I Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL	pág. 17
- AUTOESTIMA Y PARÁLISIS CEREBRAL	pág. 19
- APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL EN P.C.I	pág. 23
5. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN	pág. 27
- JUSTIFICACIÓN	pág. 27
- OBJETIVOS	pág. 27
- DESTINATARIOS Y CONTEXTO	pág. 28
- METODOLOGÍA	pág. 29
- ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN	pág. 30
- TEMPORALIZACIÓN	pág. 41
- RECURSOS	pág. 41
- EVALUACIÓN	pág. 43
6. CONTEXTO	pág. 44
7. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS	pág. 45
8. CONCLUSIONES	pág. 51
9. BIBLIOGRAFÍA	pág. 54
10. APÉNCIDES	pág. 57

# INTRODUCCIÓN

Este trabajo recoge la indagación y proyecto de intervención sobre aspectos socioemocionales en niños con parálisis cerebral, elaborando actividades y poniéndolas en práctica de manera parcial en un aula de educación especial, dentro de un colegio con escolarización preferentemente de discapacitados motóricos.

La parálisis cerebral origina necesidades educativas múltiples en relación con aspectos básicos como son el movimiento, la autonomía personal, el habla y comunicación, las relaciones socioafectivas y la relación con el entorno físico. Estas necesidades causan una alteración entre la interacción del alumno y el medio, requiriendo una respuesta educativa específica (Muñoz y Martín, 2010). Este programa pretende que los alumnos adquieran habilidades que les permitan mejorar su relación con su propio mundo emocional y con el entorno que les rodea.

Se ha comprobado mediante numerosos estudios (Mena, Romagnoli y Valdés, 2009), que la integración de alumnos con necesidades educativas especiales mejora cuando estos reciben formación sobre competencias emocionales y sociales.

Esta educación emocional debe adquirir un papel fundamental en las escuelas, para fomentar el desarrollo integral, desarrollando las capacidades socioemocionales y personales de los alumnos (Iriarte, Alonso y Sobrino, 2006) y adaptándose herramientas de acceso a la información y materiales a sus características, facilitando así una apropiada interacción con los procesos instructivos, a la vez que favoreciendo los métodos comunicativos (Negre, 1995).

Para poder llevar a cabo la intervención se ha utilizado un soporte de recursos tecnológicos basado en la herramienta plaphoon, que permiten de manera autónoma el acceso al aprendizaje y la realización independiente de las actividades por parte del alumnado.

La educación socioemocional es recomendable para todo tipo de personas independientemente de su edad o de sus características personales (Pérez, 2008), en el caso de los niños con parálisis cerebral, es de gran ayuda una intervención que fomente sus habilidades sociales y emocionales, y les permita fortalecer aspectos relacionados con la autoestima, habilidades sociales o autoconocimiento emocional.

# OBJETIVOS

Este trabajo tiene como finalidad fundamental la elaboración de material educativo adaptado orientado a la mejora de cinco competencias socioemocionales, mejorando a través de la práctica y de manera indirecta, en la autoestima de niños con parálisis cerebral infantil (en adelante P.C.I), utilizando para ello la herramienta informática adaptada de los plaphoons para su aplicación y utilización directa en un aula de educación especial.

A través de dicho material se pretende conseguir un desarrollo de las competencias socioemocionales de niños con parálisis cerebral, es decir, lograr la adquisición o acercamiento a diferentes habilidades, que inicialmente desconocemos si se encuentran alteradas o afectadas, debido a una historia personal influida por las características personales de su discapacidad.

Los objetivos que pretendemos que los niños adquieran son:

- Progresar en la identificación de sus propias emociones y sentimientos.
- Mejorar el ajuste de las diferentes emociones a situaciones reales.
- Enriquecer la valoración como individuos y optimizar la apreciación de sus capacidades en su entorno social y educativo.
- Desarrollo de la autoconciencia y autogestión emocional.
- Potenciar la conciencia social y ser capaces de empatizar con los demás.
- Mejora de la toma de decisiones de manera responsable teniendo en cuenta las normas sociales.
- Mejora de la adquisición de habilidades interpersonales.

## JUSTIFICACIÓN DEL TRABAJO

Mediante este trabajo se pretende realizar un acercamiento al grado de comprensión que tienen los niños con parálisis cerebral, pertenecientes a un aula de educación especial, de sus estados emocionales, en qué medida comprenden los sentimientos de los demás, cómo es su propia concepción emocional sobre ellos mismos, cómo se valoran y creen que les valoran los demás.

Concretamente se pretende la mejora de cinco competencias básicas que forman el programa de mejora socioemocional que son: (a) la autoconciencia emocional;

(b) autogestión emocional; (c) la conciencia social; (d) las habilidades de relación; y (e) la toma de decisiones responsables.

Los aspectos que se trabajan respecto al tema emocional, tienen gran importancia, debido a la gran influencia que tienen en los ámbitos de la vida de las personas; las emociones facilitan la adaptación de la persona a su ambiente, predisponen a la acción debido a la forma de motivación que representan, suponen un canal informativo para el propio sujeto y para dar información a otros individuos con los que convive, además de tener una función social que facilita las interacciones y promueve las conductas prosociales (Goleman, 1997).

Justificando la importancia de los aspectos emocionales con una frase: “Toda persona posee inteligencia cognitiva y emocional, aunque lo cierto es que la inteligencia emocional aporta, con mucha diferencia, la clase de cualidades que más nos ayudan a convertirnos en auténticos seres humanos” (Goleman, 1997, p.84)

Desde las leyes educativas, en concreto, desde el Libro Blanco de la reforma del sistema educativo (MEC, 1989 citado en Salvador, 2001), se conceptualiza la educación especial como un proyecto con una importante función social y educativa, facilitando el progreso integral de todos los alumnos en todos los ámbitos, incluido el emocional, independientemente de sus rasgos individuales y de su entorno (Torres, 2001 citado en Salvador, 2001).

Cuenta con gran relevancia la intervención en el contexto al que se dirige, ya que los centros de educación especial tienen una función primordial como vivificadores de experiencias y aprendizajes que permitan a sus alumnos crecer en diferentes aspectos de su vida, siendo impulso de fraguar a lo social, aprendizajes que si no se desarrollaran en ellos, no conseguirían producirse en otros contextos de cooperación. Las personas con discapacidad a menudo se enfrentan a más dificultades para conseguir autodeterminación, pueden necesitar apoyos para el logro de competencias que les permitan explorar todas las alternativas y oportunidades en sus vidas (Martínez, et al, 2009).

Dichos centros especiales, dirigen su acción educativa a lograr el desarrollo pleno de la personalidad del alumno, y en definitiva, a su desarrollo integral, preparándole para el desempeño de una autonomía y participación social, adquiriendo un papel de sujeto responsable en y con la sociedad en la que vive, desde el presente proyecto se quiere impulsar los fines que defienden estos principios educativos, desarrollando un programa de

intervención socioemocional, mediante la flexibilización y adaptación completa del material necesario para ello (Peñañiel, 2001 citado en Salvador, 2001).

## RELACIÓN DEL TRABAJO CON LAS COMPETENCIAS DEL GRADO

**Tabla 1:**

### *Competencias del título de grado*

<b>Competencias Generales</b>	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.		X		
Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.				X
Diseñar, planificar, adaptar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje para el alumnado con necesidades educativas específicas, en colaboración con otros docentes y profesionales del centro.				X
Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües. Fomentar la lectura y el comentario crítico de textos de los diversos dominios científicos y culturales contenidos en el currículo escolar.			X	
Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.				X
Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes.				X
Conocer la organización de los colegios de educación primaria y la diversidad de acciones que comprende su funcionamiento. Desempeñar las funciones de tutoría y de orientación con los estudiantes y sus familias, atendiendo las singulares necesidades educativas de los estudiantes. Asumir que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida.		X		

Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.		X		
Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.	X			
Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.			X	
Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.				X
Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural.				X
Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos			X	
Diseñar y colaborar con diferentes agentes en la planificación y desarrollo de respuestas educativas que atiendan las necesidades educativas de cada estudiante, teniendo en cuenta los fundamentos psiconeurológicos que afectan al aprendizaje y las relaciones humanas.				X
Crear entornos de aprendizaje que faciliten procesos globales de integración escolar y trabajo colaborativo con el profesorado, familias y equipos psicopedagógicos.			X	
<b>Competencias Específicas</b>	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
Mostrar una actitud de valoración y respeto hacia la diversidad del alumnado, cualesquiera que sean las condiciones o características de este, y promover esa misma actitud entre aquellos con quienes se trabaje más directamente.				X
Trabajar colaborativa y cooperativamente con el resto del profesorado, los servicios psicopedagógicos y de orientación familiar, promoviendo la mejor respuesta educativa. Colaborar eficazmente y de forma proactiva con los equipos de apoyo del centro o de la comunidad, especialmente			X	

con los departamentos / equipos de orientación.				
Conocer los fundamentos psicológicos, sociales, y lingüísticos de las diversidad de las diferentes necesidades educativas especiales / específicas, siendo capaz de asesorar tanto a los padres como a otros docentes.				X
Contribuir, a través de su acción educativa, a la mejora de la calidad de vida del alumnado de NEE, incidiendo sobre las dimensiones e indicadores que configuran dicha calidad				X
Ser capaz de acometer, directamente o en colaboración con el resto del profesorado, la planificación, el desarrollo y la evaluación de una respuesta educativa de calidad para el alumnado con necesidades educativas especiales / específicas, que estén asociadas a condiciones personales o sociales y cualquiera de los contextos en los que pudiera estar escolarizado				X
Ser capaz de promover el desarrollo y el aprendizaje a lo largo de los periodos de la Ed. Infantil, Primaria y Secundaria, así como colaborar en el diseño de adaptaciones en Formación Profesional.			X	
Ser capaz de evaluar los planes de trabajo individualizados, introduciendo ajustes progresivos en los objetivos de la intervención, en la adecuación de los métodos, las pautas a seguir.				X
Detectar y analizar las posibles barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado con necesidades educativas "especiales / específicas" en el entorno del centro y en sus instalaciones, así como en su contexto				X
Puede diseñar, en el marco de la programación didáctica establecida para el conjunto de los niños y niñas del centro, planes de trabajo individualizados			X	
Participar eficazmente en procesos de mejora escolar dirigidos a introducir innovaciones que promuevan una mejor respuesta educativa a la diversidad del alumnado.				X
Ser capaz de determinar las necesidades educativas de los distintos alumnos, definiendo ámbitos de actuación prioritarios, así como el grado y la duración de las intervenciones, las ayudas y los apoyos requeridos para promover el aprendizaje de los contenidos.				X
Conocer las ayudas tecnológicas que contribuyan a mejorar las condiciones de aprendizaje y la calidad de vida.				X

Buscar información de recursos existentes en la comunidad que puedan actuar como apoyos indirectos a la tarea educativa.			X	
Ser capaz de realizar una evaluación rigurosa de los niveles de competencia personal del alumnado en aquellos ámbitos de su desarrollo psicosocial que puedan estar en el origen de sus necesidades especiales				X
Ser capaz de evaluar la competencia curricular en las distintas áreas del currículo.		X		

Este trabajo integra las distintas competencias correspondientes al grado de educación primaria y la mención de educación especial. Incluyendo el trabajo en el funcionamiento propio del aula y en la práctica educativa de la misma, en colaboración con el tutor y los diferentes agentes educativos, sintonizando los objetivos del mismo, con la elaboración de plaphoons como material indispensable para el desarrollo de toda la intervención.

Como se indica en la tabla 1, el programa integra diferentes competencias como son el diseño, planificación y la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en concreto de un programa de habilidades socioemocionales, que conectan el cumplimiento de dichos objetivos al saber adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje a un grupo de alumnado con necesidades educativas especiales. Se pretende atender a las necesidades específicas de cada alumno y a sus características personales, las cuales se han tenido en cuenta durante todo el proceso de diseño y planificación.

A través del programa de desarrollo socioemocional se fomentan interdisciplinariamente aspectos como la lectura y comprensión lectora, la transmisión de valores que formen a ciudadanos cívicos, la enseñanza de diversos aspectos curriculares que competen al grado de educación primaria, la mejora de la convivencia en el aula debido a los aspectos que atañen a relaciones interpersonales etc.

Las herramientas clave del trabajo son la integración de las nuevas tecnologías como aspecto fundamental para la mejora del proceso de enseñanza, debido básicamente a que las características de los sujetos a los que estaba dirigido así lo requerían, véase tabla 2.

Mediante los resultados obtenidos y el trabajo llevado a cabo en el aula se ha podido reflexionar e ir mejorando diversos aspectos del diseño y práctica educativa inicialmente planteada, teniendo en cuenta las limitaciones que rodeaban al proyecto y al entorno educativo.

En cuanto a la relación de las competencias del trabajo con las competencias específicas de la mención de educación especial podemos analizar que las integra en una gran totalidad como se puede observar en la tabla 1, debido al estudio de las características del alumnado con necesidades especiales, la colaboración que se ha tenido durante todo el proyecto con el profesorado y la adaptación de los niveles y recursos al alumnado y sus necesidades, teniendo en cuenta previamente las dificultades contextuales que estos pudieran tener.

Por otro lado se han utilizado e investigado sobre diferentes recursos y se ha utilizado un procedimiento tecnológicos como herramienta fundamental, siendo este un elemento innovador debido al escaso o nulo material elaborado al respecto con la herramienta plaphoons como recurso educativo y no simple panel de comunicación.

## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

### **CONCEPTO DE PARÁLISIS CEREBRAL**

Para Alonso, et al. (2003)

La parálisis cerebral es un trastorno global de la persona, que consiste en un desorden permanente y no inmutable del tono, postura y movimiento, debido a una lesión no progresiva en el cerebro, antes de que su desarrollo y crecimiento sean completos. Esta lesión puede generar la alteración de otras funciones superiores, e interferir en el desarrollo del sistema nervioso central (p.15).

Estas carencias van a suponer una inexactitud en la realización de los movimientos o falta de estos (Andrés, Moya y Peña, 1997 citado en Salvador, 2001).

Las causas de dicha discapacidad pueden ser un posible origen prenatal (anoxias prenatales, intoxicaciones, infecciones...), perinatal (traumatismos, anoxia perinatal, bajo peso al nacer, prematuridad...) o postnatal (epilepsia, intoxicaciones, infecciones, encefalopatías...)

### **CLASIFICACIÓN DE LA PARÁLISIS CEREBRAL INFANTIL**

Según los síntomas neurológicos y el tipo de afectación postural, ejecución de movimientos, equilibrio, tono muscular, reflejos etc., la parálisis puede ser:

- **Parálisis cerebral espástica:** Su origen se sitúa en una lesión en la vía piramidal. Se trata de una disarmonía de los movimientos musculares, producida por el

aumento exagerado del tono muscular o hipertonía (rigidez muscular). Provoca movimientos reflejos exagerados y poco coordinados, especialmente en las piernas, los brazos y/o la espalda. Conlleva a una progresiva hipertensión muscular, produciendo a la persona que lo sufre alteraciones musculares (Linares, 2001 citado en Salvador. F, 2001).

- **Parálisis cerebral atetoide:** El origen se sitúa en una lesión de la vía extra piramidal. Se caracteriza por alteración del tono muscular, pasando de estados de hipertonía (elevado tono muscular) a hipotonía (bajo tono muscular). Además se caracteriza por obstaculización en la coherencia y dominio de los movimientos voluntarios, concurriendo estos de manera disimétrica, extremada e incontrolable, produciéndose ante la voluntad de realizar un determinado acto, rescindiendo excesivamente su motricidad (Linares, 2001 citado en Salvador, 2001).
- **Parálisis cerebral atáxica:** El origen de la parálisis cerebral atáxica se sitúa en una lesión en el sistema cerebeloso. Se caracteriza por una marcha defectuosa e incoordinada de los movimientos voluntarios, afectación de la capacidad del equilibrio, la capacidad de coordinación y de moderar la precisión del movimiento (Alonso, et al., 2003).
- **Parálisis cerebral mixta:** Este tipo de parálisis resulta de la combinación de algunos de los tipos expuestos anteriormente, mezclándose los síntomas que se dan en los casos anteriores, siendo más común, la fusión de espasticidad y atetosis.

Según la topografía corporal afectada, es decir, la organización de la dificultad motora en las diferentes zonas del cuerpo, puede ser:

- **Tetraplejía o tetraparesia:** afectación del movimiento o parálisis del par de miembros superiores y del par de miembros inferiores, pudiendo haber asimismo daños en la facultad de sustento postural del tronco
- **Hemiplejía o hemiparesia:** Está afectado un solo lado del cuerpo (hemicuerpo), siendo la extremidad superior más afectada que la inferior.
- **Diplejía, disparesia, diparesia o paraplejía:** afectación de las cuatro extremidades con predominio en extremidades inferiores.
- **Triplejía:** Se encuentran afectados tres miembros, dos de ellos con mayor afectación que el otro.

- **Monoplejía:** afectación de una extremidad (Alonso, et al., 2003).

Según el tono muscular, es decir, según el tono de tensión elástica o de contracción que presenten los músculos en reposo:

- **Isotónico:** Presentan tono muscular normal.
- **Hipertónico:** Aumento del tono muscular, propio de la parálisis cerebral espástica.
- **Hipotónico:** Tono disminuido, propio de la parálisis cerebral hipotónica y atáxica.
- **Variable:** Falta de conciencia tonal, que oscila entre el tono normal, la hipertonía y la hipotonía.

Según el grado de afectación neuromotora, que supone la afectación de la capacidad funcional del individuo (Alonso, et al., 2003):

- **Ligero:** vida autónoma con pequeñas dificultades en la precisión de los movimientos finos o en el desplazamiento, posibilidad de marcha autónoma, pero con problemas de coordinación o equilibrio. La persona puede hacer la pinza con dificultades y señalar con el dedo índice. El habla es comprensible, pero tiene algunos problemas de articulación (Alonso, et al., 2003).
- **Moderado:** tienen necesidad de ayudas técnicas. Dificultad en la precisión de los movimientos finos y gruesos, pudiendo realizar el movimiento de la pinza con el pulgar y el resto de los dedos. Señalan con la mano abierta. Ausencia de marcha independiente o marcha con múltiples impedimentos, necesidad de soportes externos. Su habla es comprensible pero muy dificultosa (Alonso, et al., 2003).
- **Grave:** Tienen dependencia total de otras personas, son incapaces de caminar, incapacidad funcional para el uso de manos, carencia de prensión. Desplazamiento en silla de ruedas. Incapacidad de habla o gravemente afectado. No pueden llevar una vida autónoma (Alonso, et al., 2003).

## **CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS CON P.C.I**

Las personas con parálisis cerebral, pueden ver afectado el ámbito del lenguaje y la comunicación como consecuencia de las lesiones en el sistema nervioso central (en adelante SNC). En el habla pueden tener perturbaciones, debido a que los músculos fonatorios presentan las mismas características motrices que el resto de los músculos perjudicados. Derivado de este aspecto, los niños pueden ver afectada su respiración (ritmo, coordinación etc.), la fonación, la articulación y la organización de la actividad gestual.

Referido a los aspectos del lenguaje, los niños con P.C.I pueden ver como la capacidad comprensiva es mucho más limitada y reducida, limitándose a vocabulario breve, restringido a contextos básicos y primarios, a la vez que una limitación en la comprensión de sintaxis compleja. Con respecto a la capacidad expresiva, la consecuencia más destacada, es el retraso en la aparición del lenguaje expresivo, se conforman dos grandes grupos, los no vocales (habla no inteligible, tienen muchas más limitaciones) y los vocales.

Las funciones comunicativas por tanto en casos más severos, determinan el progreso de la comunicación afectiva no verbal que se crea entre el niño y su familia o personas cercanas (Alonso, et al., 2003).

Con respecto al ámbito cognitivo, la capacidad intelectual puede ser normalizada o presentar una disminución en diferentes grados, desde el más ligero hasta el más profundo. Señalan Alonso, et al. (2003) que:

La característica esencial del retraso mental es que se da una capacidad significativamente inferior a la media, y que afecta al menos dos habilidades de las siguientes áreas: cuidado de uno mismo, vida doméstica, comunicación, habilidades sociales/interpersonales, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad. A su vez también se pueden dar alteraciones en el ámbito cognitivo con respecto a la percepción de la información, la memoria y la capacidad de atención (p.41).

Centrándonos en el ámbito sensorial, el individuo con P.C.I puede poseer trastornos sensoriales asociados, suponiendo afectaciones en la visión (ambliopía, ceguera, dificultad para el mantenimiento de la mirada, dificultades en la coordinación visual y otros trastornos funcionales), audición (hipoacusias, hipersensibilidad, anormalidades funcionales etc.) y/o sensibilidad (alteraciones del reconocimiento táctil, el dolor, los cambios de temperatura etc.) (Alonso, et al., 2003).

Acerca del ámbito del bienestar y la salubridad, esta se verá condicionada al estado de los trastornos motores de la persona, pudiendo acaecer anormalidades en el aparato digestivo

(babeo, dificultad de masticación, deglución, succión, mala hidratación, atragantamientos etc.), el aparato excretor (dificultad en el control de esfínteres, estreñimiento etc.), y en los sistemas nerviosos (crisis epilépticas, alteraciones del sueño y de la alimentación etc.) y respiratorios (infecciones respiratorias, insuficiente y descoordinada respiración, ataxias respiratorias, dificultad para eliminar secreciones mucosas etc.) (Alonso, et al., 2003).

Debemos tener en cuenta que la participación y calidad de vida de las personas con características semejantes, pueden presentarse de diferente manera, en función de los condicionantes ambientales que limiten a cada una de ellas (Badia, 2012).

## **P.C.I Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL**

Las personas tenemos un mundo emocional que mantiene estrechas relaciones con el ámbito cognitivo, el comportamiento y las capacidades físicas y psíquicas que poseemos, desde muy pequeños los niños muestran una precoz atracción por los estímulos interconectados con la expresión de sentimientos (Rivière 1996 citado en Monfort y Monfort, 2005), la afectación de alguno de los aspectos, como en el caso de los niños con parálisis puede afectar directamente al aspecto emocional.

Bodon, (1994, citado en Salvador, 2001) habla sobre la afectividad en parálisis cerebral, conectando directamente la afectación del tono, con la afectación de la emocionalidad, exponiendo que si en casos de desarrollo normal, un niño sufre daños en el tono se ve afectado en aspectos emocionales o afectivos, en casos de parálisis cerebral dónde hay perturbaciones tónicas continuas, estas afectarán a la vida emocional del individuo que las alberga.

Como recalcan Alonso, et al., (2003) la presencia de anomalías del desarrollo emocional y/o la manifestación de problemas de conducta son frecuentes en los individuos con P.C.I y discapacidades similares. Esta idea también la apoya Espina, quién remarca la presencia frecuente de inestabilidad emocional en niños con P.C.I, este desequilibrio confluye con sentimientos extremos y muy versátiles. Dando origen a estos rasgos psicológicos dos variantes, la primera se debe a los daños neurológicos, y la segunda, por la determinación de componentes ambientales (reacción o sobreprotección de los padres, propia angustia de niño, dependencia que tienen de los demás etc.) (Espina, 1999).

Desde el nacimiento hasta los 6 meses se desarrollan en los bebés diferentes hitos, que en el caso de los niños con parálisis son más lentos en aparición y desarrollo, como son la risa o la sonrisa social (Ausubel, 1983).

Durante el primer año de vida, los niños con parálisis cerebral se acostumbran a que los acontecimientos se desarrollen sin su intervención ni influencia, esto supone los primeros pasos en la distorsión del proceso comunicativo y de la participación social.

En un patrón de desarrollo normal, las experiencias autónomas favorecen en los niños el proceso de diferenciación e identificación personal, en cambio en el caso de los niños con parálisis, todos estos procesos se ven afectados, lo cual altera el tipo de interacción y desemboca en una mayor dependencia afectiva.

Por otro lado en niños con P.C.I se prolonga la etapa de simbiosis materna, una etapa en la que los niños viven una extremada dependencia y en la que en su caso se prolonga mucho más de lo normal. Desde los 2 a los 3 años tiene lugar la etapa egocéntrica, en la cual el niño sólo considera su punto de vista, en parálisis cerebral se cree que esta etapa se prolonga más de lo normal de su etapa natural, debido a la gran dependencia y sobreprotección de los padres y de la sociedad.

El desarrollo emocional en la etapa de primaria está muy relacionado con los avances cognitivos, personales y sociales, los principales logros que consiguen los niños durante esta etapa son, la comprensión de la relación entre las creencias y las emociones, la distinción entre emoción real y emoción manifiesta, así como la comprensión de la ambivalencia, la parálisis cerebral no es consecuencia directa de una discapacidad intelectual, aunque sí es muy frecuente en la mayoría de los casos que se tenga en diferentes grados, por tanto el desarrollo emocional del niño con P.C.I, también dependerá del nivel de retraso intelectual que este posea.

El periodo de la adolescencia se caracteriza por un aumento de la emotividad, en el caso de los adolescentes con parálisis cerebral estos rasgos aumentan y se incrementan los períodos de inestabilidad emocional, tienen estados muy cambiantes, frustración, ansiedad, rechazo, aislamiento, debido a que son más conscientes de su propia situación, todo ello les puede llevar a un estilo de vida pasivo (Longo y Badia, 2009).

Ya desde la niñez, generalmente, los niños son excluidos, debido a los condicionantes motores, de la participación en pequeñas deliberaciones de su vida diaria, como la elección de comida, la ropa, ver la película que ellos quieren... etc. Esto supone que acorde los niños van desarrollándose, haya un vacío en cuanto a las experiencias autónomas, conformando una personalidad con rasgos basados en la falta de iniciativa y un sometimiento excesivo al entorno que les rodea, lo que supondrá individuos llenos de inseguridades y con poca

confianza en ellos mismos, predisponiendo conductas egocéntricas y con deficientes habilidades sociales, que les conducirán al aislamiento social (Gallardo, et al, s.f).

Las consecuencias principales acaecidas debido a todo el desarrollo en el ámbito afectivo-social especificado anteriormente, se fundamentan en la mayor dependencia para relacionarse con el entorno, es decir, menor autonomía personal y a su vez, alteraciones en las relaciones emocionales, debido a escasos repertorios en el entrenamiento de habilidades sociales (Rosa, Montero y Cruz, 1993). Se pueden presentar estados depresivos, labilidad emocional o sentimientos de fracaso, coexistentes con frustración y escasa motivación, todo ello combinado con una menor autoestima (Alonso, et al., 2003).

Pérez y Garaigordobil (2007), en una revisión sobre investigaciones acerca de la autoestima en personas con discapacidad motórica, encuentran que la mayoría de ellas evidencian que el autoconcepto y la autoestima de las personas con discapacidad motórica son habitualmente negativos.

## **AUTOESTIMA Y PARÁLISIS CEREBRAL**

La autoestima es la evaluación de la información contenida en el autoconcepto y procede de los sentimientos del niño acerca de todo lo que es él. Está basada en la combinación de la información objetiva sobre uno mismo y la evaluación subjetiva de dicha información. La formación de la autoestima se basa en la percepción de uno mismo y el ideal de este. Cuando la percepción y el ideal se equiparan, la autoestima es positiva (Harris y Reynolds, 1993).

Entre los procesos que contribuyen a la formación de la autoestima se encuentran; la acumulación de experiencias de éxito o fracaso, la valoración recibida de los demás o influencia social, familiar etc., los criterios subjetivos con los que el individuo interpreta sus éxitos o fracasos, las opiniones o actitudes de otros y el colectivo de referencia con el que se compara (Álvarez, Bisquerra y Del Frago, 2010, citado en Bisquerra, 2010).

Por lo tanto, podríamos decir que tener una alta autoestima es tener una visión saludable de uno mismo, alguien que acepta de modo realista sus defectos pero sin tomar una postura excesivamente crítica. Por otro lado una persona con baja autoestima es básicamente una persona que no sabe hallar aspectos positivos de sí misma, se siente inferior a los demás, no sabe valorarse cómo individuo y como parte de la sociedad. La baja autoestima será de menor repercusión cuanto menor sea el número de áreas afectadas.

Al hablar de autoestima en los niños deberemos tener en cuenta cinco áreas:

1. **Área social:** abarca los sentimientos de uno mismo en cuanto a la adaptación al entorno y las relaciones sociales que se establecen en él.

Hay aspectos clave relacionados con el entorno o el área social que influyen enormemente al desarrollo emocional y autoestima de los niños con parálisis, como son la impresión que la discapacidad del niño causa en la sociedad, la interacción entre el entorno social y el propio sujeto, así como los prejuicios que se tienen hacia dicha discapacidad y por tanto al niño que la posee. El trastorno motor provoca una mala adaptación al entorno, llevando consigo cierto aislamiento y creciendo de esta manera las posibilidades de desarrollar trastornos emocionales y psicológicos (Maiz y Güereca, 2006).

Punto clave respecto a este tema es la influencia del entorno y la información negativa que los niños con parálisis cerebral derivan de él mediante la comparación social. Pérez y Garaigordobil (2007), en una revisión sobre investigaciones que abordan las influencias de la comparación social y el área social, encuentran que muestran una clara relación entre la comparación social negativa y problemas psicológicos.

2. **Área académica:** se trata de la evaluación de uno mismo como estudiante, el niño es el que decide si es suficientemente bueno, comparándose con los modelos más cercanos (familia, amigos y maestros)

La parálisis cerebral no es consecuencia directa de una discapacidad intelectual, aunque sí es muy frecuente en la mayoría de los casos que se tengan déficits cognitivos en diferentes grados, la mayoría de ellos procedentes de las limitaciones motoras que tienen este tipo de niños.

3. **Autoestima familiar:** refleja sus propios sentimientos como miembro de la familia (es valorado por sus aportaciones, se siente amado y respetado por sus familiares etc.)

En muchas ocasiones el estado psíquico del niño se ve afectado por la falta de aceptación de la familia o el entorno social, que conllevan a que no se trata al niño con normalidad y todo esto altera su estado psíquico. Puntos clave al respecto que afectan al niño con P.C.I son las reacciones que los padres y hermanos presentan ante la discapacidad, es decir, cariño, protección, procesos de aceptación etc.

Una de las consecuencias familiares más comunes cuando la familia se encuentra de repente con un niño/a con esta discapacidad es la “sobrepotección” por parte de la madre

sobre todo, que conlleva a una dificultad añadida en el comienzo del funcionamiento psíquico independiente (Maiz y Güereca, 2006).

4. **Imagen corporal:** es la combinación del aspecto y capacidades físicas. La autoestima del niño respecto este aspecto se basa en la satisfacción de cómo es y actúa con su cuerpo.

Los niños con P.C.I poseen una persistencia de reflejos anormales, estos son los que posee cualquier recién nacido, pero que en casos normales desaparecen en los primeros meses de vida. A lo largo del desarrollo presentarán alteraciones en los mecanismos de control postural, equilibrio y movimiento, a la vez que pueden presentar problemas del crecimiento en ciertas extremidades. También pueden darse perturbaciones en la coordinación óculo motriz, el seguimiento de los objetos, y alteraciones del control de la vejiga y problemas de incontinencia.

Todos estos aspectos relacionados con el desarrollo físico de la persona con parálisis cerebral, afectarán de gran manera a la imagen corporal que esta tenga de sí misma y a la representación que por tanto tenga de su cuerpo. Consecuencia derivada de la dificultad, debido a la falta de experiencias del niño, en el manejo de su organismo y en la falta de aprendizaje comparativo de los demás respecto de sí mismo.

5. **La autoestima global:** es la valoración general de uno mismo y se basa en la evaluación de todas las áreas.

Estudios recientes muestran que la mayoría de las personas con discapacidad física, presentan un bajo nivel de autoestima, basando la causa principal de este problema en que su situación es percibida como de desventaja respecto del resto de las personas (Maiz y Güereca, 2006).

Debido a la alteración del desarrollo emocional y el retraso en los diferentes hitos, los niños con parálisis cerebral tienen mayor probabilidad de padecer posibles trastornos de la personalidad y de la conducta, así como problemas de ansiedad, depresión, inestabilidad emocional, frustración, baja autoestima, o aislamiento.

Estos problemas emocionales no solo son consecuencia de la propia discapacidad, también pueden ser originados o agravados por el ambiente /contexto en el que se encuentre el niño afectado. A su vez esto nos marca consecuencias inmediatas en los contextos más cercanos al niño, tanto a nivel educativo, como a nivel social y familiar, afectando en las relaciones con sus iguales y con el resto de personas de su entorno.

Las emociones son estados complejos del organismo, caracterizados por una excitación o perturbación que predispone a la acción. Las emociones se generan como

respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 1998). Pueden ser primarias (alegría, asco, miedo, enfado, sorpresa o tristeza) o secundarias (la ansiedad, hostilidad, humor, felicidad, amor, culpa, vergüenza, u orgullo). El proceso de valoración de las emociones puede tener varias fases, hay una fase de valoración primaria, en la que se evalúan de manera innata los acontecimientos de acuerdo a lo que genera la emoción para el bienestar de la persona, y por otro lado hay una evaluación secundaria en la que se consideran los recursos para afrontar dicho acontecimiento (Bisquerra, 2010).

En las emociones hay que distinguir tres componentes, uno neurofisiológico (manifestación de la emoción en una respuesta física), otro conductual (tipo de comportamiento que produce la emoción, expresiones derivadas, lenguaje no verbal, etc.) y por último, el componente cognitivo que hace que califiquemos el estado emocional y le demos nombre (Bisquerra, 2010).

La autoestima desempeña un papel importante en la valoración, y por tanto en la experiencia emocional (Redorta, Bisquerra y Obiols, 2006).

La autoestima y la inteligencia emocional son procesos integrales y directamente relacionados entre sí, si un individuo fortalece sus habilidades y competencias emocionales, actuará directamente fortaleciendo su autoestima.

Mediante numerosos estudios se verifica esta relación (Salovey, Stroud, Woolery y Epel, 2002 citado en Extremera, Fernández y Ramos, 2001), y la relación de la inteligencia emocional con diferentes ámbitos como el ajuste psicológico y emocional (Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos, 1999; Fernández-Berrocal, Ramos y Orozco, 2001, citado en Extremera, Fernández y Ramos, 2001).

Las personas que tienen una mayor conciencia de sus propias emociones y tienen habilidades de autogestión respecto a estas, sabrán actuar de manera más precisa y rápida con respecto de los acontecimientos o sucesos y se recuperarán antes de las adversidades. Sin embargo las personas que sufren bloqueos emocionales y tardan más en reaccionar y gestionar sus propias emociones tienen el riesgo de poseer una menor autoestima (Goleman, 1997).

La obra *Inteligencia Emocional*, escrita por Goleman (1997) recoge numerosos proyectos y programas educativos relacionados con el trabajo y fomento del aprendizaje social y emocional, así como los resultados obtenidos después de su puesta en práctica; la mayoría de ellos exponen que después de realizarse las intervenciones, aumentó en los sujetos las conductas prosociales, las habilidades de comunicación, la empatía, la

sensibilidad emocional, y de manera importante la autoestima de los individuos entre otros muchos aspectos.

Más recientemente Ciarrochi, Chan y Caputi (2000), encontraron relaciones positivas entre inteligencia emocional y variables de personalidad como la autoestima, la empatía, la extraversión y la apertura a los sentimientos.

## **APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL EN PARÁLISIS CEREBRAL**

Se entiende por competencia socioemocional como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales, y cuya finalidad promueve una serie de funciones sociales y personales (Bisquerra 2000, 2002; Bisquerra y Pérez, 2007, citado en Bisquerra, 2010).

Habilidades sociales e inteligencia emocional están muy interrelacionados, tanto que hay autores que se expresan utilizando este concepto bajo el término de competencias socioemocionales (Bar-On, 2000, en Bisquerra, 2010). Toda la intervención que se está fundamentando hablará en los mismos términos de dicho concepto.

La mayoría de los programas de desarrollo socioemocional incluyen la inteligencia emocional, ampliando aspectos sociales y emocionales como la autoestima, habilidades sociales, motivación, autoconciencia, por lo tanto pueden ser más completos y tolerantes a efectos prácticos que únicamente el desarrollo de la inteligencia emocional (Bisquerra, 2010).

Expone Bisquerra (2000, en Bisquerra 2010) que:

“La educación emocional es un proceso educativo, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (p.158).

“La permanente enseñanza de habilidades comunicativas, sociales y de control y comprensión del entorno es la piedra clave para la prevención de conductas desafiantes” (Lacasta, Rueda y Tamarit, 2000, p.88). Espina expone que en el caso de los niños con parálisis cerebral, después de una valoración tanto emocional como física, debe de llevarse a cabo lo más pronto posible, un programa psicosocial y socioemocional que fortalezca su conducta prosocial, confianza y autoestima (Espina, 1999).

La mayoría de los programas escolares de aprendizaje socioemocional que se imparten en el mundo se centran en cinco grupos de competencias (Lantieri, 2010, citado en Punset, 2010) estos son:

- **Autoconciencia emocional:** valorar e identificar de forma precisa los propios sentimientos, intereses, valores y fuerzas.

El niño va descubriendo su autoconciencia mediante la intervención motora y a través de los órganos sensoriales, actuando sobre su entorno y manipulándole. (Santiago, 2002) podemos suponer que los niños con P.C.I debido a las limitaciones motrices que su discapacidad conlleva, asumirán ciertos condicionantes en la misantropía de la autoconciencia.

El etiquetado de las emociones está limitado al lenguaje, desde pequeños el habla supone una fuente de exploración del progreso emocional (Monfort y Monfort, 2005), al mismo tiempo las restricciones en este tipo de conocimiento dificultan la toma de conciencia de las propias emociones. Las personas con parálisis cerebral suelen tener con frecuencia muchos problemas de lenguaje, e incluso algunos carecen de tal, por tanto este tipo de competencia se verá afectada en mayor o menor medida

Bretherton, Frith, Zahn-Waxler y Ridgeway (1986) citado en Monfort y Monfort, (2005) afirmaron que:

“Aunque se comprenden las emociones sin el uso del lenguaje, la capacidad de hablar sobre ellas permite un nivel diferente de intersubjetividad al de la comunicación no verbal. La habilidad para discutir sobre las emociones cumple una función reguladora y clarificadora en las relaciones interpersonales” (p.8)

El desarrollo de este aspecto es de gran importancia, ya que las personas que tienen una mejor certeza de sus emociones, suelen dirigir mejor sus vidas debido al gran conocimiento que poseen sobre sus propios sentimientos, a la vez son personas más positivas y psicológicamente más sanas (Goleman, 1997).

- **Autogestión emocional:** regular las emociones propias para lidiar con el estrés y el impulso de control y perseverar ante los obstáculos, ponerse metas personales y académicas y monitorizar su progresión; expresar adecuadamente las emociones.

Las personas que poseen esta competencia son capaces de recuperarse mucho más rápido de los reveses y contratiempos de la vida (Goleman, 1997).

Aprender a regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio, que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales. En ocasiones las personas con parálisis cerebral se encuentran frustradas en el desarrollo de esta habilidad, ya que muchas de ellas tienen dificultades a la hora de expresarse e incluso se ven limitadas a las herramientas SPC que utilizan para ello y que en muchas ocasiones son escasas o muy básicas en cuanto al ámbito o vocabulario emocional se refiere.

- **Conciencia social:** ser capaz de ponerse en lugar de los demás y empatizar con ellos; reconocer y apreciar las semejanzas y diferencias individuales y de grupo; respeto de los derechos de las personas; reconocer y utilizar los recursos familiares, escolares y comunitarios.

Las personas que poseen esta habilidad suelen sintonizar más con las señales sociales y comprender que necesitan o quieren los demás (Goleman, 1997).

- **Habilidades de relación:** establecer y mantener relaciones saludables y gratificantes basadas en la cooperación, resistir la nociva presión social, prevenir, gestionar y resolver los conflictos interpersonales.

La competencia social se desarrolla mediante un proceso de socialización, a través de la relación con otros individuos, mediante elementos como la práctica directa, observación de modelos cercanos, aprendizaje verbal y feedback interpersonales que suponen reforzamiento o interacción de las conductas (Monjas, 2000).

La presencia de habilidades sociales en las personas, beneficia la adaptación social y reduce las probabilidades de dificultades vinculadas a la salud mental (Betina, 2009).

Con respecto a las conductas de aceptación y relación social, Finnie apunta que: “El comportamiento socialmente apropiado no requiere mucha inteligencia para aprenderse, se necesita solamente una educación constante que enseñe al niño de manera muy clara lo que se espera de él” (Finnie, 1976, p.15).

- **Toma de decisiones responsable:** tomar decisiones basadas en la consideración de las normas éticas, las preocupaciones de seguridad, las normas sociales apropiadas, el respeto por los demás, las probables consecuencias de las acciones, aplicar la habilidad de tomar decisiones.

Para comprender mejor esta competencia debemos acudir a las teorías del desarrollo moral de Kohlberg (De Caso, Pacheco, García, Marbán, Rodríguez, 2009), quién propone

la adquisición progresiva de tres niveles de juicio moral, en cada uno de ellos se diferencian dos etapas:

**Preconvencional:** se suele acontecer en infantil y primaria. Esta fase se divide en dos, primero la moralidad heterónoma, en la que la base de moralidad es el poder y la soberanía, el individuo se orienta por las figuras de autoridad, como padres o profesores y el propósito primordial es la evitación del castigo. En la segunda parte se encuentra la moralidad instrumental, la cual se basa moralmente en la protección y cuidado de uno mismo, en este momento la trayectoria de las gestiones se toma por la propia persona cuyo fin fundamental alberga en complacer las necesidades personales.

**Convencional:** tienen lugar en el periodo de la adolescencia y la edad adulta. Se divide en moralidad interpersonal, base en la que la fundamentación de la moralidad se sustenta en hacer aquello que logre que te estimen y consideren, dirigido en la mayor parte por las convenciones sociales, tiene como objetivo trascendental la facultad empática. Y la etapa de ley y orden, en la cual la legalidad es la manera pertinente y adecuada de conducta, dirigido por reglas y leyes, tiene la intención de facilitar equilibrio y coherencia en la sociedad.

**Postconvencional:** solo algunos adultos lo logran, se divide en primer lugar en el contrato social, cuya moralidad son los derechos humanos por encima de códigos y legislaciones, defendiendo por encima de todo, los derechos humanos de cada persona. En segundo lugar los principios éticos y universales, cuya base moral es el conocimiento propio encaminado a la consecución de preceptos de justicia, igualdad y libertad, estimando por encima de todo la vida humana.

“Goleman afirma que las competencias emocionales se pueden aprender y que por tanto todas las personas pueden ser emocionalmente inteligentes” (Bisquerra, 2010 p.127). Siendo recalcado por autores que la escuela, el hogar y las diferentes organizaciones de la sociedad deben de ser centros neurálgicos de este aprendizaje emocional, desarrollándose mediante procedimientos educativos (Salovey y Mayer, 2007 en Bisquerra, 2010).

Diversos estudios (Asher y Rose, 1997, 1997; Denham, 1999; Ortiz, 1999; Rice, 1997; Saarni, 1999, 2000; Salovey y Sluyter, 1997; Shaffer, 2004 en Bisquerra, 2010) destacan que a medida que los niños y adolescentes van adquiriendo competencias emocionales, se observan las consecuencias positivas que esto puede tener; como la regulación de la impulsividad, el mayor conocimiento de sus propios sentimientos y el aumento en la resiliencia.

Otros autores explican que el desarrollo de estas competencias favorece el éxito escolar, contribuyendo a la integración social de los alumnos y actuando preventivamente en aspectos como bullying, absentismo escolar, violencia etc. (Lopes y Salovey, 2004 citado en Repetto y Pena, 2010).

Por otro lado hay escritores que desconfían de la eficiencia de una intervención en sujetos con un cociente intelectual (en adelante CI) por debajo de 50 (Rubin, 1983, citado en Salvador, 2001), sin embargo, otros defienden que no se debe de condicionar la actuación a un CI, sino que la intervención debe de adecuarse mediante la técnica más precisa a la clase de problema y de individuo (Monfils y Menolascino, 1984, citado en Salvador, 2001).

## **DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN**

### **JUSTIFICACIÓN**

La falta de recursos y de medidas de acceso a la información a personas cuya discapacidad limita sobremanera, hace que el presente proyecto suponga un puente de acceso a actividades, en las que los propios alumnos, a pesar de sus condicionantes motrices, encuentren una herramienta adaptada que puedan manejar de manera autónoma y que se adecúe a su potencial, tanto intelectual como emocional, para poder desarrollar ambos.

### **OBJETIVOS**

El objetivo general, es la elaboración de actividades que desarrollen competencias socioemocionales adaptadas informáticamente, para que los destinatarios a los que van dirigidas, tengan acceso pleno y autónomo a ellas.

Mediante las actividades propuestas, las cuáles se pretende que produzcan interés y sugestión a los niños, se desean fomentar aspectos socioemocionales, en concreto los que a continuación se exponen:

- Aprender al finalizar las actividades, a relacionar los conceptos o términos emocionales con las situaciones causales que pueden llegar a producirlas.
- Identificar, con una mayor facilidad, sus propios estados de ánimo y adquirir estrategias de afrontación para contraponerse a estados que les afectan, a la vez que desarrollar aptitudes para comunicarse sobre su propio mundo emocional de la mejor manera.

- Identificar estados de ánimo en otras personas, e iniciarse en la competencia empática y asertiva.
- Iniciarse en la comprensión del concepto de responsabilidad y en la toma de decisiones ajustadas a tal término.

## DESTINATARIOS Y CONTEXTO

Esta intervención se ha llevado a cabo en un contexto real, mediante un trabajo continuado en un centro de educación especial, aprovechando el periodo de prácticas de la mención de educación especial.

Para salvaguardar el anonimato de los individuos a los que ha sido dirigido el proyecto se les asignará nombres ficticios. En primer lugar para situar la propuesta, conviene decir que el trabajo se ha enfocado a cinco alumnos con parálisis cerebral y dependencia funcional total.

**Tabla 2.**

### *Descripción de los destinatarios*

Nombre	Grado de discapacidad	Tipo de lenguaje	Herramientas y medidas de accesibilidad
Juan	Leve-moderada	No vocal	Utilización de cuaderno de Símbolos pictográficos para la comunicación (en adelante SPC) Conmutador de mano adaptado
Pedro	Ligera-media	Vocal	Utilización de teclado adaptado con teclas tamaño 2X2
Manuel	Leve-moderada	No vocal	Utilización de cuaderno de SPC Herramienta de acceso "Iris Com" cámara colocada en el ordenador enfocando a la cara que detecta los movimientos de los ojos, interpretando como pulsador la fijación de los ojos durante unos segundos en un lugar concreto.
Fernando	Severo	No vocal	Utilización de cuaderno de SPC Conmutador de barbilla inalámbrico adaptado
María	Ligera-media	No vocal	Utilización de cuaderno de SPC Conmutador de mano adaptado

Como materiales didácticos se utilizan; el programa informático Araword, el cual traduce las palabras en símbolos pictográficos, los cuales son con los que trabajan habitualmente los alumnos. Para realizar actividades y dar un poco más de independencia se utilizan los plaphoons del proyecto informático “fressa”, los cuales se completan con símbolos pictográficos y permiten al alumno, mediante la aplicación del barrido automático que tiene dicho programa, marcar la opción más adecuada pulsando los conmutadores.

Todas las actividades que se van a diseñar para la intervención, van a estar adaptadas a las características y metodología utilizada por cada alumno, explicadas y concretadas en la tabla 2, para facilitar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para llevar a cabo una propuesta de actividades que mejore aspectos socioemocionales, se va a llevar a cabo una evaluación no estandarizada de la situación inicial que oriente sobre el nivel inicial del que partir en el diseño posterior de las diferentes actividades.

La evaluación y todo el diseño de actividades se basaran en cinco tipos de competencias; que son la autoconciencia emocional, la autogestión emocional, la conciencia social, las habilidades de relación y el fomento de toma de decisiones responsable, adaptándose todas ellas al nivel cognitivo y al tipo de características de los sujetos a los que va dirigido.

## **METODOLOGÍA**

La metodología seguida es práctica y dinámica, son los propios alumnos los que van construyendo de manera autónoma su propio aprendizaje y los que pueden, mediante las herramientas adaptadas de los plaphoons, realizarlas de manera independiente y sin la supervisión o ayuda constante de una persona de apoyo.

La mayoría de las actividades son individuales, aunque muchas de ellas tienen una parte con dinámicas de grupo o colaborativas en las que se necesitará de la ayuda del profesor y auxiliares para la utilización de cuadernos de comunicación SPC.

El programa completo implica una conexión emocional por parte de los alumnos, ya que en la mayoría de las actividades deben de enfrentarse a situaciones propias, que impliquen mostrar sus sentimientos y recuperar sus experiencias emocionales.

Dicha metodología tiene 3 fases importantes, la evaluación inicial de las competencias socioemocionales del alumnado, las actividades de desarrollo de dichas competencias, resumidas en la tabla 3, y la evaluación final del programa.

## ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Todas las actividades han sido elaboradas como materiales reales, formando parte del anexo del trabajo, se podrá disponer de ellas para su consulta y evaluación a través de un CD adjuntado al trabajo escrito.

**Tabla 3.**

### *Resumen de actividades*

Actividad	Competencia que desarrolla	Relación con objetivos generales	Relación con objetivos específicos	Resumen
<b>Hoy me siento</b>	Autoconciencia emocional	Identificación de sus propias emociones y sentimientos Adquisición autoconciencia emocional Saber ajustar las diferentes emociones a las situaciones reales	Identificar y etiquetar emociones	Registro de las emociones diarias del alumno
<b>¿Qué vemos? ¿Qué sentimos?</b>	Autoconciencia emocional	Identificación de sus propias emociones y sentimientos Adquisición autoconciencia emocional Saber ajustar las diferentes emociones a las situaciones reales	Identificación de las señales emocionales que les producen diferentes estímulos visuales	Los alumnos deben de reconocer la emoción que sienten al visualizar diferentes imágenes.

<b>¿Qué me hace sentir así?</b>	Autoconciencia emocional	Identificación de sus propias emociones y sentimientos Adquisición autoconciencia emocional Saber ajustar las diferentes emociones a las situaciones reales	Jerarquización de emociones Identificación del estímulo visual que les produce una emoción determinada.	Se trabaja con cuatro emociones básicas, dentro de cada una de ellas los alumnos deben de elegir, entre una muestra de imágenes, cuál es la foto que más les produce esa emoción determinada.
<b>¿Qué puedo hacer?</b>	Autogestión emocional	Adquisición autogestión emocional Saber ajustar las diferentes emociones a las situaciones reales	Transmisión de estrategias de afrontamiento de estados emocionales que les afecten Relación emoción y comportamiento	Los alumnos deben de relacionar los estados emocionales de la actividad “Hoy me siento” con actitudes comportamentales coherentes.
<b>Aprendemos a expresarnos de manera adecuada</b>	Autogestión emocional	Adquisición autogestión emocional Lograr la adquisición de habilidades interpersonales.	Desarrollo de expresión emocional Aprendizaje de estrategias de autocontrol emocional	Lectura y aprendizaje vicario de estrategias de autocontrol y tolerancia Puesta en práctica mediante situaciones planteadas
<b>Cosas que yo puedo cambiar</b>	Autogestión emocional	Adquisición autogestión emocional Valorarse como individuos y apreciar sus capacidades en su entorno social y educativo	Desarrollo de habilidades de afrontamiento a emociones negativas	Elección de situaciones que les hacen sentir mal para después encontrar soluciones y estrategias de afrontamiento.

<b>Respetamos a las personas con las que vivimos</b>	Conciencia social	Lograr una conciencia social Apreciar sus capacidades en su entorno social	Evaluación de mensajes sociales	Se exponen diferentes imágenes y deben de evaluar las conductas de manera crítica.
<b>Los derechos del niño</b>	Conciencia social	Lograr una conciencia social Valorarse como individuos y apreciar sus capacidades en su entorno social y educativo.	Conocer los derechos fundamentales de la infancia	Jerarquizar los derechos según su rango personal
<b>Sentimos lo que sienten los demás</b>	Conciencia social	Saber ajustar las diferentes emociones a las situaciones reales Lograr una conciencia social y ser capaz de empatizar con los demás	Reconocimiento facial de emociones. Relación de emociones con situaciones reales que lo puedan provocar	Observar caras con emociones faciales, determinar qué emoción puede ser la que presenta y que situación u objeto puede ser el causante
<b>Nos ponemos en el lugar del otro</b>	Habilidades de relación	Lograr capacidades empáticas Adquirir habilidades interpersonales	Compartir emociones. Desarrollo de la capacidad empática.	Relatar experiencias y realizar actividades referentes a estas
<b>La asertividad en el colegio</b>	Habilidades de relación	Adquirir habilidades interpersonales Valorarse como individuos y apreciar sus capacidades en su entorno social y educativo	Adquisición de conductas asertivas	Elegir opciones para describirse Relacionarse con un estilo asertivo Resolución de casos prácticos
<b>Resolviendo problemas</b>	Habilidades de relación	Adquirir habilidades interpersonales	Adquisición de habilidades de negociación.	Trabajar la resolución de conflictos enseñando estrategias, resolución de casos prácticos

<b>¿Somos personas responsables?</b>	Toma de decisiones responsables	Tomar decisiones de manera responsable teniendo en cuenta las normas sociales	Conocer las cualidades de las personas responsables y fomentar esta habilidad	Elegir las características de personas responsables, juzgar de manera crítica situaciones reales.
<b>¿Cuál es la decisión correcta?</b>	Toma de decisiones responsables	Tomar decisiones de manera responsable teniendo en cuenta las normas sociales	Desarrollo de la conciencia moral Estimulación del juicio moral	Resolución de conflictos que suponen un juicio moral conociendo las consecuencias de las decisiones
<b>Pensamos las decisiones</b>	Toma de decisiones responsables	Tomar decisiones de manera responsable teniendo en cuenta las normas sociales	Desarrollo de la conciencia moral Estimulación del juicio moral	Resolución de conflictos que suponen un juicio moral sin conocer las consecuencias de las decisiones

### **Evaluación inicial**

Posteriormente a la evaluación inicial se procederá al diseño definitivo de la línea de contenidos y nivel de dificultad de las tareas que se propondrán a los alumnos. Se pretende conocer las cualidades socioemocionales que tienen los sujetos antes de la intervención que después se va a plantear.

Para la prueba inicial se observarán las respuestas marcadas o expresadas por los alumnos con respecto a las siguientes pruebas:

- **Prueba de autoconciencia:** basada en la lectura de “el cuentito” de Pedro Pablo Sacristán, contestación a la pregunta principal planteada a partir del cuento en un plaphoon.
- **Prueba de autogestión:** planteamiento de dos situaciones y elección en plaphoon
- **Prueba de conciencia social:** planteamiento de dos situaciones para poder observar la respuesta empática,

- **Prueba de habilidades de relación:** lectura del cuento “el niño de las mil cosquillas” de Pedro Pablo Sacristán, respuesta a la pregunta en un plaphoon ¿Cómo hago yo feliz a los demás?
- **Prueba de toma de decisiones responsable:** planteamiento de dos situaciones en la que haya posibilidad de transgresión de normas sociales. Elección en un plaphoon de la respuesta eligiendo que harían ellos en dicha situación.

#### ❖ **Actividades para el desarrollo de la autoconciencia emocional**

##### **1. Actividad “Hoy me siento”**

Cuyo objetivo es tomar conciencia de las propias emociones, es decir, lograr la capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos, identificarlos y etiquetarlos. Debido a la evaluación inicial indicando que la mayoría de los sujetos identificaban correctamente las emociones primarias; como la alegría, la tristeza, etc. Se plantean situaciones en las que se experimenten emociones múltiples y más abstractas.

La actividad se desarrolla mediante un plaphoon de emociones en el que los alumnos identificarán diariamente la emoción que sienten. Con dicha actividad podrán registrar su estado emocional de una manera continuada, y podrán observar el flujo emocional durante un periodo de tiempo.

Al abrir el plaphoon el alumno se encontrará con dos casillas, la primera que se llama “hoy me siento” y que corresponde con la actividad que se está describiendo en este apartado y otra casilla que se llama “¿qué puedo hacer?” que corresponderá con una actividad del apartado autogestión emocional.

Una actividad derivada de esta para niños menos afectados motor y psíquicamente sería escribir en hojas de trabajo diariamente sus emociones, comentando al final de la semana cuál es la emoción que más han sentido durante toda ella (Rodríguez y Sicart, 2001, en Pascual & Cuadrado, 2001).

##### **2. Actividad ¿Qué vemos? ¿Qué sentimos?**

Cuyo objetivo principal será el reconocer las diferentes emociones que tienen ante diversas imágenes o fotos que se les muestran. Para ello los alumnos deben de realizar un ejercicio de concentración emocional y cognitivo, para a través de una introspección emocional poder realizar una tarea de autoconciencia e identificación emocional.

El plaphoon se divide en seis casillas, en las cuales habrá 6 imágenes, pinchando en cada una de las imágenes los niños irán a un nuevo plaphoon, en el que habrá diferentes emociones, tienen que seleccionar en concreto la que han sentido y reconocido al ver la imagen sobre la que han pinchado.

Después de la actividad se reunirán en asamblea para ver los resultados que han tenido todos, y con ello ser conscientes de que con una misma imagen dos personas pueden experimentar emociones diferentes.

### **3. Actividad “¿Qué me hace sentir así?”**

El objetivo principal de la actividad es que los alumnos logren una correcta identificación emocional y aprendan a compartirla abiertamente a los demás. Otro de los objetivos es la jerarquización de los propios sentimientos, ya que únicamente podrán elegir la situación que les produzca más la emoción que se les dice.

El plaphoon inicial se divide en cuatro casillas principales, una de ira, otra de miedo, otra de alegría, y otra de asco. Cuando pinchan en cada casilla se les presentan diferentes situaciones que pueden asociarse generalmente a esa emoción, pero los niños solo podrán elegir la situación que más les embriague de ese sentimiento.

Después de que cada niño ha seleccionado la situación, toda la clase se reunirá para compartir las respuestas elegidas.

## **❖ Actividades para el desarrollo de la autogestión emocional**

### **1. Actividad “¿Qué puedo hacer?”**

Cuyo objetivo fundamental es la toma de conciencia entre la emoción y el comportamiento, esta actividad es una continuación de la primera actividad del apartado de autoconciencia emocional “hoy me siento” y pretende que los alumnos relacionen su estado emocional con posibles conductas comportamentales que respondan a él, después de que los alumnos seleccionan un estado emocional en la casilla de “hoy me siento”, deben de ir a la casilla de “¿Qué puedo hacer?” para encontrar acciones que representen una solución esos estados emocionales que han seleccionado.

Otro de los objetivos que se pretende con la actividad es la transmisión a los sujetos de estrategias resolutivas que puedan utilizar cuando sientan bloqueos emocionales, y no sepan cómo actuar.

## **2. Actividad “Aprendemos a expresarnos de manera adecuada”**

Cuyo objetivo fundamental es desarrollar la capacidad de expresión emocional de la manera más adecuada, y comprender que dependiendo de la forma en la que se expresen las emociones, se pueden obtener diferentes reacciones en las demás personas. Pretendiendo también el aprendizaje de estrategias de regulación emocional, es decir, autocontrol, tolerancia, etc.

El plaphoon se divide en dos paneles iniciales el primero en el que se enseñan frases para expresarse de una manera correcta y no violenta, de esta manera a través tanto del lenguaje verbal, como el no verbal, transmitimos fórmulas que se pueden utilizar como estrategias de autocontrol y tolerancia.

La segunda parte del plaphoon son tres situaciones en las que el alumno debe de elegir la manera de reaccionar que suponga la fórmula con mayor respeto y tolerancia.

- 1) Tu madre quiere cortarte el pelo, pero tú no quieres que te lo corte ella.
- 2) No te gusta la cena que hay en tu casa hoy.
- 3) Tu hermano ha puesto una película que no te gusta nada

## **3. Actividad “Cosas que yo puedo cambiar”**

Cuyo objetivo fundamental es el desarrollo de habilidades de afrontamiento a emociones negativas, es decir, el aprendizaje de estrategias de autoregulación emocional.

En el apartado “cosas que me hacen sentir mal” del plaphoon se propone a los alumnos situaciones que pueden hacerles sentir mal y se les dice que elijan alguna de ellas, después en el apartado correspondiente a “cómo hacer que las cosas cambien” se les propone diferentes estrategias resolutivas a elegir, que les enseñan a afrontar las situaciones de una manera ética y civilizada.

### **❖ Actividades para el desarrollo de la conciencia social**

#### **1. Actividad “Respetamos a las personas con las que vivimos”**

Cuyo objetivo fundamental es el desarrollo de la capacidad crítica para evaluar los mensajes sociales y culturales relativos a normas sociales. Mediante la presentación de diferentes imágenes que se muestran en los plaphoons se pretende que los niños reflexionen sobre si son buenas o malas conductas que cumplen o no las normas sociales y culturales.

Al seleccionar cada imagen en el plaphoon se redireccionará a otro plaphoon en el que se harán a los alumnos las siguientes preguntas:

- ¿Crees que es una buena forma de actuar?
- ¿Respetas a la persona las normas sociales?
- ¿Has hecho tu o tu familia lo mismo alguna vez?

## **2. Actividad: “ Los derechos del niño”**

El objetivo de la actividad es que los niños conozcan los derechos fundamentales de la infancia, y la comprensión de que a pesar de las diferencias individuales de las personas y sus condiciones, todas y cada uno de ellas tienen los mismos derechos.

Una vez que los alumnos conozcan los derechos de los niños deberán de clasificarlos en; muy importante y menos importantes. Otro de los objetivos que se busca es que los niños razonen acerca de la gran importancia de todos los derechos, ya que ninguno de ellos es imprescindible.

El plaphoon inicial se divide en dos, el primer cuadro muestra los derechos del niño, y el segundo dirige a otro plaphoon donde se produce la distribución de derechos en muy importantes y menos importantes.

Por último se realizará la asamblea para conocer el resto de respuestas de la clase y con la ayuda del profesor llegar a la reflexión final.

## **3. Actividad “Sentimos lo que sienten los demás”**

Cuyo objetivo fundamental será el desarrollo de la comprensión de las emociones de los demás y la capacidad de percibir y reconocer gestos faciales. También se pretende que establezcan relaciones causales entre emociones y situaciones.

Se presentan a los alumnos diferentes fotos de caras de personas con diferentes gestos faciales, deben de fijarse bien en la imagen e intuir el sentimiento o emoción que desprende la persona. Una vez seleccionen la imagen, deben de decir que emoción siente, es decir, utilización de vocabulario emocional y después elegir una situación que puede hacerle sentirse así, mediante las posibles relaciones causales que establezcan.

## ❖ **Actividades para el desarrollo las habilidades de relación**

### **1. Actividad “Nos ponemos en el lugar del otro”**

Cuyo objetivo fundamental es compartir emociones con un grado de sinceridad y de reciprocidad efectiva, a la vez que desarrollar y adquirir habilidades empáticas y de comprensión hacia las actuaciones y comportamientos de los demás.

En la primera parte de la actividad, los alumnos reunidos en asamblea contarán, utilizando su cuaderno de comunicación formado por símbolos SPC, cuál ha sido la experiencia más vergonzosa de su vida. Terminada esta fase cada uno de ellos elegirá la historia del compañero que más les ha gustado, parecido graciosa, vergonzosa etc. El criterio de elección queda en manos de cada niño.

Con la historia que han elegido deberán de contestar, eligiendo entre opciones, a las siguientes preguntas del plaphoon:

- ¿Qué historia has elegido?
- ¿Por qué has elegido esta historia?
- ¿Qué emociones has sentido cuando la has escuchado?
- ¿Qué crees que sintió la persona cuando la vivió?
- ¿Crees que actuó de la mejor manera?
- ¿Qué hubieras echo tu?

### **2. Actividad “La asertividad en el colegio”**

Cuyo objetivo persigue conocer diferentes perfiles asertivos, e identificarse con uno. Otro de los objetivos es el desarrollo de conductas asertivas, es decir, conseguir que defiendan y expresen sus propios derechos y opiniones, utilizando para ello fórmulas de respeto y empatía.

La actividad tiene tres partes:

- La primera parte en la que ellos mismos se definen.
- La segunda parte es una parte más conceptual, para que conozcan tres estilos principales de conducta asociados a animales.
  - 1) El ratón: es miedoso, no sabe defender sus derechos y hace lo que dicen los demás.
  - 2) El león: manipula a los demás, no defiende sus derechos de forma correcta, ya que insulta y es agresivo.
  - 3) El delfín: respeta a los demás, expresa lo que piensa, pero a la vez sabe tolerar otras opiniones y defiende sus derechos sin ser agresivo ni insultar.

Una vez han leído la forma de ser de los tres animales y con la información obtenida de la propia definición inicial en la que ellos mismos dijeron cómo eran, deberán de asociarse a un estilo y animal.

Por último se les presentarán dos situaciones prácticas, que deberán de resolver aplicando todo lo aprendido:

- 1) En el recreo un chico te pide un trozo de tu bocadillo, ya que se ha levantado tarde, no ha desayunado y se le ha olvidado traer el bocadillo.
- 2) En el recreo un chico te suele pedir casi siempre de tu bocadillo, ya que él ningún día lo trae.

### **3. Actividad “Resolviendo problemas”**

Cuyo objetivo es la adquisición de la capacidad para resolver conflictos y problemas considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás, es decir, adquisición de habilidades de negociación y asertivas.

El plaphoon inicial está dividido en cuatro casillas, la primera trabaja el aprendizaje de habilidades de negociación y resolución de conflictos, subdividiéndose a su vez en dos apartados, cuándo y cómo; cuándo pretende enseñar estrategias para solucionar los conflictos cuando ya estemos tranquilos, cuando hayamos pensado bien las cosas, cuando nos encontremos preparados para solucionar el problema etc. Y el cómo enseña que debemos de hacerlo escuchando a los demás, respetando el turno de palabra, sin utilizar malas formas etc.

Después de haber aprendido cuales son las pautas básicas más adecuadas para una positiva resolución de conflictos se plantean a los alumnos tres casos con conflictos hipotéticos para que pongan en práctica lo aprendido en el apartado anterior.

#### **❖ Actividades para el fomento de toma de decisiones responsable**

##### **1. Actividad “¿Somos personas responsables?”**

Cuyo objetivo fundamental es que aprendan a asumir la responsabilidad en la toma de decisiones y conozcan las cualidades que tienen las personas responsables y éticas.

El plaphoon tendrá cuatro casillas iniciales, la primera redireccionará a un plaphoon en el que aparecerán cualidades o adjetivos diferentes y deberán de discernir y elegir críticamente cuáles son las cualidades de una persona responsable, después de esta elección habrá una asamblea y un debate en el que cada uno expondrá las cualidades elegidas y entre

todos consensuarán un modelo de persona responsable (todo este proceso será con ayuda del profesor).

En las otras tres casillas del plaphoon hay tres casos o situaciones que los alumnos deberán de juzgar según las cualidades consensuadas en asamblea anteriormente y responder a las siguientes preguntas:

- ¿Ha sido la persona responsable?
- ¿Crees que la decisión ha sido la correcta?
- ¿Haces tú lo mismo?

Después de leer y responder a los casos los alumnos volverán a reunirse en asamblea para escuchar y opinar sobre las respuestas del resto.

## **2. Actividad ¿Cuál es la decisión correcta?**

El objetivo de la actividad es el desarrollo de la conciencia moral de los alumnos y la estimulación del juicio moral ante situaciones conflictivas, conociendo las consecuencias negativas de cada decisión. En el plaphoon inicial se presenta la situación de la que partimos para trabajar durante toda la actividad.

“Tu hermano y tu compartís habitación, tu madre le manda a la habitación a estudiar, ya que tiene un examen muy importante. Cuando entras en la habitación le ves que está leyendo un comic y no está estudiando.”

Una vez presentada la situación inicial se dan varias opciones de actuación como respuesta, dentro de cada una de las opciones se presentarán consecuencias adversas a dicha elección. Después se presentarán con ayuda de profesor y auxiliar las respuestas de los alumnos y se hará un recuento final de la opción más considerada por todos.

## **3. Actividad “Pensamos las decisiones”**

El objetivo de la actividad es el desarrollo de la conciencia moral de los alumnos y la estimulación del juicio moral ante situaciones conflictivas. En este caso los alumnos no tendrán la opción de conocer los efectos de cada elección como en el ejercicio anterior, sino que esta actividad pretende la estimulación moral de tal manera que prevean por ellos mismos, las consecuencias negativas y elijan según su opinión la actuación más adecuada.

En plaphoons iniciales se presenta la situación o conflicto:

“A Antonio su madre le da dinero para que vaya a comprar comida al supermercado, este se acuerda de que hoy es el cumpleaños de su amigo y a mitad del camino ve una tienda

de videojuegos, en el escaparate ve el videojuego nuevo que su amigo quería que le regalasen. ¿Qué crees que debe de hacer Antonio?”

Después de presentar la situación se da a elegir entre dos opciones:

- Comprar el videojuego y no comprar la comida
- Comprar la comida y no comprarle el videojuego a su amigo

Por último se reunirán en asamblea con libros de comunicación para conocer respuestas del resto de compañeros.

## **TEMPORALIZACIÓN**

Debido a la escasez de tiempo por todo el trabajo que se lleva a cabo en el aula se llevarán a la práctica y evaluarán únicamente cinco actividades del programa, una de cada contenido principal del cual está formado este.

En otro caso en el que el tiempo no hubiese sido un hándicap, el proyecto tendría la siguiente distribución que se resume y expone en la tabla 4.

**Tabla 4.**

### *Temporalización de la intervención*

<b>SEMANA</b>	<b>CONTENIDO</b>
SEMANA 1	Evaluación inicial
SEMANA 2	Desarrollo de la autoconciencia emocional
SEMANA 3	Desarrollo de la autogestión emocional
SEMANA 4	Desarrollo de la conciencia social
SEMANA 5	Desarrollo de las habilidades de relación
SEMANA 6	Desarrollo de la toma de decisiones responsables.
SEMANA 7	Evaluación final

## **RECURSOS**

### **SAAC (Sistemas Alternativos o aumentativos de la comunicación)**

Son todos aquellos sistemas que no emplean palabras encadenadas, utilizándose como instrumentos para sujetos que presentan alteraciones en la comunicación. Las personas que presentan Parálisis Cerebral y que tienen alguna afectación del lenguaje oral requieren, por lo general, de mayor tiempo para poder expresarse a través de los SAAC (Rosado, 2012)

## **Símbolos pictográficos**

Los pictogramas son dibujos sencillos e icónicos, la palabra que constituye cada símbolo aparece escrita en la parte inferior, su objetivo es facilitar la comunicación en alumnos no orales con dificultades motrices y auditivas. Puede utilizarse como sistema alternativo y aumentativo de la comunicación oral (Mayer, 1981).

- Optimizan la atención y la motivación.
- Favorecen habilidades de expresión oral y escrita.
- Refuerzan la instrucción de conceptos y relaciones entre estos.
- Simbolizan visualmente secuencias y estructuras verbales.
- Esquematizan la información que se absorbe.
- Apoyan la función memorística, relacionando la memoria verbal y la memoria icónica.

La mayoría de los alumnos utiliza cuadernos de S.P.C, o de los símbolos pictográficos para la comunicación, en los cuales señalan con el dedo por ellos mismos o en casos de gran limitación motriz, una persona se encarga de señalar el cuaderno y el alumno al llegar al símbolo que quiere hace una señal.

Se asocian mediante las siguientes categorías, y se reconocen por colores que concuerdan con el sistema Bliss:

- Símbolos de personas (incluye pronombres personales). Son de color amarillo.
- Símbolos de acción (verbos). Son de color amarillo.
- Símbolos descriptivos (adjetivos y adverbios). Son de color amarillo.
- Nombres. Son de color amarillo.
- Misceláneas (artículos, conjunciones, preposiciones, colores, alfabeto, números...). Son de color amarillo.
- Social (palabras usadas para actuaciones sociales). Son de color amarillo.

## **Software Araword**

El programa es una aplicación informática libre, desarrollada por Joaquín Pérez Marco, bajo la supervisión de Joaquín Ezpeleta Mateo (Departamento de Informática e Ingeniería de Sistemas del Centro Politécnico Superior de la Universidad de Zaragoza) y con

la colaboración de profesionales del C.P.E.E. Alborada y del Centro Aragonés de Tecnologías para la Educación (CATEDU).

Radica en un procesador de textos y pictogramas, permitiendo la escritura de texto y pictogramas simultáneamente, facilitando la elaboración de materiales y adaptando textos para las personas que tienen dificultades en el ámbito de la comunicación funcional.

El programa traduce el texto en símbolos pictográficos pertenecientes a la base de datos de pictogramas del Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa ARASAAC.

### **Plaphoons (proyecto fressa)**

Es un programa de comunicación, desarrollado por Jordi i Roset profesor de matemáticas de l'IES Santa Eugènia de Girona, está destinado a personas con discapacidad motora que no se puedan comunicar mediante el habla.

La finalidad principal del programa es ofrecer una mayor autonomía, permitiendo que escriban sus mensajes u opiniones de forma independiente. Puede ser utilizado también para fomentar las capacidades lecto-escritoras.

Este programa permite crear plafones y a partir de estos, organizar los símbolos para elaborar mensajes. Estos mensajes pueden ser revisados directamente en el ordenador, ser imprimidos o escuchados mediante voz sintetizada.

La aplicación del Proyecto Fressa tiene un complemento que se denomina barrido automático el cual consiste en la señalización automática y secuencial en la pantalla de cada una de las opciones del plaphoon.

El objetivo es hacer un recorrido por cada una de ellas para que el individuo imposibilitado a nivel motor de realizarlo pueda mediante un clic seleccionar la opción deseada en el momento en que sea resaltada.

## **EVALUACIÓN**

### **Procedimientos y materiales para la evaluación**

El procedimiento fundamental de evaluación de toda la intervención será la observación, basada en los siguientes aspectos explicados en la tabla 5, debido al ser el método más adecuado, permitiendo observar el desarrollo de las actividades en el contexto natural y real de los alumnos. El otro elemento será la evaluación cualitativa, ya que prioriza aspectos del proceso y desarrollo de las actividades sobre el propio resultado, teniendo en

cuenta los contenidos socioemocionales en los que se ha basado el programa, se consideran lo más adecuado y pertinente.

**Tabla 5.**

*Ficha de registro*

<b>Aspectos Generales</b>	<b>Aspectos Específicos</b>
Nivel de participación de los alumnos	Nivel de compromiso con la actividad Nivel de motivación que supone la actividad
Interés demostrado	Tiempos de atención Actitud positiva hacia la actividad
Nivel de aprendizaje adquirido sobre el contenido de la actividad	Generalización de aprendizajes a casos prácticos Comprensión de aspectos cada vez más complejos
Nivel de dificultad en la práctica	Resolución satisfactoria de las actividades Dificultades en la comprensión de las consignas de las actividades.
Observaciones	Respuestas que confirmen o descarten hipótesis, aspectos relevantes en el transcurso de una actividad, etc.

## CONTEXTO

El contexto en el que se realiza la intervención, tanto por las limitaciones de los sujetos, como por el material y el tiempo tiene muchos condicionantes, cómo alumna llegue al colegio sin conocimientos profundos en sistemas alternativos y aumentativos de la comunicación, ni en los recursos o la elaboración de materiales para alumnos no vocales.

Como barrera clave y muy perjudicial para realizar y fundamentar teóricamente todo el trabajo, a la vez que para situarme bibliográficamente, se encuentra el escaso o inexistente material que investiga o haya estudiado la autoestima y los aspectos socioemocionales en niños con parálisis cerebral. Hay abundante bibliografía sobre aspectos intelectuales, desarrollo motor, desarrollo del lenguaje, autocuidado, habilidades domésticas etc., en niños con parálisis cerebral, e incluso muchos trabajos sobre el impacto emocional de los padres al tener un hijo con estas características, pero escasos y casi inexistentes trabajos sobre cómo se sienten ellos, los adultos y niños con parálisis cerebral.

La situación de no vocalidad de la mayoría de los individuos descarto todas y cada una de las orientaciones o propuestas existentes en diferentes programas llevados a cabo para el fomento de las competencias socioemocionales.

Uno de los aspectos que más ha limitado el proyecto es el tiempo, ya que con los alumnos la programación de aula es mucho más lenta y dificultosa de realizarse debido a su gran limitación motriz. Esto ha supuesto que el proyecto solo se pusiera en práctica de manera parcial y no en su totalidad lo cual hubiera sido lo más recomendable y enriquecedor.

Otro de los puntos que coarta la propuesta de actividades es la gran disparidad intelectual dentro del aula, la cual contaba con diversos grados de afectación intelectual, este aspecto ha delimitado el grado de dificultad de las actividades propuestas, las cuales se han tenido que enfocar hacia la totalidad de la clase intentando abordar un nivel medio que fuera captado por todos ellos.

Una de las fortalezas principales a la hora de realizar el trabajo se puede encontrar en la ventaja de centrar el proyecto en el mismo ámbito en el que se realizan las prácticas del grado, ya que es una realidad vivida y las actividades propuestas se enfocan a los sujetos con los que se está trabajando día a día y de los que se conocen limitaciones, fortalezas e intereses.

Aspectos a favor de la intervención fue que los individuos a los que va dirigido utilizan diariamente las herramientas informáticas, como son los plaphoons o los símbolos SPC, y conocían su funcionamiento y manejo.

A su vez, es de gran satisfacción el poder plantear un material que pueda servir tanto logísticamente, como de manera educativa en el aula y destinado a los alumnos que en él se encuentran.

## **EXPOSICIÓN DE RESULTADOS**

### **RESULTADOS ESPERADOS**

Los resultados esperados se valorarían mediante la observación y la evaluación cualitativa de los siguientes aspectos:

1. Nivel de participación de los alumnos
2. Interés demostrado
3. Nivel de aprendizaje adquirido sobre el contenido de la actividad

4. Nivel de dificultad en la práctica
5. Observaciones, donde se apuntarán posibles aspectos a tener en cuenta o que sobresalgan de la puesta en práctica de la actividad

En este apartado se muestra la hipotización de resultados que se pretenden lograr con el programa de actividades, analizaremos los resultados esperados apartado por apartado, en relación con las competencias principales destinadas a desarrollar con el programa.

#### Autoconciencia emocional

Con respecto a esta competencia se espera que a través de las actividades los niños con niveles intelectuales más bajos aprendan a relacionar los sentimientos emocionales que experimentan con el nombre conceptual que tiene dicho sentimiento, por su parte los que ya tienen adquiridos la autoconciencia y relación conceptual de las emociones, se espera que desarrollen más las habilidades de puesta en común de resultados, comparación de sus respuestas con las del resto del grupo etc.

#### Autogestión emocional

Lo que se pretende con la aplicación de ejercicios relacionados con esta competencia, es que al finalizar su práctica, los niños sean capaces de administrar y regir mejor sus emociones, habiendo adquirido de las pautas dadas en las actividades ciertas habilidades para manejar estados emocionales que les alteran.

#### Conciencia social

A través de las actividades anegadas en esta competencia, se pretende que los alumnos mejoren sus habilidades de estimación y evaluación social, expresando para ellos cuales son buenas o malas prácticas sociales, por otro lado también se pretende que al finalizar hayan progresado en la capacidad de distinguir gestos faciales ante diferentes emociones.

#### Habilidades de relación

En esta competencia hipotizamos ante múltiples objetivos o resultados que pretendemos adquirir al finalizar el conjunto de actividades, en primer lugar se pretende que los alumnos aprendan a delimitar cómo es su propia conducta asertiva, por otro lado, se trata de que desarrollen conductas asertivas o sienten las bases para comenzar a aprenderlas.

## Toma de decisiones responsables

A través del conjunto de ejercicios se pretenden obtener resultados basados en la adquisición de un patrón común asentado en características elegidas y debatidas por los alumnos sobre las personas responsables, otro de los resultados esperados es que adquieran fluidez a la hora de solventar situaciones que les supongan confusiones morales.

### **RESULTADOS OBTENIDOS**

En este apartado se analizan los resultados extraídos de la puesta en práctica de las actividades que se han realizado con el grupo de alumnos. La evaluación de las actividades se realizará de una manera cualitativa, atendiendo a los siguientes aspectos:

1. Nivel de participación de los alumnos
2. Interés demostrado
3. Nivel de aprendizaje adquirido sobre el contenido de la actividad
4. Nivel de dificultad en la práctica
5. Observaciones, donde se apuntarán posibles aspectos a tener en cuenta o que sobresalgan de la puesta en práctica de la actividad

### **Evaluación de actividad para el desarrollo de la autoconciencia emocional**

Actividad: ¿Qué emoción te producen las siguientes fotos?

#### **1. Nivel de participación de los alumnos**

En conjunto el grupo tuvo un buen nivel de participación, las imágenes les llamaron mucho la atención.

#### **2. Interés demostrado**

Buen nivel de interés, aunque a mitad de la actividad algunos estaban cansados y retiraban un poco la atención por momentos.

#### **3. Nivel de aprendizaje**

En esta actividad se denota mucho la diferencia entre mayores y menores niveles cognitivos, los alumnos con más capacidad utilizan en sus respuestas mayor variedad de vocabulario, frente a alumnos con capacidades más básicas cuyo vocabulario emocional les limita a respuestas simples basadas en emociones primarias, como triste, contento o preocupado.

#### **4. Nivel de dificultad en la práctica**

Bajo nivel de dificultad, ya que la actividad es un ejercicio de respuesta libre.

#### **5. Observaciones**

Gran diferencias de respuestas de un alumno a otro en función de las experiencias personales.

### **Evaluación de actividad para el desarrollo de la autogestión emocional**

Actividad: “Cosas que yo puedo cambiar”

#### **1. Nivel de participación de los alumnos**

Los alumnos se han volcado mucho en la actividad, y han participado con entusiasmo en ella.

#### **2. Interés demostrado**

Es una actividad que les llama mucho la atención, ya que han podido expresar realmente las dificultades diarias que les hacen sentir mal.

#### **3. Nivel de aprendizaje**

Las opciones elegidas en el apartado “cosas que me hacen sentir mal” en la mayoría de los niños tienen coherencia con las opciones elegidas en el apartado “cómo hacer que las cosas cambien”.

#### **4. Nivel de dificultad en la práctica**

Para algunos de los alumnos la actividad es bastante complicada, debido a que no terminan de entender la relación causal entre el problema y la solución. En algunos casos marcan por azar sin entender las opciones ni haber elegido por algún razonamiento lógico.

#### **5. Observaciones**

Las opciones más elegidas en el apartado cosas que me hacen sentir mal por parte de los alumnos han sido “que no me escuchen” y “que se piensen que no me doy cuenta de las cosas”.

### **Evaluación de actividad para el desarrollo de la conciencia social**

Actividad: “Sentimos lo que sienten los demás”

#### **1. Nivel de participación de los alumnos**

Para los alumnos a los que les resultaba fácil la actividad, la atención y participación era constante, sin embargo, para los alumnos a los que la actividad estaba resultando

más complicada, la atención en ocasiones se dispersaba pero era fácilmente recuperable.

## **2. Interés demostrado**

La participación de los alumnos es muy buena, la motivación y el interés por la actividades es alto.

## **3. Nivel de aprendizaje**

En la gran mayoría de los casos el nivel de aprendizaje con respecto a este tema es bueno, saben identificar y relacionar las expresiones faciales con el término conceptual que representan y con una situación que puede llegar a causarla, sin embargo, los alumnos de la clase con un nivel más bajo, tienen la capacidad de asociar la expresión con la situación que puede llegar a causarla, pero no son capaces de asociar el término conceptual que tiene esa expresión.

## **4. Nivel de dificultad en la práctica**

Para algunos alumnos la actividad resultó fácil y sencilla, pero para otros resultó bastante difícil por las capacidades en cuanto a términos emocionales y conocimiento de estos que requería la actividad.

## **5. Observaciones**

Muchos de los alumnos marcaron varias opciones en la pregunta ¿Qué puede hacerle sentir eso?, opciones que suponían causas bastante dispares e incoherentes.

Los alumnos tienen dificultades en la identificación de la cara de tristeza, todos la han asociado al término conceptual de enfado.

## **Evaluación de actividad para el desarrollo de las habilidades de relación**

Actividad: “La asertividad en el colegio”

### **1. Nivel de participación de los alumnos**

El nivel de participación por parte de los alumnos es muy bueno, ya que se les presentan actividades diferentes a la rutina diaria y eso les llama la atención y les motiva.

### **2. Interés demostrado**

Mucho interés por el tema, muchos de ellos se ríen o sonrían al leer los enunciados del ejercicio.

### **3. Nivel de aprendizaje**

El aprendizaje de las actividades es disperso, a tres de los alumnos la actividad les ha resultado fácil y comprensible, aunque el tiempo que han utilizado ha sido alto en cuanto a lectura y escucha de las opciones, hay otros dos alumnos a los cuales les ha supuesto un mayor esfuerzo e incluso una incomprensión de diferentes aspectos conceptuales de la actividad.

### **4. Nivel de dificultad en la práctica**

La dificultad principal ha sido derivada de la disparidad de nivel cognitivo entre unos alumnos y otros, la mayoría de ellos tuvieron un nivel de comprensión muy bueno, mientras que otros tuvieron serias dificultades y necesitaron muchas explicaciones y ayudas.

### **5. Observaciones**

Algunas imágenes tuvieron que ser modificadas, debido a que en los ordenadores la visión era complicada (se mostraban muy pequeñas), y limitaban la realización para los alumnos con dificultades visuales.

## **Evaluación de actividad para el fomento de toma de decisiones responsables**

Actividad: “Somos personas responsables”

### **1. Nivel de participación de los alumnos**

Es una de las actividades en las que menos se han involucrado, todos han participado, pero el nivel cognitivo de la actividad ha limitado su puesta en práctica con la totalidad del grupo.

### **2. Interés demostrado**

El interés era bueno, pero no ha sido de las actividades más atractivas que han llevado a cabo.

### **3. Nivel de aprendizaje**

El concepto de persona responsable solo ha sido adquirido por dos de los cinco alumnos del aula, el resto marcaba características al azar e incluso incoherentes entre sí.

### **4. Nivel de dificultad en la práctica**

Para los alumnos con menor dificultad ha sido una actividad muy complicada de realizar, frente a los dos con mayor nivel, cuyo concepto y aprendizaje ya estaba adquirido.

## 5. Observaciones

Uno de los alumnos, en concreto el alumno vocal, que respondió bien a la actividad eligió todas las características positivas de la persona responsable, pero también eligió la opción “hace lo primero que se le pasa por la cabeza”, al preguntarle por esta opción dio la siguiente explicación, tiene que saber responder ante los imprevistos y reaccionar ante dificultades de riesgo sin que pase mucho tiempo.

Todo el programa fue muy bien acogido por los alumnos, ya que debido a que se ajustaba a la adaptación de herramientas y recursos que ellos manejan, podían realizarlo de manera autónoma, lo cual supuso una novedad y motivación para ellos.

## CONCLUSIONES

Analizando los resultados y mediante las observaciones del desarrollo de las actividades llevadas a cabo en el aula, podríamos deducir las siguientes conclusiones:

- La diferencia de resultados obtenidos en las actividades, referidos a baremos de capacidad de realización satisfactoria, aprendizaje de los conceptos y comprensión de las actividades, han dependido principalmente de la capacidad intelectual de los alumnos y no tanto de su afectación motora o limitaciones físicas que les pudieran condicionar.
- Alta disparidad en las distintas capacidades intelectuales de los sujetos de intervención, a pesar de tener todos ellos el mismo tipo de discapacidad motriz, tres de los alumnos con mayor nivel realizaban las actividades sin dificultades en comparación con los otros dos para los que algunas de las actividades resultaron complicadas y difíciles, y en algunos casos no terminaron debido a la incapacidad de comprensión, tanto del lenguaje, como de las consignas que debían de seguir.
- Los alumnos con un mayor nivel cognitivo utilizan mayor vocabulario emocional, pudiendo utilizar emociones secundarias, frente a los alumnos con una mayor afectación intelectual, los cuales trabajan con un vocabulario básico basado en las emociones primarias como triste, contento, o preocupado.
- El reconocimiento facial, es un tema muy complejo para todos ellos, ya tengan un mayor o un menor nivel cognitivo, los alumnos más bajos intelectualmente son capaces de asociar el gesto facial a una situación real que puede producirle, pero después no saben determinar qué término conceptual corresponde a ese gesto facial. Saben que esa

situación produce miedo y que el sentimiento que se siente es el miedo, pero no saben que todo ello recibe el término conceptual de miedo. Los alumnos con un nivel un poco más alto determinan el concepto, la situación, y el gesto facial, aunque tienen problemas en el reconocimiento facial de algunas de las emociones, sobre todo la de tristeza, asociada por todos los alumnos al concepto de enfado.

- Problemas en los niveles intelectuales más bajos de la clase para establecer relaciones causales sobre todo entre estímulos visuales y sus propias emociones.
- Es de vital importancia la diferenciación entre la capacidad expresiva y comprensiva, ya que aunque las limitaciones motrices restrinjan esta primera, la segunda indica que los alumnos se dan cuenta de todas las interacciones y sucesos que ocurren a su alrededor, expresando por la mayoría de ellos en una de las actividades, que lo que más les molesta es que la gente no les escuche y que se piense que no se dan cuenta de las cosas.
- Los alumnos tenían muchas dificultades en el apartado de toma de decisiones responsables, y en las actividades basadas en juicios morales.
- Dentro de la parálisis cerebral hay una gran variedad de capacidades y limitaciones en cada individuo, derivando en la imposibilidad de atribución generalizada de resultados a dicha discapacidad o colectivo. Por las observaciones en el contexto real dónde se ha estado desarrollando la intervención, podríamos establecer muchas variantes que determinan los resultados o el desarrollo de las actividades, pero en mi opinión como puntos principales que afectan al sujeto se deberían de destacar cuatro: grado de discapacidad intelectual del sujeto, capacidad de manejar herramientas que permiten el acceso autónomo a la información, nivel de comprensión del lenguaje, y limitaciones motrices.
- Tienen gran importancia los apoyos y estimulaciones en todos los ámbitos, pero sobre todo, los que se disponen a nivel emocional y que se dan a los alumnos desde todas las organizaciones personales del centro (profesores, logopedas, fisioterapeutas, etc.) ya que los niños aprenden y se nutren de cualquier interacción, tanto formal como informal, que les suponga una nueva experiencia o motivación.

### **Consideraciones Finales**

Desde la perspectiva que dan los resultados del trabajo, pienso que la intervención sienta las bases hacia la posible elaboración de un programa completo de desarrollo socioemocional, con el diseño de actividades más prologadas en el tiempo, cuyos resultados fueran más fructíferos.

Debido a la limitación temporal, los resultados obtenidos han supuesto más como asentamiento y punto de partida de la situación. Para poder extraer resultados trascendentales el programa debería de desarrollarse durante todo un año escolar o durante varios cursos, proponiendo una intervención completa que atendiera de manera individualizada a través del diseño de actividades concretas para cada alumno, respondiendo de esta manera, específicamente a las carencias que alberga cada uno de ellos.

A pesar de todas las limitaciones y consideraciones, pienso que el trabajo sienta unas bases sobre aspectos poco estudiados hasta ahora, ya sea por la gran disparidad de características entre individuos con P.C.I o por la poca importancia que hasta hace pocos años se le daba a los rasgos emocionales y autoestima de los alumnos.

A través del trabajo se ha comprobado que los niños con parálisis cerebral si tienen en mayor o menor medida alteraciones en aspectos socioemocionales, confirmando las investigaciones de autores como Bodon (1994, según citado en Salvador, 2001), Alonso, et al, (2003), Pérez y Garaigordobil (2007), Maiz y Güereca (2006), Longo y Badia (2009), Rosa, Montero y Cruz (1993), y Gallardo, et al, (s.f). Aunque no está comprobado que se deriven de las limitaciones motrices, o de la discapacidad intelectual únicamente.

También a través de las actividades realizadas de manera autónoma, gracias a todo el diseño material adaptado y a través de las herramientas de acceso, se ha podido comprobar el nivel y estado real de las peculiaridades socioemocionales de cada niño, sin influencia de agentes externos que alteraran los resultados o tuvieran que interpretar las respuestas, en este caso concreto, son los propios sujetos los que directamente y sin exigencia de intermediarios, muestran y eligen sus respuestas.

Uno de los aspectos y recomendaciones clave, es la elaboración de un proyecto socioemocional prolongado temporalmente, ya que debido a las limitaciones intelectuales de los alumnos es necesario para la mayor comprensión y aprendizaje de conceptos y habilidades que permitan mayores resultados e influencia en la vida cotidiana de los alumnos, permitiendo como señalaban Ciarrochi, Chan y Caputi (2000) que estas prácticas sobre inteligencia emocional influyan en aspectos relacionados con su autoestima, empatía, habilidades sociales y su apertura hacia los demás sobre sus propios sentimientos.

Otra de las recomendaciones sería enfocada hacia el fomento del estudio de aspectos emocionales y autoestima de las personas con parálisis cerebral, ya que nos encontramos ante un escaso o nulo material adaptado que los profesores puedan utilizar en sus aulas para llevar a cabo programas de mejora del autoestima, el autoconcepto, o de otros temas

relacionados con la inteligencia emocional y que tanto beneficiarían en su puesta en práctica con niños con P.C.I, pudiendo solucionar la alteración de rasgos personales definidos anteriormente (Gallardo, et al., s.f).

La situación y contexto analizados, permiten concretar la escasa o nula existencia de programas específicos para los niños con parálisis cerebral. Dichos materiales requieren de un gran esfuerzo de elaboración a la vez que un nutrido conocimiento de las características concretas sobre los individuos a los que van dirigidos.

Por último recalcar la gratificante experiencia vivida gracias al grupo de niños con los que se realizó el proyecto, con los cuales he aprendido a no reparar en las limitaciones o trabas que se nos presentan, sino en las posibilidades y capacidades de cada una de las situaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, M., Bernardi, A., Clar, C., Fernández, C., Fuentesal, E., González, T. y otros (2003). *Atención educativa a las personas con parálisis cerebral y discapacidades afines*. Confederación ASPACE. Madrid.
- Ausubel, D. P., y Sullivan, E. V. (1983). *El desarrollo infantil. Vol. 3, Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos*. Barcelona: Paidós.
- Badia, M. (2012). Tendencias actuales de investigación ante el nuevo concepto de parálisis cerebral. *Siglo Cero, Revista Española sobre discapacidad intelectual*, 38(3), 25-38.
- Betina, A. (2009). Las habilidades sociales como recursos para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Revista Psicodebate 10: Psicología, Cultura y Sociedad*, 13.
- Bisquerra (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Ciarrochi, J., Chan, A y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561.
- Harris, C y Reynolds, B. (1993). *Cómo desarrollar el autoestima en los niños* (Cuarta edición.). Los Ángeles, California: Debate.
- De Caso, Pacheco, García, Marbán, Rodríguez, (2009). Desarrollo moral y educación. En C. Martín y J. Navarro (coors.). *Psicología del desarrollo para docentes* (pp. 131-147). Lugar: Madrid

- Espina, E. (1999) Departamento de Orientación y psicología. En Á. García Prieto (coord.). *Niños y niñas con parálisis cerebral: descripción, acción educativa e inserción social* (pp. 25 – 33). Madrid: Narcea.
- Extremera, N., Fernández, P y Ramos, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Finnie, N. (1976). *Atención en el hogar del niño con parálisis cerebral*. México: Editorial Fournier.
- Gallardo, M., Salvador, M., García, J., Cabillas, M., Guerra, A., Arroyo, A. y otros (s. f.). *Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de limitaciones en la movilidad* (No. 3). Andalucía: Junta de Andalucía.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional* (Marzo 1997). Barcelona: Kairós.
- Iriarte, C., Alonso, N., Sobrino, Á. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 4(8), 177-212.
- Lacasta, J., Rueda, P y Tamarit, J. (2000). Educación para personas con retraso mental. Orientaciones para la calidad. *Manuales de buenas prácticas FEAPS*, 4, 13-132.
- Longo, E y Badia, M. (2009). La participación en las actividades de ocio de los niños y adolescentes con parálisis cerebral. *Siglo Cero, Revista Española sobre discapacidad intelectual*, 40(4), pp. 79-93.
- Maiz Lozano, B., y Güereca Lozano, A. (2006). *Discapacidad y autoestima: actividades para el desarrollo emocional de niños con discapacidad física*. Alcalá de Guadaíra; México: MAD Trillas.
- Mayer, R. (1981). *The picture communication symbols*. Stillwater: Minnesota.
- Martínez, M., Garrido, MJ., Zardoya, A., Martínez, N., y Atristain, A. (2009). *Guía para el personal de apoyo. Autodeterminación*. Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual: Madrid.
- Mena, M., Romagnoli, C y Valdés, A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Revista electrónica publicada por el Instituto Nacional de Educación*, 9(3), 1-21.
- Monfort, M., y Monfort, J. (2005). *En la mente II: cómo decirlo*. Madrid: Entha Ediciones.
- Monjas, I. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

- Muñoz, J., y Martín, J. (2010). La integración de alumnos con parálisis cerebral en los centros ordinarios de Galicia. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 18(14), 107-119.
- Negre, F. (1995). Posibles aportaciones de la informática en el desarrollo de la personalidad del niño con parálisis cerebral. *Revista Pixel-Bit*, 5, 1- 4.
- Pascual Ferris, V., y Caudrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional: programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. España: Cisspraxis.
- Pérez, J., y Garaigordobil, M. (2007). Discapacidad motriz: autoconcepto, autoestima y síntomas patológicos. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Pérez, J. (2008). Propuestas para la evaluación de programas de educación socioemocional. *Revista electrónica de investigación educativa.*, 6(15), 523-546.
- Punset, E. (2010). Las emociones van a la escuela. *National Geographic España, Cerebro y Emociones, Edición especial*, 2(12), 68-73.
- Redorta, J., Bisquerra Alzina, R., y Obiols Soler, M. (2006). *Emoción y conflicto: aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Repetto, E., y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(5), 82-95
- Rosa Rivero, A., Montero García-Celay, I., y Cruz Lorente, M. (1993). *El Niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia : CIDE.
- Rosado, J. (2012). La competencia comunicativa en personas que presentan parálisis cerebral. *ReiDoCrea. Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, 1, 158-163.
- Salvador Mata, F., y Acosta Rodríguez, V. M. (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales. Volumen I*. Archidona: Aljibe.
- Salvador Mata, F., y Acosta Rodríguez, V. M. (2001). *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales. Volumen II*. Archidona: Aljibe.
- Santiago García, O. (2002). *Autoconcepto y adaptación del niño deficiente mental*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Servicio de Publicaciones.

# APÉNDICES

En el CD adjunto al presente trabajo constan los siguientes materiales que conforman el programa de intervención, los números de los apéndices indicados a continuación corresponden con los números que en el CD tienen las diferentes carpetas.

1. Power point con capturas de pantalla de todas las actividades que conforman el programa de intervención, así como la intervención inicial.
2. Cuentos adaptados utilizados para la intervención inicial.
  - El cuentito
  - El niño de las mil cosquillas
3. Video demostración sobre el barrido automático y las herramientas de acceso que utilizan los niños sobre los que se ha llevado a cabo el proyecto.
  - Fotografías de herramientas adaptadas para el uso del ordenador.
  - Video de demostración del funcionamiento del barrido automático
4. Aplicación para instalación del programa plaphoons del proyecto fressa.
5. Actividades elaboradas en plaphoons de todas las actividades que conforman la intervención socioemocional. Dentro de cada carpeta se encuentran las imágenes y símbolos SPC para el diseño de cada plaphoons y los archivos plaphoons.

## **Carpetas de actividades:**

1. Evaluación inicial
  - Plaphoons de evaluación
  - Casos de evaluación
2. Autoconciencia emocional
  - 2.1 Hoy me siento
  - 2.2 Que vemos, que sentimos
  - 2.3 Que me hace sentir así
3. Autogestión emocional
  - 3.1 Que puedo hacer
  - 3.2 Aprendemos a expresarnos
  - 3.3 Cosas que yo puedo cambiar

4. Conciencia social
  - 4.1 Respetamos a las personas con las que vivimos
  - 4.2 Los derechos del niño
  - 4.3 Sentimos lo que sienten los demás
  
5. Habilidades de relación
  - 5.1 Nos ponemos en el lugar del otro
  - 5.2 La asertividad en el colegio
  - 5.3 Actividad resolviendo problemas
  
6. Toma de decisiones responsable
  - 6.1 Somos personas responsables
  - 6.2Cuál es la decisión correcta
  - 6.3 Pensamos las decisiones

Actividad 2.1 y 3.1