



LA PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DESAFIANTES EN LA ESCUELA INFANTIL. UN ENFOQUE PROACTIVO



Laura Escribano Burgos
Asunción González del Yerro Valdés
Mónica Ortiz García
Cecilia Simón Rueda
Mariona Tarragona Roig
Estela Uribe Franco



LA PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DESAFIANTES EN LA ESCUELA INFANTIL. UN ENFOQUE PROACTIVO



LA PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DESAFIANTES EN LA ESCUELA INFANTIL. UN ENFOQUE PROACTIVO

AUTORES

Laura Escribano Burgos
Asunción González del Yerro Valdés
Mónica Ortiz García
Cecilia Simón Rueda
Mariona Tarragona Roig
Estela Uribe Franco

COLABORADORES

Bertha Álvarez Morales
Abril Cortés Salazar
Patricia Mercado Sánchez
Marta Sandoval Mena

Primera edición: marzo 2010
©Fundación Educación y Desarrollo

ISBN 978-84-693-0436-5

Impreso en:
Jit Press, S.A. de C.V.
Tel. (5255) 5794 5198
www.jitpress.com.mx
jitpress@prodigy.net.mx
México, D.F.

EJEMPLAR GRATUITO

Impreso en México
Printed in Mexico

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo la financiación de este proyecto.

Agradecemos al DIF de Naucalpan su colaboración y apoyo para el desarrollo de esta investigación.

Agradecemos, muy efusivamente, a los equipos docentes de las Estancias Infantiles de Naucalpan “Tlahuacalli” y “Pilli Tlacoa” su participación en esta investigación.

Agradecemos al Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CSFEL) el permiso concedido para utilizar sus materiales en este proyecto.

Agradecemos al profesor Colwyn Trevarthen, de la Universidad de Edimburgo, las sugerencias realizadas durante el proceso de realización de estos módulos de formación.

Agradecemos al profesor José Luis Linaza, de la Universidad Autónoma de Madrid, las sugerencias realizadas durante el proceso de realización de estos módulos de formación.

Agradecemos al profesor Javier Tamarit, responsable de calidad de la Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS), las sugerencias realizadas y la revisión del módulo introductorio.

Agradecemos a Tania Guadalupe Romero Romero y Aide Alejandra Lara Díaz su colaboración en el diseño de este manual.



CONTENIDO

Prólogo	xi
Presentación	xv
Introducción	xvii
MÓDULO INTRODUCTORIO	
El desarrollo socioemocional y la prevención de conductas desafiantes	1
I. ¿Qué son las conductas desafiantes?	1
II. Supuestos básicos de la psicología actual.....	2
III. Perspectivas para abordar las conductas desafiantes.....	3
IV. La pirámide de la enseñanza	6
V. Actividades	7
BLOQUE 1	
Las relaciones sociales en la escuela	
MÓDULO 1	
La relación maestra-niños.....	13
1.1 La relación maestra-niños eje del aprendizaje y desarrollo socioemocional.....	15
1.1.1 La influencia de la relación maestra-niños sobre el desarrollo socioemocional	15
1.1.2 La relación afectiva y la motivación hacia el aprendizaje	17
1.2 Estrategias que generan seguridad y confianza	17
1.2.1 Entablar relaciones sociales personalizadas.....	17
1.2.2 Optimizar la calidad de la comunicación.....	18
1.2.3 Motivar para explorar el mundo	19
1.3 La personalización de la atención educativa	20
1.4 Actividades	22

MÓDULO 2

El apoyo a la relación entre iguales	31
2.1 El grupo de iguales	33
2.2 El aula inclusiva.....	33
2.2.1 El clima del aula inclusiva.....	35
2.2.2 El aula como lugar seguro	37
2.2.3 Apoyar las relaciones de amistad	39
2.2.4 Afirmar la identidad.....	42
2.2.5 El currículo en el aula inclusiva: el currículo personalizado	45
2.2.6 La gestión democrática de las normas	46
2.3 Actividades	55

MÓDULO 3

La relación con las familias.....	71
3.1 Fines y repercusiones de la colaboración familia-escuela.....	73
3.2 Principios de colaboración.....	74
3.3 Ámbitos de colaboración.....	76
3.3.1 La comunicación y el intercambio de información	76
3.3.2 La participación en las actividades escolares	79
3.3.3 Mejora de las competencias como agentes educativos: la familia y la escuela.....	83
3.4 Actividades	86

BLOQUE 2

La creación de entornos que apoyen el desarrollo socioemocional

MÓDULO 4

El diseño del entorno físico.....	97
4.1 El entorno escolar y las necesidades de la infancia	99
4.1.1 Aprender en compañía	101
4.1.2 Relación e interacción social	102
4.1.3 Comunicación y expresión.....	103
4.1.4 Autonomía.....	103
4.2 El entorno y el desarrollo de la autorregulación	104
4.2.1 División del espacio en zonas interactivas	104
4.2.2 Uso del mobiliario.....	105
4.2.3 Manejo de los materiales	105
4.2.4 Apoyos visuales.....	106
4.3 Estrategias para organizar las actividades	107
4.3.1 Actividades dirigidas por la maestra	107
4.3.2 Actividades libres y rincones	108
4.3.3 Los rincones del aula.....	109
4.4 Actividades	116

MÓDULO 5

La organización del tiempo 123

- 5.1 La importancia de los horarios en la escuela 125
- 5.2 Los elementos de los horarios y rutinas 126
- 5.3 Planeación de las actividades de aprendizaje y de transición 133
- 5.4 Actividades 135

BLOQUE 3

La enseñanza de habilidades

MÓDULO 6

Facilitar el desarrollo de la autorregulación 149

- 6.1 La autorregulación: concepto 151
- 6.2 Perspectivas teóricas sobre la autorregulación 151
 - 6.2.1 La perspectiva de la Psicología Cognitivo-Social 151
 - 6.2.2 El estudio de la autorregulación emocional 154
 - 6.2.3 El desarrollo de la autorregulación desde la psicología de Vigotsky 158
- 6.3 El papel del docente en el desarrollo de la autorregulación: la regulación andamada 161
- 6.4 Actividades 168

MÓDULO 7

Enseñar a comprender, expresar y regular emociones 175

- 7.1 El aprendizaje socioemocional: concepto 177
- 7.2 El apoyo docente al aprendizaje socioemocional 178
 - 7.2.1 Reconocer los sentimientos y mostrar empatía 179
 - 7.2.2 Identificar y comprender los sentimientos propios y ajenos 180
 - 7.2.3 Facilitar la expresión emocional 181
 - 7.2.4 Enseñar a regular la experiencia emocional 181
- 7.3 Actividades 185

MÓDULO 8

La enseñanza explícita de habilidades sociales 189

- 8.1 El contexto escolar y el desarrollo social en la infancia 191
- 8.2 La enseñanza de las habilidades sociales 194
 - 8.2.1 Las razones que justifican su enseñanza 194
 - 8.2.2 El concepto de habilidad social 196
 - 8.2.3 El proceso de enseñanza de las habilidades sociales 198
 - 8.2.4 Métodos de enseñanza de las habilidades sociales 200
- 8.3 Actividades 213

REFERENCIAS 217



PRÓLOGO

Es relativamente fácil imaginarse cómo los niños aprenden los nombres de determinadas cosas: pelota, perro, árbol, comida, papá. Pero cuesta mucho más entender cómo aprendemos después a nombrar la soberbia, la amargura, el amor, la felicidad o la melancolía. ¿Cómo se nombraron las emociones?, ¿hay otros sentimientos además de los que el lenguaje contabiliza?

Jaume Trilla

Pensamiento, lenguaje, acción para transformar y, ahora, emoción. Formas diversas que distinguen aquello que nos hace humanos. Trilla se pregunta y nos pregunta cómo es que se nombraron las emociones, lo que de ninguna forma intentaremos escudriñar aquí, pero sí establecer, al menos, cómo se configuran a través de la convivencia, el lenguaje, la acción y las habilidades del pensamiento, cómo dan sentido al comportamiento humano.

El texto que el lector tiene en sus manos se propone abordar tan sólo una parte de la enorme labor que realizan los educadores como profesionales que contribuyen a la formación humana; se considera la educación preescolar como uno de los niveles fundamentales en la construcción de los mecanismos que orientarán el comportamiento de los niños y niñas en etapas posteriores de su desarrollo, tanto en el sistema escolar como en otros ámbitos de la vida cotidiana.

El nivel preescolar en nuestro país se ha distinguido por incorporar en su operatividad los avances en el diseño curricular de corte sociocognitivo, lo que nos place sobremanera, pues desde esta perspectiva teórica se da prioridad a formas de comprensión de la realidad que atienden al valor social de

los aprendizajes, a partir de patrones derivados del uso del lenguaje y de la interacción humana.

En este caso, se trata de una propuesta que ofrece una alternativa de intervención profesional a las maestras educadoras de preescolar, constituidas como un sector sensible a las dinámicas de cambio social que reflejan sus alumnos y alumnas en el aula, cuya participación en la escuela les exige una formación sólida circunscrita por aspectos de diversa índole, los pedagógicos, en tanto dominio de saberes teóricos y prácticos respecto a la formación humana; los éticos respecto a la adopción de posturas comprensivas de la diversidad de los seres humanos; los metodológicos en tanto les plantea la necesidad de atender de manera estratégica la gran variedad de situaciones didácticas en el aula; los axiológicos en tanto les plantea la necesidad de amparar su desempeño en fines educativos trascendentales para la constitución del ser humano; y aquellos propios del conocimiento de la infancia en sus aspectos biopsicológico, cognoscitivo, social y moral, fundamentalmente. En este sentido, es oportuna la presencia de este texto que combina la enseñanza alternativa con la investigación comprometida de sus autoras, con la finalidad de perfilar el desarrollo de competencias en las educadoras hacia una praxis comprensiva, que, dicho entre paréntesis, cada vez es más evidente que nos hace falta.

Ocuparse de la Educación Preescolar, en cualquiera de sus aspectos, está más que justificado, y ocuparse de la formación de los educadores es más que obvio. Atender la formación de los pequeños adquiere tintes fantásticos en tanto en la edad preescolar ocurre un desarrollo intensivo de diversas capacidades mentales y cambios cualitativos en el pensamiento infantil. La educación de los niños y niñas en esta etapa influye profundamente en su aprendizaje escolar y en su actividad social. Samuel Johnson cuando, preguntado sobre cuál era la edad adecuada de comienzo de la educación de un niño respondió que alrededor de cien años antes de nacer. Y no se trata de una broma pesada hecha al sistema educativo de cualquier nación, sino de una gran responsabilidad en que los educadores del siglo XXI deben poner todo su talento, imaginando que no están educando a la infancia para el presente sino, sobre todo, para su futuro.

Cuatro ejes caracterizan esta propuesta de intervención. El primero, el uso pedagógico de los espacios educativos, frecuentemente tratados con desdén por considerarlos inocuos a los efectos de la formación humana. Aquí, la estructura de los ambientes es fundamental para el fortalecimiento de las habilidades sociales, se concibe el espacio como una forma de lenguaje no verbal que estimula a los niños y niñas a la realización de acciones, facilita la adopción de determinadas actitudes y favorece algunos tipos de relación e intercambio lingüístico, social y personal. Se reconoce que el espacio no adquiere significancia por la estructura de los muebles y objetos de aprendizaje, sino, además, por las posibilidades que ofrece para desplazarse, jugar, verse, compartir; en suma, interactuar.

El segundo, la claridad en la influencia que ejerce la maestra como mediadora de procesos, lo que le compromete al empleo de estrategias innovadoras en el ámbito de la comunicación humana.

El tercero, el planteamiento de recomendaciones pedagógicas que destacan el carácter práctico y económico de cada actividad, de donde deriva la organización y operatividad de las tareas y espacios con pocos elementos o con aquellos que están al alcance de las educadoras, donde la imaginación es lo que más se pondera. Cabe destacar que los materiales educativos son relevantes, pero nunca constituyen finalidades en sí mismos.

El cuarto, la reflexión que se hace respecto a una perspectiva educativa que da un paso en el trabajo a través de la educación para la comprensión.

Dada la importancia de los procesos de formación de los educadores de Educación Preescolar, no puede dejar de reconocerse la contribución que hace la Universidad, desde la investigación como una de sus funciones sustantivas, para solidarizarse con el sistema educativo y contribuir en la empresa de mejorar, en lo posible, las prácticas educativas en dicho nivel escolar. Es deseable que con este manual, las maestras tengan ocasión de apreciar que su labor es fundamental para la continuidad de la formación que los niños y niñas van edificando desde la casa, y que vale la pena reconocer que en estos procesos la labor de una universidad, cumple parte de su cometido cuando hace llegar los resultados de la investigación que realiza a la comunidad que le da sentido.

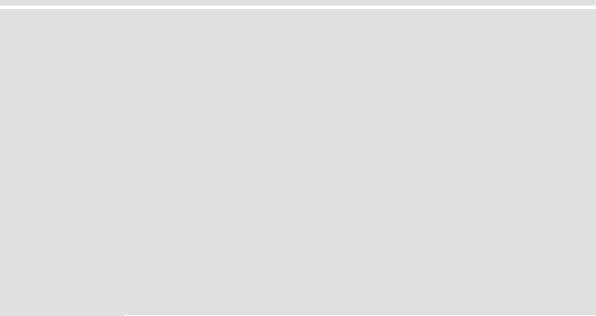
Este texto nació a partir de una necesidad y de una ilusión. La necesidad es objetiva, las maestras podrán dar cuenta de su utilidad, para lo cual será bienvenida su evaluación crítica; la ilusión es subjetiva, las autoras habrán de vivir esperanzadas a que se muestre el encanto de la acción pedagógica puesta al servicio de la humanidad en ciernes.

Jesús Manuel Hernández Vázquez¹

¹ Académico de la Licenciatura en Pedagogía y Coordinador de la Unidad de Planeación de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán.



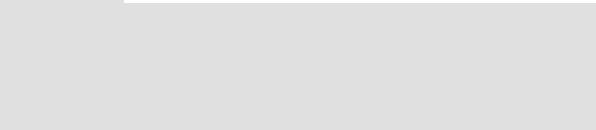
PRESENTACIÓN



El proyecto de investigación “La optimización del desarrollo socioemocional de los niños, como programa preventivo en la Sala de Intervención y Asesoría Pedagógica SIAP” surge en 2007 en el marco de la Convocatoria de Ayudas para Programas de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID). Esta investigación es producto de la cooperación entre dos universidades de gran tradición, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma de Madrid (UAM); y es en la Sala de Intervención y Asesoría Pedagógica de la Unidad de Investigación Multidisciplinaria, en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán, donde se integró un equipo de trabajo académico para la elaboración de esta propuesta de intervención psicopedagógica dirigida a la población preescolar beneficiaria del programa de Estancias Infantiles DIF (Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia) Naucalpan.

El tratamiento de las conductas desafiantes constituye un gran reto por la recurrencia de su presencia en el ámbito escolarizado, y por el impacto que genera en el desarrollo de aprendizajes y conductas sociales. Hasta la década de los noventa, las terapias comúnmente utilizadas con la población infantil y con las personas con dificultades comunicativas aplicaban técnicas de modificación de conducta; este enfoque, como veremos, se muestra insuficiente para responder a las necesidades de los alumnos y alumnas, y para mejorar su capacidad para regularse a sí mismos; es necesario generar una propuesta de intervención que, desde un enfoque proactivo, apoye el desarrollo socioemocional en la edad preescolar.

La Sala de Intervención y Asesoría Pedagógica (SIAP) es un espacio de desarrollo profesional creado por la Facultad de Estudios Superiores (FES) Acatlán que ofrece a la comunidad infantil un servicio de intervención psicope-



dagógica, y a los egresados de la licenciatura en Pedagogía de dicha Facultad, la oportunidad de que realicen su Servicio Social Comunitario en la modalidad de titulación, atendiendo a los niños y niñas con problemas de aprendizaje y a sus familias.

Este material forma parte de un proyecto que evalúa la eficacia de un programa de formación docente dirigido al fortalecimiento del desarrollo socio-emocional en la infancia, a prevenir la aparición de conductas desafiantes y a incorporar la función preventiva en el ámbito de actuación de la SIAP.

INTRODUCCIÓN

Este manual es resultado de la cooperación de un grupo de profesionales del área de psicopedagogía, con el objetivo común de llenar un espacio de intervención, aún vacío, en el ámbito de la educación preescolar: el manejo de las conductas desafiantes.

En la actualidad, una de las problemáticas más relevantes que enfrentan los educadores es el manejo de estas conductas que manifiestan los infantes que asisten al preescolar, cuya atención ya no queda exclusivamente circunscrita al ámbito familiar; la escuela como instancia educativa asume una parte de esta responsabilidad, debe apoyar, junto a la familia, el desarrollo de las habilidades sociales.

La escuela tiene la importante labor de organizar, coordinar y promover el desarrollo de la competencia social desde edades tempranas. Con base en esta necesidad surge este manual de formación docente para la prevención de conductas desafiantes y el desarrollo de habilidades sociales, dirigido a las profesoras y profesores² de preescolar con la finalidad de innovar y mejorar constantemente la calidad de la educación.

El programa de formación ha sido diseñado siguiendo el modelo de la “Pirámide de la Enseñanza” (Fox, Dunlap, Hemmeter y Strain, 2003) y las directrices que el “Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning (CSEFEL)” ofrece a los profesionales que trabajan con los equipos docentes del nivel preescolar con el fin de promover prácticas que optimicen el desarrollo personal y social de los niños y niñas, y prevengan la aparición de conductas desafiantes mediante el establecimiento de relaciones positivas entre todos los miembros de la comunidad educativa, y la creación de entornos que aseguren el bienestar, estimulen el interés y favorezcan la implicación de los escolares más pequeños en las actividades diarias.

El Manual se fundamenta en el análisis de los módulos de formación publicados por el CSEFEL y en un trabajo de adaptación a la realidad educativa de las Estancias Infantiles mexicanas, bajo el marco del “Programa de Educación Preescolar” (SEP, 2004), documento que plantea los resultados de la reforma

² A lo largo de todo el manual utilizamos el término “maestras” para referirnos a todos los docentes (hombres y mujeres) que trabajan en la Educación Preescolar porque los equipos educativos con los que trabajamos en el desarrollo de este proyecto estaba formado sólo por mujeres. No obstante, en las actividades sugeridas utilizaremos el masculino genérico. Del mismo modo, hablamos de Educación Preescolar porque es así como se denomina en México esta primera etapa educativa.

educativa, reconoce la importancia de la acción que ejercen las educadoras en el proceso de formación de los infantes y destaca el papel de las experiencias sociales tempranas como detonante de las competencias que se desarrollarán en esta etapa educativa que sirve como enlace y fundamento para la Educación Primaria.

Este manual contiene la fundamentación teórica de la propuesta de formación docente estructurada en nueve módulos que finalizan con una propuesta de actividades prácticas.

El módulo introductorio pretende crear un marco de referencia común con las maestras, que facilite la identificación de las conductas desafiantes que se presentan en el aula, las variables que determinan su aparición, y la toma de conciencia de las creencias y actitudes que mantienen ante ellas.

Los ocho restantes tienen como fin mejorar las prácticas educativas que se especifican en los tres primeros niveles de la “Pirámide de la enseñanza”, que explicamos en el módulo introductorio.

Los módulos del primer nivel de la pirámide se centran en las pautas de relación que se establecen en los contextos que son más relevantes en la vida de los niños y niñas: la familia y la escuela, con el propósito de que las maestras valoren la importancia que tiene la calidad de estas relaciones en el desarrollo, la educación y el bienestar del alumnado. Diferentes razones nos han impedido añadir en este primer nivel de la pirámide un módulo dedicado a la relación entre el profesorado.

Desde la visión de una educación inclusiva, entendida como un proceso consistente en responder y satisfacer las necesidades diversas de todos los alumnos y alumnas mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y en reducir la exclusión dentro de la educación y a partir de ella (Booth, 1996), se pretende promover una relación entre iguales basada en el respeto, la colaboración y la ayuda mutua.

El módulo cuarto y el quinto conforman el segundo bloque dirigido a impulsar la creación de entornos que apoyen el proceso educativo; animan al profesorado a estructurar el espacio y los recursos materiales del aula, y a organizar el tiempo de una manera que responda a las necesidades de los pequeños, asegure el bienestar y facilite el aprendizaje, las relaciones sociales y el desarrollo de la autorregulación.

El último bloque integrado por los módulos seis, siete y ocho, está dedicado al desarrollo de la autorregulación, a la educación emocional y a la enseñanza explícita de habilidades sociales.

La finalidad de este trabajo es que contribuya a la prevención de conductas desafiantes y al desarrollo socioemocional de los niños y niñas, a partir de la formación del equipo docente que día a día convive con ellos y con ellas en las aulas.

MÓDULO INTRODUCTORIO

EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y LA PREVENCIÓN DE CONDUCTAS DESAFIANTES

MARCO TEÓRICO

I. ¿QUÉ SON LAS CONDUCTAS DESAFIANTES?

Los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desarrollo personal y social del ser humano. En este periodo, niños y niñas desarrollan su identidad personal, adquieren diferentes habilidades y aprenden pautas de conducta básicas para participar e integrarse en la vida familiar, escolar y social.

En el contexto escolar se producen infinidad de interacciones entre las que podemos observar el estilo de cada alumno y alumna en las relaciones sociales y en la resolución de conflictos, algunas de estas conductas pueden ser catalogadas como conductas desafiantes, las que afectan a las relaciones sociales con adultos e iguales y a las posteriores estrategias de interrelación o las que dificultan el aprendizaje.

La conducta desafiante es cualquier tipo de conducta que interfiere en el aprendizaje o en el normal desarrollo de los niños y niñas, que resulta dañina para ellos, o para otros compañeros, compañeras o adultos, o que les sitúan entre la población que tiene alto riesgo de manifestar posteriormente problemas sociales o fracaso escolar (Langley 2008, p. ii).

Según Emerson (1995), el término “conducta desafiante” se refiere a: (Toda) conducta culturalmente anormal de tal intensidad, frecuencia o duración que es probable que la seguridad física de la persona o de los demás corra serio peligro, o que limite el uso de las oportunidades normales que ofrece la comunidad, o que, incluso, se le niegue el acceso a dichas oportunidades (p.4-5).

De esta última definición podemos destacar que, por un lado, la cultura propia de cada contexto va a jugar un papel fundamental en la consideración de la conducta como desafiante o no y, por otro, que la limitación de oportunidades (para aprender y desarrollarse) determina que algunos comportamientos sean catalogados con esa definición, ya que las conductas están condicionadas por las consecuencias que producen tanto en el propio individuo, como en el resto de las personas que comparten su entorno.

Las conductas desafiantes constituyen, con frecuencia, el medio que utilizan los niños y niñas que carecen de las habilidades comunicativas y socioemocionales necesarias para expresar sus necesidades y aparecen cuando existe un desajuste en la interacción que establecen con su contexto social (Carr, McConnachie, Carlson, Kemp, y Smith, 1996; Tamarit, 2005).

Como consecuencia de todo ello, consideramos fundamental asumir el reto de contribuir a favorecer el desarrollo de la competencia socioemocional de niños y niñas, de enseñarles habilidades y de crear un entorno que responda a sus necesidades en el contexto de la Educación Preescolar, como forma de prevenir posibles conductas que puedan ser dañinas para cualquier persona de la escuela, incluyendo a quien las protagoniza.

II. SUPUESTOS BÁSICOS DE LA PSICOLOGÍA ACTUAL

Tamarit (1995, 2005) establece varios supuestos básicos que caracterizan la manifestación de las conductas desafiantes. Destacamos los dos siguientes:

- a) Pueden tener un carácter comunicativo, ya que a través de ellas niños y niñas manifiestan sus emociones o estados de ánimo como enojo o tristeza y, con ellos, sus necesidades insuficientemente satisfechas.
- b) Constituyen la expresión de un desajuste entre el individuo y el entorno; por lo tanto no son un “problema de conducta” que tienen los niños y niñas, sino conductas que nos retan, nos desafían, a los profesionales, a los familiares, a los servicios educativos a disponer la mejor respuesta atendiendo al óptimo desarrollo de esos niños y niñas en su contexto social y cultural.

Bajo estos supuestos, mucho más afinados de la realidad que ocurre, además del análisis clásico (antecedentes y consecuencias) que venimos realizando cuando queremos determinar de manera más exacta cómo se está produciendo la conducta y por qué, debemos distinguir los dos componentes que se encuentran íntimamente relacionados, pero independientes y versátiles en cada uno de sus aprendizajes:

1. **La forma (topografía):** Que es la manifestación de la conducta, por ejemplo, el berrinche.
2. **La función (objetivo):** Que es la intención que la persona persigue con esa conducta, continuando con el ejemplo anterior, con el berrinche un niño podría intentar comunicarnos que no se encuentra bien.

III. PERSPECTIVAS PARA ABORDAR LAS CONDUCTAS DESAFIANTES

La primera se podría identificar con lo que tradicionalmente ha sido una perspectiva “negativa” de la conducta, abogada bajo el planteamiento de que ésta era intencionalmente mala y por lo tanto merecedora de castigo. Ahora los nuevos enfoques del estudio de la conducta ya no tienen este planteamiento tan simplista, sino que ven los problemas de conducta desde una perspectiva “positiva”, como una interacción desajustada, merecedora de ayuda y empatía y, por lo tanto, de acciones encaminadas a dotar de aprendizajes positivos y comunes para garantizar una mejora en el desarrollo de las interacciones.

Cuando pretendemos intervenir para ayudar a la persona que presenta una conducta desafiante nos encontramos con dos **enfoques** que, en muchas ocasiones no son excluyentes, pero que es posible que unas intervenciones enfocadas simplemente en “cómo parar la conducta”

cuando ésta ya se ha producido, basadas en el **Abordaje Reactivo**, pasen por alto otras actuaciones altamente recomendables, basadas en el **Abordaje Proactivo** (o constructivo), que son todas aquellas actuaciones y aprendizajes que podemos ofrecer al individuo para prevenir la aparición de la conducta.

A. LA PERCEPCIÓN DE LAS CONDUCTAS DESAFIANTES DESDE LOS DOS ENFOQUES

El enfoque tradicional o reactivo percibe la conducta desde el momento en que ésta ya se ha producido, por lo que genera actuaciones para frenarla y/o corregirla.

El enfoque actual defiende la necesidad de dejar de considerar al sujeto como un ser aislado y de interpretar sus conductas como negativas o positivas sin más. Y afirma con rotundidad que las conductas de los niños y niñas, como las del resto de las personas, no pueden entenderse con independencia del contexto en el que se encuentran y, por lo tanto, debemos realizar un cuidadoso análisis para determinar las actuaciones y aprendizajes necesarios para mejorar la vida de las personas y su relación con el entorno.

Este enfoque retoma el supuesto básico de la Psicología Ecológica que concibe el desarrollo como resultado de un compromiso permanente entre el individuo y el entorno y, como consecuencia, interpreta sus conductas como producto de la interacción que éste establece con su contexto. Cuando este contexto responde a las necesidades de los niños y niñas, sus comportamientos no resultan problemáticos, pero cuando deja de hacerlo, aparecen las conductas desafiantes.

Por ello, este enfoque percibe la conducta desafiante como una alteración de la interacción que se establece entre el sujeto y su contexto, que nos muestra que algunas de sus necesidades están quedando sin cubrir.

B. ENFOQUES PARA AFRONTAR LAS CONDUCTAS DESAFIANTES

Estas dos formas distintas de percibir la conducta desafiante conducen a plantear dos formas diferentes de intervenir. La primera de ellas, **la perspectiva tradicional** tiene un **carácter exclusivamente reactivo**. Propone intervenir inmediatamente después de que aparezcan las conductas desafiantes, con una actitud poco comprensiva de la situación que deriva generalmente en el castigo.

Por el contrario, la **perspectiva actual** apuesta por una intervención de carácter eminentemente **preventivo y proactivo**, aunque en el caso de ser necesario puede plantear actuaciones reactivas, pero entendiendo la conducta siempre como una base de interrelación positiva. Si orientamos nuestras actuaciones en prevenir la aparición de estas conductas, en optimizar el ambiente de enseñanza-aprendizaje y en mejorar la competencia socioemocional, deberíamos tener en cuenta tres ámbitos de actuación distintos, pero estrechamente relacionados:

- ★ La creación de un entorno en el que todos los niños y niñas quieran estar. Un contexto caracterizado por el establecimiento de relaciones sociales satisfactorias y por la participación de todos y de cada uno de los alumnos y alumnas de la clase en las actividades que se realizan en la escuela.
- ★ La presencia de actitudes y actuaciones de la maestra dirigidas al fortalecimiento de la autoestima de niños y niñas y a la adquisición de una mayor confianza en sí mismos. En este ámbito es fundamental la observación constante del alumnado para detectar las posibles señales de insatisfacción y/o las que preceden a la aparición de conflictos con el fin de ofrecerles el apoyo necesario para una resolución adecuada.
- ★ Una guía activa que facilite el desarrollo de la autorregulación, de la comunicación, y el aprendizaje de habilidades sociales. Se trata de diseñar y desarrollar las actividades escolares aplicando estrategias adecuadas para que los alumnos y alumnas aprendan a regular sus conductas, a comprometerse con la buena marcha del grupo y a adquirir las habilidades sociales y comunicativas necesarias para el establecimiento de las relaciones de amistad, entre las que Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph y Strain (2003) destacan la capacidad para organizar los juegos, compartir los juguetes y materiales, turnarse, desarrollar la empatía, recibir y mostrar manifestaciones de afecto, ayudar, felicitar a los otros, disculparse, controlarse y resolver adecuadamente los conflictos interpersonales.

Este tipo de intervención, denominado con frecuencia “Apoyo Conductual Positivo” (*Positive Behavior Support*) (Carr, Dunlap, Horner y otros, 2002), aplica un modelo de intervención basado en valores y centrado en la persona.

Como señala Tamarit (2005) este modelo pretende ayudar a las personas para que aprendan a:

- ★ Disfrutar de sus vidas.
- ★ Vivir con la máxima independencia.
- ★ Vivir una vida plena, trabajar y jugar totalmente integradas en su comunidad.
- ★ Resolver los problemas de conducta que dificulten el logro de los tres objetivos anteriores.

Se trata de un modelo de intervención, como defiende Tamarit (2005) de nuevo, basado en la ética que rechaza todo tipo de actuación que vulnere los derechos del individuo o que aminore en lo más mínimo su dignidad. Las intervenciones han de ser socialmente valoradas, profesionalmente competentes y centradas en la persona.

IV. LA PIRÁMIDE DE LA ENSEÑANZA

La pirámide de la enseñanza es un modelo diseñado por los investigadores norteamericanos Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph y Strain (2003), para apoyar el desarrollo de la competencia social y prevenir la aparición de conductas desafiantes en niños y niñas preescolares.

Estos investigadores constatan que muchos educadores de preescolar afirman encontrarse insuficientemente preparados para responder a las necesidades de los alumnos y alumnas que presentan conductas desafiantes, que organizan ineeficazmente el tiempo en sus clases pues dedican la mayor parte del mismo a controlar el comportamiento de unos cuantos y poco a apoyar el aprendizaje de todos y que, en definitiva, sienten no tener la competencia necesaria para transformar el aula en un contexto seguro que optimice su desarrollo.

La pirámide de la enseñanza pretende configurar un marco de actuación docente y, con él, un contexto de enseñanza-aprendizaje capaz de mejorar los niveles de la práctica educativa que son necesarios para prevenir la aparición de conductas desafiantes y mejorar el desarrollo social y emocional del alumnado. Estos niveles de práctica se encuentran jerárquicamente organizados y estrechamente relacionados entre sí. El primero de ellos, considerado como requisito básico de toda acción educativa, es el establecimiento de relaciones sociales positivas entre todos los miembros de la comunidad educativa. El segundo se dirige a ayudar a las maestras a organizar espacial y temporalmente la escuela con el fin de crear contextos que apoyen el aprendizaje y el desarrollo emocional y social. El tercero está reservado a los alumnos y alumnas

que se encuentran en situación de riesgo, a aquellos que parecen tener más probabilidades de terminar presentando dificultades para regular su propia conducta y para relacionarse adecuadamente con los otros. La práctica situada en el cuarto nivel de la pirámide ofrece un modelo de intervención para actuar con los niños y niñas que ya presentan estos comportamientos (véase figura I1).

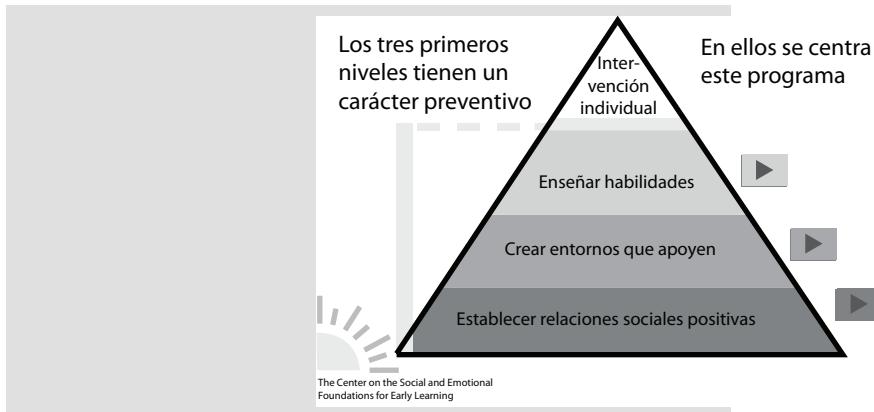


Figura I1. “La pirámide de la enseñanza” adaptada de Fox, Dunlap, Hemmeter, Joseph y Strain (2003).

Este texto trata sobre los tres primeros niveles de práctica educativa, sobre los que tienen un carácter preventivo.

V. ACTIVIDADES

Piense y conteste (esta actividad está basada en las propuestas por Magerotte, Houchard, Deprez, Bury, y Magerotte, 1994).

¿Qué son las conductas desafiantes?

¿Tiene algún alumno o alumna con estas conductas?

¿Cuál es su reacción ante ellas?

¿Por qué piensa que aparecen estas conductas?

¿Cómo cree que debe actuar ante ellas?

¿Con qué fin actuaría así?

Marque en la siguiente tabla las conductas que son desafiantes cuando se presentan sistemáticamente y escriba por qué las considera así.

CONDUCTAS	RAZONES
<input type="radio"/> Llora y patalea si no consigue lo que quiere.	
<input type="radio"/> Come todo lo que ve, piedrecitas, arena...	
<input type="radio"/> Pega a sus compañeros cuando sale al patio.	
<input type="radio"/> Se queda en un rincón solo en los tiempos de juego sin jugar y mirando a la pared.	
<input type="radio"/> No quiere comer fruta.	

¿Qué papel cree que juega el contexto social en su aparición?

¿Qué puede hacer la escuela para prevenir su aparición?

Señale en la tabla las funciones que podrían perseguir las siguientes conductas y describa qué haría en esas situaciones.

CONDUCTAS	POSIBLES FUNCIONES	POSIBLES ACTUACIONES
María llora, está irascible y tira los objetos que encuentra cuando llega a la escuela sin desayunar.		
Pedro jala del pelo a los niños que encuentra en el patio cuando juegan a algo que no le gusta.		
Rafael se levanta de la silla continuamente y rompe las hojas cuando le pedimos hacer una ficha.		
Macarena se levanta continuamente y deambula por el aula cuando estamos en el círculo.		
Julián y muchos otros andan de un lado a otro y se alborotan cuando cambiamos de actividad.		



BLOQUE 1

LAS RELACIONES SOCIALES EN LA ESCUELA



MÓDULO 1

LA RELACIÓN MAESTRA-NIÑOS*

* En este título utilizamos el masculino genérico.

1

MARCO TEÓRICO

La base de un programa de Educación Preescolar eficaz es el establecimiento de relaciones positivas de apoyo entre todos los miembros de la comunidad educativa: alumnado, profesorado y familias. Estas relaciones sociales constituyen el requisito básico para el aprendizaje y para un sano desarrollo social, emocional y conductual.

Nos centraremos en este módulo en la relación maestra-niños y en las repercusiones que esta relación tiene sobre el aprendizaje y el desarrollo de la competencia socioemocional infantil.

1

1.1 LA RELACIÓN MAESTRA-NIÑOS EJE DEL APRENDIZAJE Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

Durante esta etapa educativa, la relación que establecen los niños y niñas con sus maestras adquiere una importancia especial. Debe tratarse de una relación que asegure el bienestar emocional de los pequeños, que les haga sentirse seguros, aceptados, valorados y queridos por ser como son, y que les transmita confianza en sí mismos y en sus posibilidades de éxito.

Para ello, la relación maestra-niños debe revestirse de las características que conducen al establecimiento de un vínculo de apego seguro (Ainsworth y Bell, 1970); el establecimiento de este tipo de vínculo ejerce una influencia importante sobre el desarrollo socioemocional y sobre el aprendizaje infantil.

1.1.1 LA INFLUENCIA DE LA RELACIÓN MAESTRA-NIÑOS SOBRE EL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

Desde hace ya muchos años, la psicología del desarrollo afirma que el vínculo afectivo que los niños y niñas establecen con los adultos constituye una necesidad tan básica, primaria y necesaria para la supervivencia, como la necesidad de beber o de tomar alimento (Delval, 1997). Bowlby, siguiendo la teoría psicoanalítica, explica la influencia que ejerce este vínculo sobre la formación de uno mismo y sobre la relación con los demás. Ambos aspectos se encuentran íntimamente relacionados. El autor lo explica con claridad: la base afectiva del yo constituye un espejo que refleja

las relaciones que ese yo ha establecido con las demás personas (Bowlby, 1989). El tinte afectivo que tiñe las primeras relaciones que se establecen con los adultos más cercanos, impregnará, posteriormente, el afecto que uno siente por uno mismo.

Esta primera relación determina, del mismo modo, la relación con los demás. Bowlby (1958) afirma que actúa como un modelo, como un patrón al que se ajustarán las relaciones que los más pequeños entablen posteriormente con otras personas, un patrón que marca las expectativas que cada uno forma sobre lo que puede esperar de su círculo social, y que define la imagen de uno mismo, como ser capaz de generar conductas de protección y cuidado, como alguien con derecho a ser amado (Delval, 1997).

La figura de apego constituye la base que proporciona a los más pequeños la seguridad necesaria para explorar el mundo. Los estudios de Ainsworth y Bell (1970) mostraron que no siempre esta base es suficientemente sólida y que sólo el vínculo que crea el apego seguro proporciona la seguridad necesaria para lanzarse a la exploración del medio físico y para relacionarse adecuadamente con los demás. Las autoras observaron que los niños y niñas que mantenían este tipo de apego sentían una gran curiosidad por el medio, incrementaban sus conductas de exploración y se relacionaban bien con las otras personas; estos pequeños manifestaban tener una gran confianza en sí mismos, y esta confianza les permitía establecer relaciones adecuadas con el entorno. Por el contrario, el establecimiento de vínculos afectivos inseguros o ambivalentes generaba inestabilidad y dependencia, y reducía el interés por explorar el mundo físico y social.

La psicología actual mantiene vigentes las conclusiones de estas primeras investigaciones, afirma que son generalizables a la relación que los alumnos y alumnas mantienen con sus maestras y continúa analizando las repercusiones que tiene esta relación afectiva sobre el desarrollo socioemocional posterior. Thompson (2002) asegura que el vínculo que los niños y niñas establecen con los adultos les ayuda a comprender mejor los sentimientos de los otros y a aprender a regular la experiencia emocional. La cercanía y el apoyo que los mayores les prestan en los momentos más difíciles les permite dejar de considerar la experiencia emocional como algo incontrolable que genera ansiedad y temor, y empezar a percibir su propia capacidad para controlarla. El autor señala que las relaciones afectivas seguras impulsan a colaborar, a intentar satisfacer las expectativas de los adultos y a construir un autoconcepto más ajustado en años posteriores.

1.1.2 LA RELACIÓN AFECTIVA Y LA MOTIVACIÓN HACIA EL APRENDIZAJE

En los últimos años, la psicología evolutiva nos invita a reflexionar sobre la influencia que ejerce la relación maestra-niños en el aprendizaje infantil. Aitken y Trevarthen (1997) afirman la existencia de una motivación que impulsa a los niños y niñas a aprender en compañía de los adultos en los que confían, de una tendencia natural a adquirir las habilidades y conocimientos que estos pretenden, y a mostrarlo como forma de alcanzar su reconocimiento y admiración (Trevarthen, 2002).

Las relaciones que los niños y niñas establecen con los adultos determinan, en gran medida, la forma en que aprenden a conocerse a sí mismos, a los demás y el medio en el que viven (Thompson, 2002). Por ello es importante que las maestras aseguren que estas relaciones son gratificantes para todos y que, en caso necesario, las apoyen utilizando estrategias apropiadas al nivel de desarrollo de cada uno, a sus diferentes necesidades, intereses, estilos y habilidades.

1

1.2 ESTRATEGIAS QUE GENERAN SEGURIDAD Y CONFIANZA

1.2.1 ENTABLAR RELACIONES SOCIALES PERSONALIZADAS

Establecer una relación personalizada con todos los alumnos y alumnas del aula no es siempre fácil. La tensión del grupo y la preocupación por mantener el orden en el aula pueden desbordarnos, impedirnos entablar una relación personal con cada uno de los niños y niñas que lo integran, y dirigirles una serie a veces interminable de comentarios negativos: “cállate”, “no toques”, “muévete”, “apúrate” (Hudson, 2000) que constituyen, en muchos casos, todos los mensajes que les dirigimos.

Sin embargo, la marcha del grupo se modifica cuando las maestras entablan una relación personal con cada uno, cuando lo lideran con una actitud de proximidad, complicidad y cercanía. Por ello, Hemmeter, Ostrosky, Santos y Joseph (2003) nos recomiendan aplicar las siguientes estrategias:

- ★ Saludarlos por su nombre cuando entran a clase.
- ★ Enviar a su familia notas positivas sobre su desempeño.
- ★ Mostrar expresiones frecuentes de afecto y complicidad (abrazos, “chócalas”, guiños y señas con el pulgar para reconocer el esfuerzo y/o el logro).
- ★ Mostrar empatía.

- ★ Invitar a los padres y madres a clase para hablar sobre sus hijos e hijas.
- ★ Prestarles una atención especial cuando lo necesiten.
- ★ Escuchar sus opiniones y tener en cuenta sus preferencias.
- ★ Asegurar la participación de todos los alumnos y alumnas en las actividades del aula. Promoverla captando su atención mediante la comunicación no verbal y el tono de la voz, ofreciendo oportunidades para participar, marcando con claridad su turno de intervención, despertando su curiosidad, llamándoles por su nombre, estableciendo contacto ocular, etc.
- ★ Dedicarles tiempo, escucharles y compartir sus juegos.
- ★ Mostrar respeto, consideración y ternura.

1.2.2 OPTIMIZAR LA CALIDAD DE LA COMUNICACIÓN

La comunicación es uno de los mejores medios que podemos utilizar para establecer una relación de confianza con el alumnado. Es importante que todos ellos se sientan escuchados y ofrecerles oportunidades de expresión. Cuidaremos la comunicación no verbal pues los niños y niñas captan el mensaje más por lo que ven (movimientos de cejas, sonrisas, etc.), que por lo que oyen (Department for Education and Skills, 2004).

Paniagua y Palacios (2006) apoyan esta afirmación. Defienden que se debe prestar tanta importancia al qué, como al cómo de la comunicación y enfatizan la importancia de adoptar un estilo comunicativo caracterizado por la expresividad, la capacidad de escucha, la cesión de la iniciativa y del protagonismo de los intercambios comunicativos a los niños y niñas, y la utilización frecuente del estímulo, en detrimento de las correcciones. Junto a él, Manolson (1992) propone aplicar las siguientes técnicas para optimizar la comunicación en la escuela y en el contexto familiar:

- ★ Prepararnos para compartir el momento y centrar nuestra atención en los niños y niñas olvidándonos de otras preocupaciones.
- ★ Asegurar que cada uno tenga su turno de comunicación, aunque en ocasiones repitan lo que ya se ha dicho.
- ★ Dedicarles tiempo y atención durante los momentos en los que no manifiestan conductas desafiantes. Deben contemplarse tiempos

para compartir sus juegos, actividades, intereses, logros y preocupaciones.

- ★ Observar para compartir intereses, ajustarse al estilo comunicativo y al nivel de desarrollo de cada uno.
- ★ Utilizar técnicas de escucha activa: ponerse cara a cara, mostrar empatía, parafrasear o imitar si es pequeño, resumir o interpretar lo que trata de decir, seguir el tema de conversación.
- ★ Cederles el protagonismo en los intercambios comunicativos y dejarles tomar la iniciativa.
- ★ Promover el desarrollo del lenguaje.

1.2.3 MOTIVAR PARA EXPLORAR EL MUNDO

Para mantener viva la curiosidad y las ganas de aprender, Ministry of Education (1998) y Trevarthen (2002), entre otros, recomiendan:

- ★ Promover experiencias de aprendizaje compartido.
- ★ Hacer del aprendizaje una actividad atractiva mediante el diseño de experiencias creativas.
- ★ Ayudar a los niños y niñas a adquirir confianza en sí mismos como aprendices.
- ★ Adoptar la perspectiva de los alumnos y alumnas intentando comprender cómo ven el mundo en el que se encuentran.
- ★ Basar el aprendizaje en la comunicación.
- ★ Promover su participación.
- ★ Proporcionar numerosas oportunidades para jugar, hacer cosas, representar ideas utilizando distintos medios, experimentar, descubrir.
- ★ Proporcionar sólo la ayuda que necesitan.
- ★ Plantear sus objetivos en la zona de desarrollo próximo, mediante la identificación de qué es lo que el niño o la niña está preparado para aprender o lograr con la ayuda de la maestra.
- ★ Establecer vínculos entre los nuevos aprendizajes y su experiencia previa.
- ★ Utilizar una metodología que permita a cada uno avanzar a su ritmo.

- ★ Formular preguntas que les hagan razonar.
- ★ Compartir los objetivos de aprendizaje con las familias.
- ★ Creer en sus posibilidades de aprender. Los maestros que muestran su confianza a los niños, les ayudan a crecer. Los que no lo hacen, reducen sus posibilidades de desarrollo (Linaza, 2006).

1.3 LA PERSONALIZACIÓN DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA

Durante la etapa infantil debe impartirse una educación personalizada, basada en un profundo conocimiento de cada alumno y alumna, de sus intereses, hábitos, habilidades, reacciones, pautas de relación y de los acontecimientos importantes que ocurren en sus vidas, y en el establecimiento de esa confianza básica de la que hablábamos en apartados anteriores.

Alcanzar este tipo de conocimientos requiere establecer una relación estrecha con las familias y observar con detalle a cada uno, sus hábitos de sueño, alimentación, las señales y reacciones con las que indican sus necesidades y sus habilidades y preferencias con respecto a los juegos y a las pautas de interacción.

Este conocimiento permite a la maestra realizar un seguimiento detallado de los logros de cada uno, responder a sus necesidades e intereses, detectar precozmente las posibles dificultades, proporcionar los apoyos precisos, relacionar los nuevos aprendizajes con sus experiencias previas, y establecer con ellos esa relación personal a la que aludíamos en el primer apartado, capaz de generar la confianza necesaria para sentirse seguros, para reconocerse como seres únicos merecedores del afecto, el respeto y la admiración de las demás personas.

Se trata de adoptar, como sugieren Paniagua y Palacios (2005), un estilo educativo peculiar y una forma especial de ejercer la autoridad. El estilo educativo se caracteriza por la sensibilidad, la disponibilidad física y afectiva, y la expresión frecuente de esas valoraciones positivas que promueven la creación de una imagen igualmente positiva de sí mismos en todos y cada uno de los alumnos y alumnas de la escuela; una actuación capaz de establecer un equilibrio entre la atención a lo individual y a lo grupal, de transmitir a todo el grupo el respeto y el valor de la diversidad, y de mantener una ecuanimidad en la relación con los diferentes niños y niñas.

Y proponen ejercer la autoridad actuando como un líder capaz de convertir la clase en un aula inclusiva, promoviendo el sentimiento de per-

tenencia al grupo, la colaboración y la ayuda mutua, y la reflexión sobre la necesidad de las normas y sobre las repercusiones que éstas tienen sobre la buena marcha de la clase. Retomaremos este tema en el siguiente módulo.

1.4 ACTIVIDADES

TOMAR CONCIENCIA DE LA FINALIDAD DE LA COMUNICACIÓN QUE EMPLEO EN EL AULA

¿Sobre qué y para qué me dirijo a los niños y niñas de la escuela?
 (Estimar el porcentaje de mensajes dirigidos a la función que se señala).
 (Actividad basada en Manolson, 1992).

FUNCIÓN COMUNICATIVA	0-20%	20-40%	40-60%	60-80%	80-100%
Instruir	<input type="radio"/>				
Mandar	<input type="radio"/>				
Prohibir	<input type="radio"/>				
Ayudar	<input type="radio"/>				
Hablar sobre	<input type="radio"/>				
Conversar	<input type="radio"/>				
Otros	<input type="radio"/>				

TOMAR CONCIENCIA DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL

(Training and Development Action for Schools, 2004).

Imaginen que tienen una grabación de su clase en la que pueden ver cómo se dirigen a los niños y niñas. Describan lo que ven en un papel sin nombre, anoten el mensaje que piensan que les transmite prestando una atención especial a la comunicación no verbal y léanlos todos después. Identifiquen lo que hacen “bien” y lo que hacen “mal”.

Evalué en una escala 1-10 la calidad de comunicación de su aula. Anótenlo en el papel anterior sin poner el nombre.

LA COMUNICACIÓN CON LOS NIÑOS QUE PRESENTAN CONDUCTAS DESAFIANTES

Piense y conteste.

¿Qué nos impide comunicarnos bien con los niños que presentan conductas desafiantes?

¿Qué barreras encontramos en esta situación que dificulta la comunicación? Especifiquen barreras relacionadas con:

- a) La maestra

1

- b) La escuela

- c) Otros compañeros

- d) Otras

Propuestas de mejora

ESTRATEGIAS A APLICAR PARA TRANSMITIR LA SEGURIDAD Y CONFIANZA NECESARIAS PARA ASEGURAR EL BIENESTAR DE LOS NIÑOS

Valore la importancia que atribuye a cada estrategia, la frecuencia con la que las utiliza en la escuela y la posibilidad de aplicarlas, utilizando una escala de 1 (valor mínimo) a 5 (valor máximo). Posteriormente analice la valoración realizada y seleccione las estrategias que decida aplicar marcándolas en la primera columna.

ESTRATEGIA	IMPORTANCIA	USO EN LA ESCUELA	POSIBILIDAD DE APLICACIÓN
○ Mostrar respeto, consideración y ternura			
○ Decirles con frecuencia que lo están haciendo bien			
○ Dedicar todos los días tiempos para conversar y compartir preocupaciones, intereses, experiencias...			
○ Prepararse para compartir el momento			
○ Utilizar técnicas de escucha activa (ponerse cara a cara, mostrar empatía, parafrasear, resumir, seguir el tema de conversación)			
○ Dedicar tiempo a compartir juegos			
○ Implicar a todos en la comunicación y promover su participación (captando su atención mediante la comunicación no verbal y el tono de voz, ofreciendo oportunidades para participar, marcando con claridad su turno de intervención, despertando su curiosidad, llamándoles por su nombre, estableciendo contacto ocular)			
○ Mostrar empatía			
○ Saludar por el nombre al llegar			
○ Enviar notas positivas a las familias			
○ Tranquilizar a los niños después de un mal día			
○ Mostrar expresiones frecuentes de afecto y complicidad			
○ Interpretar sus emociones mostrando comprensión y apoyo			
○ Interesarse por los motivos por los que no asistieron a clase un día y por las circunstancias especiales por las que atraviesan			

ESTRATEGIAS A APLICAR PARA OPTIMIZAR LA COMUNICACIÓN CON LOS NIÑOS Y NIÑAS QUE PRESENTAN CONDUCTAS DESAFIANTES

1

Valore la importancia que atribuye a cada estrategia, la frecuencia con la que las utiliza en la escuela y la posibilidad de aplicarlas, utilizando una escala de 1 (valor mínimo) a 5 (valor máximo). Posteriormente analice la valoración realizada y seleccione las estrategias que decida aplicar marcándolas en la primera columna.

ESTRATEGIA	IMPORTANCIA	USO EN LA ESCUELA	POSIBILIDAD DE APLICACIÓN
<input type="radio"/> Tomar tiempo para relajarnos e intentar comprender lo que nos están comunicando con su conducta			
<input type="radio"/> Escuchar, dejar que la comunicación sea bidireccional			
<input type="radio"/> Exprese sus propios sentimientos y formule con claridad lo que le gustaría que hiciera			
<input type="radio"/> Proteja la autoestima del niño, evite el enfrentamiento y las amenazas, juzgue la conducta, nunca al niño			
<input type="radio"/> Busque acuerdos			
<input type="radio"/> Transmita calidez, afecto y confianza, exprese expectativas positivas, busque motivos para reforzar y animar al niño			
<input type="radio"/> Proporcione la posibilidad de elegir			

ESTRATEGIAS PARA PERSONALIZAR LA ENSEÑANZA E INDIVIDUALIZAR LA ATENCIÓN

Valore la importancia que atribuye a cada estrategia, la frecuencia con la que las utiliza en la escuela y la posibilidad de aplicarlas, utilizando una escala de 1 (valor mínimo) a 5 (valor máximo). Posteriormente analice la valoración realizada y seleccione las estrategias que decida aplicar marcándolas en la primera columna.

ESTRATEGIA	IMPORTANCIA	USO EN LA ESCUELA	POSSIBILIDAD DE APLICACIÓN
<input type="radio"/> Utilizar la observación como método para obtener información de los niños y registrar lo observado			
<input type="radio"/> Emprender alguna acción con el fin de responder a los intereses de un niño, proporcionarle un apoyo especial por estar atravesando una situación difícil, tener un detalle			
<input type="radio"/> Describir a los niños utilizando términos positivos y centrar la atención en sus fortalezas			
<input type="radio"/> Apoyar a los niños que se distraen un poco para que participen en la actividad del aula			
<input type="radio"/> Comprobar que el desarrollo de los niños se ajusta a lo esperado por su edad en las distintas dimensiones del desarrollo			

LOS ALUMNOS QUE NECESITAN APOYO

Piense y conteste.

¿Qué alumnos de su aula necesitan más apoyo para progresar en sus aprendizajes?

¿Qué alumnos de su aula necesitan más apoyo para favorecer su participación en las actividades escolares, su relación con los demás y su bienestar emocional?

Hagan una lluvia de ideas sobre las estrategias que se podrían aplicar para mejorar su bienestar, participación e integración en el aula y seleccionen las que consideren más realistas y eficaces.

1

LOS ALUMNOS COMO APRENDICES

Evalúe la actitud que muestran los niños hacia el aprendizaje en una escala 1 (valor máximo), 5 (valor mínimo).

ASPECTO A EVALUAR	Evaluación				
	1	2	3	4	5
Motivación al aprendizaje	1	2	3	4	5
Implicación en las actividades	1	2	3	4	5
Espíritu de colaboración	1	2	3	4	5
Esfuerzo y persistencia	1	2	3	4	5
Confianza en sí mismo como aprendiz	1	2	3	4	5
Bienestar emocional	1	2	3	4	5
Grado de satisfacción	1	2	3	4	5

AYUDAR A LOS NIÑOS A ADQUIRIR CONFIANZA EN SÍ MISMOS COMO APRENDICES FACILITANDO SU AUTONOMÍA

Señale las actividades en las que los alumnos van autónomamente a tomar el material que necesitan para realizar la actividad y después lo guardan.

¿En qué actividades podrían alcanzar esta autonomía?

¿Cómo disponer el material de manera que esté accesible?

ESTRATEGIAS PARA REFORZAR SU MOTIVACIÓN NATURAL POR DESCUBRIR EL MUNDO Y APRENDER

¿Se distraen con frecuencia sus alumnos mientras realizan las actividades que propone en el aula?

¿Qué estrategias emplea en el aula para motivar a sus alumnos y lograr que se impliquen en las actividades con entusiasmo?

¿Cuáles presentan mejores resultados?

Valore la importancia que atribuye a cada estrategia, la frecuencia con la que las utiliza en la escuela y la posibilidad de aplicarlas, utilizando una escala de 1 (valor mínimo) a 5 (valor máximo). Posteriormente

analice la valoración realizada y seleccione las estrategias que decida aplicar marcándolas en la primera columna.

ESTRATEGIA	IMPORTANCIA	USO EN LA ESCUELA	POSIBILIDAD DE APLICACIÓN
<input type="radio"/> Unirse a sus actividades con entusiasmo			
<input type="radio"/> Mostrar unas expectativas altas por los alumnos, hacerles percibir que pueden			
<input type="radio"/> Reforzarles con frecuencia por sus logros y por su esfuerzo			
<input type="radio"/> Mostrarles que confía en ellos			
<input type="radio"/> Dejarles actuar con autonomía, darles sólo la ayuda que necesitan			
<input type="radio"/> Darles opciones para elegir			
<input type="radio"/> Proponerles actividades o tareas que puedan realizar con éxito			
<input type="radio"/> Hacerles responsables de su propia actividad, al permitirles tomar y guardar autónomamente el material necesario para realizar la actividad.			
<input type="radio"/> Ponerse en el lugar del niño para comprender su conducta, su estado de ánimo, sus dificultades...			
<input type="radio"/> Pedirle expresar lo que realizó en una actividad			
<input type="radio"/> Utilizar preguntas abiertas que estimulen el razonamiento			
<input type="radio"/> Tener en cuenta los intereses de los niños al diseñar las actividades y partir de sus experiencias			
<input type="radio"/> Respetar el ritmo de cada uno			

PLAN DE ACCIÓN A CORTO PLAZO

Revise este módulo y formule su plan de acción para conseguir mejorar la seguridad y confianza de los alumnos y alumnas, la comunicación, y la personalización de la enseñanza en los próximos días, señalando los objetivos específicos, las estrategias y actividades que va a realizar para alcanzarlos y la organización espacio-temporal del plan.

Concrete:

Los objetivos de mi plan de acción son...

Éstas son las estrategias que voy a aplicar desde mañana hasta la siguiente sesión...

Describa cómo, cuándo y dónde las va a utilizar.

Evaluación del plan de acción

Explique y comente el desarrollo del plan de acción señalando logros, dificultades, formas de facilitarlo, sugerencias, etc.

MÓDULO 2

EL APOYO
A LA RELACIÓN
ENTRE IGUALES

2

2

MARCO TEÓRICO

2.1 EL GRUPO DE IGUALES

El grupo de iguales constituye una verdadera escuela de relaciones sociales en la que los niños y niñas aprenden tanto de los otros, como de sí mismos (Delval, 1997). Se trata de una escuela peculiar pues, generalmente, las diferencias entre los niveles de competencia y autoridad que presentan los miembros de este grupo no son tan grandes, como las que existen entre los alumnos y alumnas con su profesor. Estos dos tipos de relaciones, la asimétrica entre los adultos y el alumnado y la simétrica entre iguales, son necesarias para el desarrollo humano, ambas constituyen elementos fundamentales en la construcción de nuestro psiquismo (Linaza, 2006).

Las relaciones más igualitarias y equilibradas facilitan el aprendizaje de un gran número de habilidades y propician el desarrollo de la sensibilidad interpersonal. Con los compañeros, niños y niñas aprenden a expresarse y a escuchar, a participar en los juegos, a tomar decisiones y a resolver conflictos sin la intervención de los adultos; el grupo brinda la oportunidad de probar varios papeles, descubrir su identidad y practicar numerosas habilidades, y ofrece una retroalimentación que es diferente a la que obtienen de los mayores.

La convivencia en las aulas propicia la creación de relaciones afectivas entre los miembros del grupo que ejercen una influencia importante sobre el bienestar, la autoestima, la confianza en uno mismo, los sentimientos de competencia y eficacia, las conductas y el desarrollo social. Pero, sin la necesaria tutela del adulto, las relaciones entre iguales pueden terminar resultando perjudiciales por la dificultad que tienen los más pequeños para controlarse a sí mismos y para percibir el efecto que sus conductas tienen sobre los demás (Linaza, 2006). Por ello, se debe crear un ambiente que contribuya y apoye el establecimiento de relaciones positivas entre iguales. En este módulo vamos a examinar algunas de las estrategias que lo posibilitan.

2.2 EL AULA INCLUSIVA

La educación inclusiva es una referencia fundamental en nuestra tarea educativa. A lo largo de estos módulos, las orientaciones que se aportan, el sentido de las propuestas que se realizan, las reflexiones, las

formas de entender el trabajo en el aula, las actividades, las estrategias de colaboración entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, los lazos que se establecen con la propia comunidad en la que se sitúa la escuela, etc., están condicionadas por esta perspectiva. De hecho, dos integrantes del equipo que ha colaborado en la realización de este trabajo acaban de publicar un curso de formación sobre este tema (Sandoval, Echeita, Simón y López, 2009).

No obstante, la finalidad de este texto no es proporcionar información específica sobre la educación inclusiva. Dada la importancia del tema y el compromiso adquirido por la comunidad internacional para promoverla en todos los centros educativos, todo docente debe tomar conciencia de la necesidad de formarse en este ámbito. Son muchos los textos que pueden servir de apoyo en este proceso, recomendamos los editados por la UNESCO, por ejemplo, UNESCO (2004), Ruiz (2007) y el coordinado por Porter y Richler (1991) pues recoge las directrices de los que protagonizaron un cambio hacia la inclusión en colegios canadienses.

Tan sólo para situarnos haremos una brevísima referencia a algunos elementos centrales de lo que entendemos por educación inclusiva.

La educación inclusiva es la que garantiza el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas en la vida escolar del centro (Echeita, 2006). Ainscow, Booth y Dyson (2006) hacen referencia a sus tres dimensiones básicas: la presencia, el rendimiento y la participación. La *presencia* significa que la escuela da la bienvenida, respeta y valora por igual a todos los niños y niñas, incluidos los que se encuentran en desventaja con respecto a sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje escolar (Echeita, 2007). Preocuparse por el *rendimiento* implica que el centro moviliza las medidas necesarias para que todos los alumnos y alumnas sin exclusión, tengan el mejor rendimiento escolar posible en todas las áreas del currículo de cada etapa educativa. Por su parte, la dimensión de *participación* va más allá de la mera participación en las diferentes actividades escolares o extraescolares que se proponen. Implica el deber del centro en general y del profesorado en particular de reconocer y apreciar la identidad de cada uno, de preocuparse por su bienestar personal y social, por su autoestima, y por las relaciones de amistad y compañerismo (Ainscow et al., 2006).

De este modo, la inclusión educativa se entiende como un proceso que implica, fundamentalmente, identificar y minimizar las *barreras* al aprendizaje y a la participación (Booth y Ainscow, 2002) que pueda llegar a experimentar cualquier alumno o alumna, con la finalidad última

de poner en marcha proyectos y actuaciones que traduzcan en acciones concretas los valores de la inclusión (Booth, 2006). Estas barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema tanto dentro de los centros educativos, como en las comunidades o en las políticas locales (Echeita y Simón, 2007).

La educación inclusiva es un proceso continuo. Requiere establecer amplias y sólidas “redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo” en el interior de los centros y entre éstos y su comunidad educativa y local (Echeita, Ainscow, Martín et al., 2004), con el fin de poner en marcha procesos de innovación y mejora dirigidos a identificar y minimizar las barreras al aprendizaje y a promover la participación de todos los niños y niñas de la escuela, especialmente, de los que son más vulnerables a los procesos de exclusión, y aprender, de esta forma, como afirma Echeita (2008), a vivir con la diferencia y a mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias entre el alumnado.

Este texto dirigido a prevenir las conductas desafiantes podría encontrar su principio y su fin en este proceso de detección y eliminación de obstáculos que impiden o dificultan el aprendizaje y la participación, pues su presencia puede explicar una gran parte de las conductas desafiantes que encontramos en la escuela (Simón, 2006).

Entre los instrumentos que pueden ayudar a los centros educativos a desarrollar procesos de innovación dirigidos a promover la educación inclusiva se encuentra el “*Index for Inclusion*” (Booth y Ainscow, 2002), que ha sido traducido y adaptado al castellano bajo el título: “*Guía para la Evaluación y Mejora de la Educación Inclusiva*”. Existe una versión del *Index* específicamente para la etapa de la Educación Preescolar (Booth, Ainscow y Kingston, 2006).

Vamos a referirnos a continuación a algunos aspectos de la inclusión educativa que son especialmente relevantes en la Educación Preescolar.

2.2.1 EL CLIMA DEL AULA INCLUSIVA

Para apoyar el establecimiento de relaciones positivas entre iguales debemos comenzar por crear el escenario apropiado (Strain y Joseph, 2006).

El mejor escenario es el aula inclusiva que se define como un aula en la que TODOS se sienten aceptados, asumen como propias la situaciones de los demás, basan su relación en la ayuda mutua y en el reconocimiento de la función que desempeña cada uno para estimular el aprendizaje y la buena marcha del grupo (Stainback, Stainback y Jackson, 1999).

Podríamos sintetizar con Ford, Davern y Schnorr (1999) los indicadores que definen las aulas inclusivas de la siguiente forma:

- ★ El aula constituye un lugar seguro.
- ★ Se prioriza la colaboración y la ayuda mutua.
- ★ Se estimulan los sentimientos de empatía, el respeto y el establecimiento de relaciones positivas entre iguales.
- ★ Todos participan en las actividades del aula.
- ★ Se afirma la identidad de cada uno.
- ★ Se ofrecen oportunidades para elegir.
- ★ Todos los niños y niñas tienen voz en las decisiones que se toman en el aula.
- ★ Se promueve la autonomía y se toma conciencia de la responsabilidad que tiene cada uno para asegurar la buena marcha del grupo.
- ★ Se asignan responsabilidades.
- ★ Se personaliza el currículo y se ofrecen los apoyos necesarios.
- ★ Se gestionan democráticamente las normas.



Cancionero de aula que en la Escuela Infantil “Magos” ayuda a elegir canciones. Imagen tomada de De Antonio, González y Escribano (2007, p.35).

2.2.2 EL AULA COMO LUGAR SEGURO

Un aula segura es un lugar en el que todos sienten que pertenecen al grupo y que pueden expresarse con libertad (Ford, Daven y Schnorr, 1999).

Para fomentar el sentimiento de pertenencia al grupo y llegar a constituir una verdadera comunidad entendida, como Stainback, Stainback y Jackson (1999), como un grupo de individuos que han establecido un compromiso significativo para divertirse juntos, llorar juntos, disfrutar con los otros y hacer nuestras las situaciones de los demás, se pueden tener en cuenta las siguientes propuestas:

- ★ Poner un nombre al grupo o ayudar a buscar uno que lo identifique.
- ★ Invitar a todo el alumnado a participar en la decoración del aula.
- ★ Tener una mascota de grupo.
- ★ Ayudar a tomar conciencia de la historia del grupo creando, por ejemplo, “El libro del aula”, como hacen en la Escuela Infantil “El Tomillar”.
- ★ Colaborar en un proyecto común.
- ★ Resolver conjuntamente los problemas.
- ★ Hacer una lista de las actividades que les gusta hacer a todos los miembros del grupo.
- ★ Contribuir a la buena marcha del grupo asumiendo una responsabilidad.
- ★ Planificar actividades, organizar el aula, cuidar la interacción entre profesor-alumnado y entre los propios niños y niñas, y crear un clima que logre que todos se sientan valorados y perciban las diferencias (capacidades, género, procedencia...) como una parte inherente al aula que la enriquece.
- ★ Favorecer la colaboración entre los alumnos, por ejemplo, a través de actividades de aprendizaje cooperativo. El aprendizaje cooperativo es una estrategia de enseñanza que de una manera sistemática y estructurada utiliza pequeños grupos de aprendizaje de composición heterogénea, es decir, grupos cuyos miembros poseen diferentes capacidades y habilidades, para favorecer el

aprendizaje personal y el del grupo (Johnson y Johnson, 1993). Johnson y Johnson (1991) señalan sus principales características:

- ▲ Interdependencia mutua. Significa que el éxito de la tarea del grupo exige el esfuerzo y depende de la actuación de todos y de cada uno de los miembros del equipo, de manera que cada uno debe asumir una responsabilidad individual y una grupal, y comprometerse tanto a aprender y a cumplir con su cometido en el grupo, como a que el resto de sus compañeros y compañeras aprendan igualmente y desempeñen adecuadamente su papel. Los integrantes de los grupos cooperativos sienten que lo que es bueno para un miembro del grupo, beneficia a todos los demás, y que el logro de la tarea conjunta requiere el esfuerzo y la participación de TODOS.
 - ▲ Interacción cara a cara. El aprendizaje cooperativo exige que haya una interacción cara a cara y una comunicación constante entre los miembros del grupo con el fin de discutir lo aprendido, compartir conocimientos, supervisar si todos los miembros del grupo comprenden la tarea que deben realizar, comprobar si alguien necesita ayuda, etc.
 - ▲ Evaluación individual y grupal. La maestra, a veces con la participación de los alumnos y alumnas, evalúa tanto el aprendizaje de cada individuo y su contribución al grupo, como la actividad y los aprendizajes adquiridos por el grupo.
 - ▲ Habilidades interpersonales y habilidades para trabajar en grupo. El aprendizaje cooperativo exige que sus miembros desarrollen estas dos destrezas. La maestra debe enseñarles habilidades de resolución de conflictos, de comunicación, liderazgo, toma de decisiones conjunta y, del mismo modo, a confiar en los demás. Este aprendizaje constituye el principal objetivo educativo de las primeras actividades de aprendizaje cooperativo que se desarrollan en el aula.
 - ▲ Procesamiento del grupo. Los grupos cooperativos deben supervisar cómo están organizando su trabajo para alcanzar las metas del grupo, cómo van progresando, si es o no positiva la relación entre los miembros del equipo, etc.
- ★ Que la maestra respete y valore a todos y cada uno de los alumnos y alumnas del aula.

2.2.3 APOYAR LAS RELACIONES DE AMISTAD

Las relaciones positivas entre iguales no siempre surgen de forma espontánea. La maestra debe fomentar la formación de lazos de amistad. Puede hacerlo empleando las siguientes estrategias:

- ★ Organizar experiencias en las que todos disfruten (actividades en la naturaleza, celebraciones, dramatizaciones, preparación conjunta de sorpresas, pequeños proyectos, etc.).
- ★ Planificar actividades y juegos que les exijan colaborar y en los que todos deban asumir una responsabilidad, de forma que el “éxito” de cada uno suponga un “éxito” para todos, como construcciones, murales, bailes, pequeñas representaciones, cubrir las mesas con papel continuo antes de utilizar la pintura de dedos, etc. Hudson (2000) propone un par de ejemplos que parecen atractivos: “La gallinita ciega”, juego que consiste en encontrar un objeto dirigido por una pareja, y “Las palmadas rítmicas”, en el que todos los niños y niñas cierran los ojos y tocan las palmas siguiendo un ritmo; suele ocurrir, advierte Hudson, que al principio el sonido resulta caótico, pero poco a poco todos empiezan a buscar un ritmo común.
- ★ Planificar y desarrollar conjuntamente proyectos de interés común, (como preparar el patio para una celebración o hacer comederos para pájaros, tal y como sugiere Yustas en 2007). Los proyectos generan ilusión y promueven la creación de relaciones de amistad.
- ★ Utilizar materiales que fomenten la relación social (teléfonos, disfraces, balones, globos...).
- ★ Favorecer el diálogo entre iguales realizando, por ejemplo, entrevistas entre compañeros para las que Hudson (2000) recomienda utilizar un supuesto micrófono y un guión simple de dos preguntas: “¿Cómo te llamas”, ¿qué es lo que más te gusta hacer? El entrevistador pasará a ser posteriormente entrevistado. Su segunda propuesta para promover el diálogo es realizar puestas en común sobre temas de interés general como lo realizado durante el fin de semana, los acontecimientos relevantes de la escuela, etc.
- ★ Ofrecer oportunidades para practicar habilidades sociales en las rutinas diarias, como, por ejemplo, saludar al llegar, intercambiar turnos para utilizar los columpios en el patio, aceptar la iniciativa de un compañero, para lo que, durante los primeros diez minutos del juego libre, cada niño busca a otro para jugar a lo que el segundo proponga, etc. (Strain y Joseph, 2006).

- ★ Modificar alguna de las actividades cotidianas para practicar habilidades sociales, como hacen las maestras de la Escuela Infantil “Magos” que explican a sus alumnos y alumnas que tendrán que compartir el material en una actividad, y que deberán pedirlo de forma adecuada: “¿Me prestas, por favor, el marcador rojo? O, como proponen Moreno, Morales y Cázares (2005), pedir a un niño explicar la actividad realizada en grupo teniendo la precaución de preguntar cada vez a un alumno diferente.
- ★ Proporcionar apoyos especiales para resolver las situaciones difíciles que pueden plantear los juegos, como, por ejemplo, regular mediante canciones el intercambio de turnos para utilizar un columpio, o para romper la piñata, que obliga a cada alumno y alumna a columpiarse o a romper la piñata sólo durante el tiempo que tardan los demás en cantar un canción determinada, como hacían en la E. I. “La Paloma” y como hacen en numerosas escuelas mexicanas.
- ★ Proporcionar una ayuda especial para que los alumnos y alumnas que presentan más dificultades participen con éxito en los juegos. Strain y Joseph (2006) y Greenberg (2002) sugieren:
 - 1) ayudarles a pensar con quién y a qué van a jugar en el patio, y a idear y a practicar qué le van a decir para invitarles a aceptar su propuesta,
 - 2) sugerir ideas para incrementar la duración del juego (referidas a cómo usar el material, quién se puede incorporar al juego, cambio de roles, etc.),
 - 3) ofrecer modelos que puedan imitar para incorporarse a un juego iniciado por otros compañeros o compañeras; la maestra puede necesitar apoyar la integración de un niño o niña en un juego, asignándole una función deseable (por ejemplo, “ahora tú serás el peluquero”) tras presentarle inicialmente un modelo y asegurarse de que lo comprende y lo sabe realizar,
 - 4) animarles a prestarse atención unos a otros,
 - 5) despertar el interés del grupo por la iniciativa que presentan los escolares con mayores dificultades (por ejemplo, “mira lo que trae....”), etc.
- ★ Apoyar las relaciones sociales de los alumnos y alumnas que presentan más dificultades mediante el “sistema de amigos” en el

que se pide al niño o niña más popular jugar con el que tiene menos habilidades sociales. Es importante entrenar previamente a estos tutores y tutoras para que puedan anticipar que sus propuestas no siempre serán aceptadas y asignar este papel a varios alumnos y alumnas para que puedan turnarse en el desempeño de esta función (Joseph, Strain, Yates y Hemmeter, 2006).

- ★ Facilitar la resolución de los conflictos que surgen en la vida diaria del aula aplicando “estrategias ganar-ganar”, es decir, estrategias que beneficien a todas las personas involucradas en el problema. Para ello, se pedirá a los niños y niñas reflexionar sobre lo ocurrido, buscar alternativas para solucionar el problema planteado y valorar las consecuencias que estas propuestas de solución tienen para unos y otros. Describimos con más detalle el proceso de resolución de conflictos al final de este módulo.
- ★ Utilizar los guiones para jugar, propuestos por Escribano (2008a). Se dirigen a los alumnos y alumnas que presentan grandes dificultades en su desarrollo social y tienen como objetivo enseñarles a jugar mediante la construcción progresiva de una representación del guión o del esquema de un juego, es decir, de la secuencia de acciones que lo constituyen. El adulto juega, repetidamente, con el niño o niña a realizar o a simular realizar esta secuencia de acciones, que al principio es muy sencilla y poco a poco va volviéndose más compleja a medida que se introducen variaciones o se incorporan nuevas acciones o eventos. Las acciones introducidas pueden ser:
 - 1) sucesos previos que anteceden a la secuencia de acciones que se ha estado practicando, por ejemplo, la secuencia previa de juego: “un caballo va galopando, se cae y un niño lo rescata”, se convierte en: “un caballo está buscando comida y por eso se cae”,
 - 2) acontecimientos que se incluyen en el medio de la secuencia, por ejemplo, siguiendo con el caso anterior, el niño podría tener que ir a avisar a alguien para salvar al caballo,
 - 3) acciones o eventos que ocurran después de la secuencia practicada, como ocurriría si jugáramos a que después del rescate, el niño se va con el caballo a galopar por el campo. Estos juegos admiten múltiples variaciones, así, en el juego del caballo del que estamos hablando, se podría modificar la manera en que se rescató al caballo, los animales que se caen, las personas que ayudan al niño a rescatarlo, etc.

Los guiones para jugar facilitan la comprensión de la trama del juego, permiten recordar y anticipar lo que va a pasar y apoyan el desarrollo de la comunicación, el lenguaje y la capacidad de planificación y resolución de problemas. La maestra deberá dejar siempre un espacio a sus alumnos y alumnas para que puedan participar, comprobar que entienden la historia, e introducir cambios sólo cuando la recuerden (Escribano, 2008a).

2.2.4 AFIRMAR LA IDENTIDAD

Según Wallon (citado en Papalia, Wendkos y Dusckin 2002), la etapa del personalismo, que se extiende de los tres a los seis años, es la más significativa en la formación de la personalidad. Se estructura en tres fases:

- 1) en la primera, los niños y niñas necesitan afirmar su identidad y su recién estrenada autonomía, y lo hacen diferenciándose de los demás mediante la oposición, e intentando hacer todo por sí mismos,
- 2) en la segunda, que se inicia hacia los cuatro años, necesitan obtener el afecto y la admiración de los otros, e intentan agradarles con sus conductas, palabras y gestos,
- 3) la tercera es una fase de identificación con el adulto en la que los niños y niñas tienden a imitar a las personas que son más significativas para ellos. La conciencia psicológica de sí mismo aparece a partir de la progresiva diferenciación y relación con los otros.

Entre los tres y los cinco años, se va formando la idea de un Yo privado que los demás no pueden observar, comienzan a surgir las rivalidades, los celos, las envidias y los secretos, es aquí donde la escuela juega un papel importante ya que a través de la relación con sus compañeros cada uno va encontrando su lugar en el grupo y creando su propia identidad.

Para favorecer el establecimiento de la identidad, la maestra puede seguir los objetivos y utilizar las estrategias que exponemos a continuación:

- ★ Que cada uno tenga un lugar marcado con su foto y/o su nombre.
- ★ Compartir destrezas y conocimientos.
- ★ Reconocer y decir lo que cada uno hace bien.
- ★ Ofrecer oportunidades para ser el protagonista, de esta forma se ayuda a mejorar el conocimiento de uno mismo.
- ★ Apoyar la autoafirmación y dar oportunidades para elegir, asegurar que todos tengan voz y voto.

- ★ Estar alerta y reconocer los progresos que realiza cada uno (atender al proceso).
- ★ Defender los propios derechos.
- ★ Saber decir “no”.
- ★ Expresar opiniones personales.
- ★ Expresión justificada y adecuada de molestia, desagrado o enfado.
- ★ Interés por cuidar a otros.
- ★ Asignar responsabilidades. Para asignar a los alumnos y alumnas la responsabilidad de realizar diferentes tareas en el aula, se puede confeccionar con el grupo una lista con las tareas del aula (como, por ejemplo, pasar lista, regar las plantas, supervisar que la mesa del grupo queda ordenada, recoger las tarjetas de los rincones y guardarlas en su sitio, etc.), representarlas gráficamente e ir rotándolas entre los alumnos y alumnas a lo largo del curso. Se pondrá junto a la representación gráfica de la tarea, una foto del alumno responsable. Ver un esquema de esta representación en la tabla 2.1

2

Nombre del alumno/a	Foto	Imagen representativa de la responsabilidad	Descripción de la responsabilidad
Cristina			Regar las plantas
Luis			Recoger las tarjetas de los rincones
Carlos			El protagonista de la semana
Fernando Mónica Antonio			Responsables del grupo-mesa

Tabla 2.1. Responsabilidades asignadas en un aula ficticia.
(La cuarta imagen muestra una mesa de la Escuela Infantil “La Paloma”).

- ★ En el aula se hacen visibles las culturas de todos los alumnos y alumnas.

Durante las últimas décadas, las aulas de numerosos países han ido ofreciendo a las maestras la oportunidad de enriquecer su práctica educativa a medida que han ido incorporando a alumnos y alumnas que proceden de culturas distintas y que, por lo tanto, tienen lenguas, costumbres y religiones diferentes. La literatura pedagógica ha ido presentando numerosas publicaciones con el fin de explicar cómo impartir una educación que afirme la identidad cultural y promueva el respeto a las distintas etnias. Como síntesis de todas ellas queremos señalar algunas de las propuestas y principios que sugiere el Currículo Bicultural, implantado por el Gobierno de Nueva Zelanda (Ministry of Education, 1996; 1998), para responder a la necesidad de crear en las aulas una comunidad que integre a la etnia Maorí, que habitó la Polinesia hasta la llegada de los europeos en la segunda mitad del siglo XVIII.

- ★ Todos los niños, las niñas y las familias se encuentran cómodos con las rutinas y eventos que organiza la escuela.
- ★ Las familias saben que tienen su sitio y que desempeñan un papel importante en la comunidad educativa.
- ★ Se respeta las aspiraciones que las familias tienen para sus hijos e hijas.
- ★ Se dan a conocer los límites de las conductas aceptables.
- ★ Todos los niños sienten que sus familias son respetadas y valoradas en la escuela.
- ★ Se ayuda a los niños y niñas a tomar conciencia de su propia cultura y de las culturas de sus compañeros.
- ★ Los mitos, tradiciones, el folclore y los acontecimientos relevantes de las distintas culturas forman parte del currículo.
- ★ Todas las culturas se hacen visibles en el aula (música, danza, juegos, comida, artesanías...) y se participa en los acontecimientos culturales.
- ★ Se protege y respeta la forma de comunicación y el lenguaje propio de cada cultura.
- ★ Las oportunidades para el aprendizaje son equitativas y se valora la participación de cada uno.

Para ayudar a los centros educativos a hacer realidad este tipo de educación son de gran utilidad instrumentos como la *Guía Inter* (Aguado, et al. 2006), que ofrece directrices prácticas para impartir una Educación Intercultural en la escuela.

2.2.5 EL CURRÍCULO EN EL AULA INCLUSIVA: EL CURRÍCULO PERSONALIZADO

La maestra debe personalizar el currículo ajustándolo a los intereses, capacidades y habilidades de todos los alumnos y alumnas. Éste es uno de los requisitos necesarios para reducir los procesos de exclusión (Moriña, 2004).

Como señala Moriña (2004), recogiendo las voces de diferentes autores, hablar de inclusión es hacer referencia a la creación de contextos y procesos de aprendizaje comunes, que deberán estar orquestados por un único currículo, común a todo el alumnado.

Todos los alumnos y alumnas persiguen el mismo currículo, pero lo hacen de formas diferentes, según las necesidades de cada uno y hasta niveles distintos (Ferguson, 2004). Los objetivos generales son los mismos para todos, pero los específicos se ajustan a su nivel de desarrollo (Stainback, Stainback y Moravec, 1999). Así, por ejemplo, el objetivo general: “Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión” adoptará niveles distintos para los diferentes alumnos y alumnas del aula, por ejemplo, “Utilizar el lenguaje oral para narrar las experiencias vividas”, “Utilizar el lenguaje oral para describir los objetos y eventos que se encuentran en la situación presente”, “Utilizar un signo acompañado de una palabra para pedir”. Por ello, los objetivos generales deben estar redactados de forma que sea posible formular objetivos específicos adaptados a las necesidades desiguales existentes en el aula.

La participación de todos en todas las actividades del aula constituye el mejor indicador de su grado de inclusión. Por ello, la actividad debe ajustarse a las posibilidades de todos los niños y niñas presentando la información con diferentes formatos (con la ayuda de imágenes, signos, el lenguaje oral, etc.), variando el agente que la presenta (las maestras, los alumnos, las familias, la observación natural, etc.), previendo preguntas de diferente complejidad para que todos puedan responder, presentando distintos niveles de realización y formas diversas de expresión (Collicot, 1991; UNESCO, 2004).

Para obtener más información y orientaciones sobre cómo diseñar objetivos, contenidos, actividades y procedimientos de evaluación que permitan crear entornos con un Diseño Universal de Aprendizaje, se recomienda visitar la página WEB del Center for Applied Special Technology (CAST), www.cast.org, y su guía (CAST, 2008), además de los recursos recomendados previamente.

2.2.6 LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE LAS NORMAS

Hacer que la formulación de las normas que rigen el comportamiento dentro de la escuela sea elaborada por todos los miembros del grupo ayuda a que se sientan parte del mismo, las aprendan mejor, las cumplan y las respeten. Por ello, poco a poco, los centros educativos, van aceptando la invitación de Kolberg (1980), van pasando de imponerlas de forma autoritaria y hacerlas cumplir utilizando el poder coercitivo, a plantearlas como un elemento necesario para construir una comunidad basada en la confianza, la justicia y la responsabilidad colectiva.

López (2009) explica las diferencias principales que existen entre la forma tradicional de gestionar las normas que descansa en un profesorado que asume, con exclusividad, la responsabilidad de dictar y hacer cumplir las normas, a la perspectiva actual, que pretende que los alumnos y alumnas, al estilo de Dewey (1916), desarrolle un espíritu democrático, transfiriéndoles parte de la responsabilidad de la buena marcha de la escuela, otorgándoles un papel activo en el proceso de creación y mejora constante de la comunidad escolar y enseñándoles a actuar, de esta forma, como miembros activos capaces de asumir en la sociedad una responsabilidad colectiva. El autor ofrece pautas concretas sobre cómo aplicar esta denominada, en ocasiones, “disciplina inductiva” que reproducimos a continuación.

Pautas para una disciplina inductiva

1. Las normas se basan en razones y, si es posible, se elaboran con la participación de quien tiene que cumplirlas. En todo caso tienen una justificación conocida por la autoridad. Por tanto se conocen las razones de las normas, a diferencia de la disciplina autoritaria, y se da un rol en su elaboración a quien las tiene que obedecer.
2. Las normas se razonan cuando se exigen. La autoridad las explica de la forma más didáctica posible.
3. Las razones que se dan intentan poner de manifiesto el interés de la norma para el que tiene que obedecerla y no sólo, ni principalmente, para el que la impone. Las consecuencias objetivas de su cumplimiento, o no, deben ser las razones fundamentales. (En esto se diferencia del chantaje emocional que se caracteriza porque las razones se dan en función de quien pone la norma).
4. La autoridad está dispuesta a cambiar la norma si hay buenas razones para ello o a cambiar su aplicación en una situación concreta.

- 
5. Quien obedece tiene derecho a discutir la norma y las razones en que se basa. Debe ser escuchado y puede hacer cambiar de opinión a quien tiene autoridad. Cambiar las normas y aplicarlas de forma inteligente a la situación, si está justificado, aumenta la autoestima y el lugar de control de los menores.
 6. Autoridad y persona que obedece pueden y deben apelar a la coherencia, de forma que las normas tengan cierto grado de estabilidad. Esto permite que sean conocidas y predecibles de manera que no estén en continuo cambio.
 7. La autoridad y quien obedece reconocen que finalmente, en el caso de la relación entre padres-hijos menores, educador/alumno, hay una asimetría que debe ser respetada. La disciplina inductiva reconoce que la relación padres-hijos es necesariamente asimétrica y que los padres no deben perder el control, si desean cumplir su función protectora y educadora.
 8. El proceso de socialización en las normas va haciendo cada vez más autónomos a los menores, que van asimilando las razones de las normas y autocontrolando su conducta. A lo largo del proceso, los niños deben participar cada vez más en la elaboración de las normas y las razones que las justifican, o las hacen criticables, e incluso, en el cambio de las mismas.

Tomado de López (2009, p. 84)

La enseñanza de esta convivencia democrática debe comenzar en la infancia. Escribano (2008b), en su Programa de aula para facilitar el desarrollo de las normas, y Joseph, Strain, Yates y Hemmeter (2006) ofrecen directrices claras sobre cómo gestionarlas en Preescolar.

Las normas seleccionadas, nunca deben ser impuestas, sólo regular las relaciones:

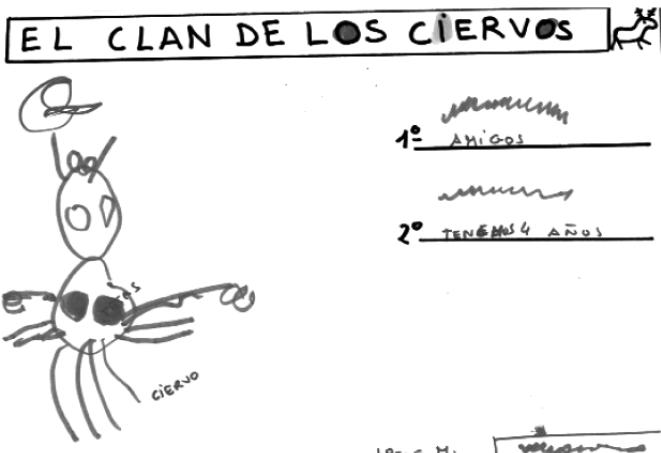
- a) con los iguales,
- b) con los adultos,
- c) con la propiedad,
- d) con el medio,
- e) con el material.

Lo más recomendable es que sean:

- ★ Conocidas, admitidas y respetadas por todos.
- ★ No excesivas y ajustadas a las edades de los niños.
- ★ Claras, precisas y redactadas de forma que se refieran a lo que

debe hacerse, en lugar de dirigir la atención a lo que está prohibido, así, en lugar de escribir en el cartel: “no gritar”, se puede poner: “es mejor hablar bajo para que todos podamos trabajar”.

- * Adaptadas a las capacidades de los niños y niñas.
- * Que los niños y niñas participen en su selección y en su representación visual, tras haber reflexionado sobre su sentido.



Las normas del “clan” en el que quedó convertida una clase de la Escuela Infantil “La Paloma”. Imagen tomada de Fernández, del Hierro, Fernández et al. (2007, p.49).

- * Enseñadas y recordadas con frecuencia.
- * Representarlas visualmente con pictogramas y expuestas en el aula.



Juego con mis
compañeros



Respeto el material

Ejemplos de pictogramas de normas por cortesía de la Asociación Alanda www.asociacionalanda.org

Una buena práctica consiste en utilizar el diálogo para hacer a los niños y niñas partícipes de la selección de las normas, para promover la reflexión sobre su necesidad y para facilitar su comprensión. Joseph,

Strain, Yates y Hemmeter (2006) recomiendan acompañar la enseñanza de estas normas de numerosos ejemplos y contraejemplos que ilustren las situaciones en las que una conducta es o no apropiada, y las características que deben o no reunir los comportamientos, y pedir al alumnado decidir si determinadas conductas se ajustan o no a la norma trabajada, con la ayuda de unas tarjetas que llevan impresas en cada cara las palabras “SÍ” y “NO”, y que deberán mostrar como respuesta a las preguntas de la maestra: “¿Tiramos los papeles a la papelera?” ¿Hablamos a gritos cuando vamos por los pasillos?

Para optimizar el cumplimiento de las normas, Escribano (2008b) propone una serie de estrategias, algunas ciertamente novedosas, que se han mostrado eficaces en la práctica educativa:

- ★ Escoger semanalmente una norma de la clase, escribirla y/o representarla gráficamente y poner esta representación en un lugar visible del aula a modo de compromiso. Trabajar así al menos dos veces cada norma y recordarlas periódicamente.
- ★ Realizar con el grupo, junto a la lista de normas de la clase, una lista de sus actividades favoritas (como, por ejemplo, jugar con globos, barro, magia, etc.); podrán realizar una al final de la semana (durante 15 minutos o una hora) para celebrar los buenos resultados de la semana.
- ★ Graduar la enseñanza de normas e iniciarla con la más sencilla y fácil de cumplir para garantizar el éxito.
- ★ Promover el apoyo del grupo al cumplimiento de las normas. Transmitir que lo importante es ayudar a los demás a cumplirlas y animarles a recordar a sus compañeros y compañeras las normas del grupo cuando las incumplan, en lugar de avisar a la maestra y tenerla actuando siempre como intermediaria. Los posibles problemas se resolverán en grupo.
- ★ Valorar el esfuerzo. Algunos niños y niñas tienen dificultades especiales para seguir las normas. La maestra debe valorar los pequeños avances e invitar a todo el grupo a celebrar estos éxitos.
- ★ Reforzar positivamente los logros. Buscar e identificar las situaciones en las que las normas se cumplen, registrar con pegatinas los logros y resaltar y celebrar los éxitos, sin amenazar con quitar puntos por los errores. Evitar resaltar los fallos individuales y colectivos.

En las aulas de Educación Preescolar, así como en las de otros centros educativos, el incumplimiento de las normas ocurre en lugares que

no siempre están tan alejados de la vista del maestro, como el alumnado cree. Un caso particularmente relevante lo constituye la resolución inadecuada de los conflictos que ocurren fuera del recinto de las aulas o en los momentos en los que el profesorado no tiene específicamente asignada la atención de esos alumnos y alumnas. Paniagua y Palacios (2005) describen y valoran las posturas que adoptan profesores y profesoras ante estas disputas o peleas con las que se encuentran de forma incidental. Unos optan por no intervenir, pues consideran necesario dejar tiempos y espacios para la expresión auténtica de emociones, sentimientos y valores, y oportunidades para aprender a defenderse y a resolver los conflictos por sí mismos. Sin embargo, este “mirar hacia otro lado” podría interpretarse como signo de aceptación por parte del adulto, propicia que el alumnado piense que “aquí todo vale” y deja abierta la posibilidad de que algún niño o niña sufra daños.



Estancia Infantil del DIF “Tlahuacalli”.

Una segunda postura defiende la necesidad de intervenir ejerciendo una autoridad férrea. Pero los profesores que actúan de esta manera, censurando, prohibiendo e imponiendo la norma, no apoyan el desarrollo de la autonomía de los alumnos y alumnas, ni el desarrollo de la auto-regulación, pues les habitúan a actuar en función de un control externo, promueven la hetero-regulación.

Una tercera postura propone intervenir invitando a reflexionar proponiendo alternativas y enseñando a resolver adecuadamente los conflictos.

Nosotras consideramos que los conflictos son buenas oportunidades de aprendizaje y que se debe intervenir siempre y cuando la actuación de los implicados en el conflicto no esté contribuyendo a su educación o cuando se prevea que no lo hará. Y proponemos con Hudson (2000), entre otros, que la intervención del adulto tenga como objetivo enseñar a los niños y niñas a resolver adecuadamente los conflictos, creando espacios de reflexión conjunta en los que se les ayude a dar los siguientes pasos:

1. Analizar la situación

- ★ Ayudar a los niños y niñas implicados en el conflicto a construir una descripción del problema que incluya la perspectiva de cada uno de los implicados (sus puntos de vista, deseos, sentimientos, etc.), y las consecuencias que tendría la conducta prevista para los protagonistas del conflicto y para otros posibles afectados.

2. Buscar alternativas de solución

- ★ Ayudar a idear alternativas que permitan resolver el conflicto de una forma constructiva, es decir, teniendo en cuenta y haciendo nuestra, junto a la propia, la perspectiva de los demás y contribuyendo a que el conflicto contribuya finalmente a mejorar la relación entre los implicados.
- ★ Llegar a acuerdos, pactar.
- ★ Comprobar si las alternativas que se van proponiendo y los resultados de los acuerdos resultan beneficiosas para los implicados en el conflicto (estrategias “ganar-ganar”) y van cumpliendo esos requisitos que exigíamos al idear alternativas, que Selman (2003) considera necesarios para alcanzar altos niveles de desarrollo en la comprensión interpersonal.
- ★ Seleccionar la mejor alternativa y definir con claridad lo acordado.
- ★ Se puede representar la situación conflictiva y la alternativa elegida para comprenderla y/o aprenderla mejor.

3. Aplicar la estrategia

4. Comprobar resultados

Los conflictos interpersonales son inevitables en la convivencia humana y debemos aprender y enseñar a aprender de ellos. La frecuencia con la que aparecen en las vidas de algunos alumnos

y alumnas puede terminar seriamente limitando sus oportunidades de aprendizaje e integración social. Whitacker, Joy, Harler y Edwards (2001) proponen el siguiente plan de ocho pasos que recomiendan aplicar cuando las estrategias habituales se muestran ineficaces para prevenir la aparición de estos conflictos y, en general, las conductas desafiantes.

Los cuatro primeros persiguen comprender la conducta:

- 1) Decidir por dónde empezar.** Requiere observar todas las conductas que muestra la persona, decidir cuál de ellas será el objetivo de la intervención (aconsejan que sea una fácil de cambiar para adquirir una confianza mayor) y registrar la aparición de esa conducta, si es posible, durante un par de semanas.
- 2) Analizar el contexto.** Describir cuándo, dónde y con quién estaba la persona cuando se produjo la conducta, cuáles eran las expectativas del educador, si eran realistas, suficientemente claras y fáciles de realizar para él o ella, y detallar el estado emocional de los protagonistas de la situación. Recomiendan describir igualmente los contextos en los que las conductas desafiantes habitualmente no ocurren con el fin de planificar mejor posteriormente la intervención.
- 3) Buscar los estímulos que desencadenan las conductas (estímulos desencadenantes),** como podrían ser por ejemplo demandas exigentes, la ruptura de expectativas previas, estímulos estridentes, algún estímulo del medio que cause temor o ansiedad, etc.
- 4) Analizar las consecuencias de la conducta,** lo que ocurre después de su aparición (las reacciones de las otras personas, la satisfacción de un deseo (como agarrar algo o escapar de una situación), etc.
- 5) Una vez comprendido el sentido de la conducta, se inicia el quinto paso, **la planificación de la intervención** que consta a su vez de tres más:
 - I. La prevención** es el paso más importante y el más fácil de dar. Consiste en modificar los contextos empleando una o varias de las siguientes estrategias:
 - ★ Reducir o eliminar los desencadenantes y las demandas que ocasionan las conductas desafiantes, basándose en el análisis realizado con anterioridad. Posteriormente, se

estudiará la posibilidad de volverlos a introducir si forman una parte habitual o necesaria de dicho contexto. Si no se ha podido impedir la aparición de estos desencadenantes Whitacker et al., (2001) recomiendan desviar la atención del alumno o alumna hacia algún objeto, juego u otro estímulos del medio, implicarle en una conversación, emprender un juego, etc., tratar la conducta como si fuera comunicativa (por ejemplo si levanta la mano, decirle: “pero, ¿quieres bailar?”, darle apoyo y reducir el estrés).

- ★ Incrementar la estructura del contexto o de la actividad para ayudarle a saber qué ocurrirá, y proporcionarle, así, más seguridad y una directriz que le permita saber las acciones que debe realizar, avisarle que una actividad va a terminar cinco minutos antes de que lo haga y de los posibles cambios que pueda sufrir la rutina del día.
- ★ Proporcionarle una información más frecuente o clara sobre lo que queremos que haga, hacer explícitas las expectativas que el adulto tiene sobre su conducta y recordar las normas. Puede ser necesario otorgar incentivos que le motiven a cumplirlas.
- ★ En la medida de lo posible, aplicar los factores o variables que parecen explicar la ausencia de conductas desafiantes en los contextos en los que no se producen, a los entornos en los que sí suelen aparecer estas conductas.
- ★ Ofrecer la posibilidad de elegir entre varias alternativas la actividad que quiere realizar.
- ★ Prestar atención cuando se comporta bien, hablar en positivo, mantener un buen clima relajado, ordenado y agradable.

2

II. La enseñanza de nuevas conductas y habilidades constituye la base sobre la que se asienta el modelo de Whitacker et al. (2001). Proponen enseñar a los niños y niñas las conductas que deberían estar mostrando en lugar de las conductas desafiantes en los contextos en los que generalmente ocurren, las habilidades necesarias para hacer frente a los conflictos que terminan desencadenando estos comportamientos, y/o las conductas y habilidades comunicativas y sociales que podrían utilizar para alcanzar las consecuencias que usualmente consiguen con ellos. Consideran necesario facilitar, en

ocasiones, este aprendizaje utilizando el moldeamiento físico que consiste en guiar físicamente la conducta a realizar, felicitándole como si lo estuviera haciendo él solo.

III. La modificación de las consecuencias que suceden a las conductas desafiantes, requiere que la persona haya aprendido previamente a alcanzar los resultados que solía obtener con la conducta desafiante, con otros comportamientos más adaptativos y asegurarnos de que realmente está obteniendo estos resultados de una manera más sencilla y eficaz que la que utilizaba previamente al mostrar los comportamientos desajustados.

El modelo de Whitacker et al. (2001) proporciona directrices concretas sobre las estrategias a emplear antes de que aparezcan los estímulos desencadenantes, cuando éstos aparecen, en el momento en que se observan los primeros indicadores de la conducta, cuando estalla la “crisis” y cuando la normalidad se restablece. Hemos visto en los párrafos anteriores, (en los dedicados a la “prevención” y a la “enseñanza de habilidades”), las estrategias preventivas y proactivas que se proponen aplicar antes de que aparezcan los primeros indicadores de la conducta. Cuando se intensifican las conductas el modelo recomienda:

- a) recordar las recompensas,
- b) recordar las reglas,
- c) proporcionar oportunidades para relajar la situación,
- d) cambiar la orientación de la conducta,
- e) modificar las demandas,
- f) tranquilizar la situación.

Si estas estrategias no dan resultado y estalla la “crisis” se deberá proteger al niño o la niña y a los demás y detener físicamente la conducta. Posteriormente, proporcionar espacio, regresar poco a poco a la normalidad, empezar a plantear otras demandas, hablar sobre la situación y cuidarse uno mismo, pues afrontar las conductas desafiantes requiere sensibilidad, serenidad y fortaleza. (Véase una explicación más detallada en Escribano, Gómez, Márquez y Tamarit, 2003).

2.3 ACTIVIDADES

ANALIZAR Y VALORAR LAS ESTRATEGIAS Y MÉTODOS UTILIZADOS EN LA ESCUELA PARA APOYAR LAS RELACIONES ENTRE IGUALES

Piense y conteste.

¿Cómo valoraría la relación entre los alumnos de su clase? ¿Cree que hay algún niño que se sienta poco aceptado, rechazado o excluido? Identifíquelo.

2

¿Qué métodos y estrategias utiliza para facilitar la relación entre iguales y favorecer la inclusión de los alumnos menos aceptados?

¿Cuáles le dan mejores resultados?

Las responsabilidades del aula

Listar las responsabilidades que tienen los niños sobre las tareas y actividades que benefician a su grupo de trabajo y a toda el aula.

Describir el sistema de rotación de las responsabilidades.

Describir cómo explican a los niños ese sistema de rotación.

Rellene la siguiente tabla señalando las tareas de las que son responsables utilizando una representación visual que las identifique, el sistema de rotación empleado y la forma de comunicárselo a los alumnos.

TAREAS DE GRUPO PEQUEÑO

TAREA	FORMA DE COMUNICÁRSELO A LOS ALUMNOS	SISTEMA DE ROTACIÓN

TAREAS DEL GRUPO GRANDE

TAREA	FORMA DE COMUNICÁRSELO A LOS ALUMNOS	SISTEMA DE ROTACIÓN

¿Hay alguna otra tarea en su aula que podrían encargar a un responsable? ¿Cuál? ¿Cómo la representaría visualmente? ¿Con qué periodidad rotaría la responsabilidad de esa tarea entre los alumnos?

2

Incluya esas tareas en las tablas anteriores.

FACILITAR EL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA AL GRUPO

Piense y conteste.

1. ¿Cuál de las siguientes estrategias utiliza en el aula para facilitar el sentimiento de pertenencia al grupo?

<input type="radio"/> Poner un nombre al grupo
<input type="radio"/> Participar en la decoración del aula
<input type="radio"/> Tener una mascota de grupo
<input type="radio"/> Ayudar a tomar conciencia de la historia del grupo mediante “El libro del aula”
<input type="radio"/> Ofrecer múltiples oportunidades para disfrutar juntos
<input type="radio"/> Colaborar en un proyecto común
<input type="radio"/> Confeccionar una lista de las actividades favoritas del grupo
<input type="radio"/> Fomentar que los alumnos contribuyan a la buena marcha del grupo asumiendo una responsabilidad
<input type="radio"/> Otras

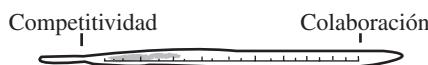
¿Cree que sería bueno para los alumnos aplicar alguna más? ¿Cuál? ¿Cómo lo haría?

ANÁLISIS DE LA COLABORACIÓN Y LA AYUDA MUTUA

Piense y conteste.

¿Cree que es importante que exista un ambiente de colaboración y de ayuda mutua en el aula? ¿Por qué?

¿Qué ambiente de colaboración se respira en su aula? (Marque en el termómetro la respuesta)



¿Qué actividades que requieran colaborar realiza en el aula?

¿Qué técnicas y estrategias utiliza para facilitar la colaboración y la ayuda mutua?

¿Cuál le funciona mejor? (Describala exhaustivamente)

¿Cree que es posible diseñar actividades de aprendizaje cooperativo en Educación Preescolar? ¿Cómo lo haría?

Valoren en grupo las aportaciones y propuestas sugeridas y señale lo que le ha aportado esta discusión

PROPIUESTA DE MEJORA

Piense y conteste.

2

¿Cree que sería posible y útil usar alguna de las que se proponen a continuación?

- * Hacerles experimentar las ventajas de la colaboración
- * Utilizar materiales que fomenten la interacción social
- * Utilizar juegos que inviten a la colaboración
- * Diseñar y realizar actividades que requieran colaborar
- * Promover el diálogo entre iguales

En caso afirmativo, describa con detalle cómo lo haría.

¿Se le ocurre alguna otra manera de promover la colaboración y la ayuda mutua?

LA PRÁCTICA DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LAS RUTINAS DEL AULA

Escriba qué habilidad social se va a proponer trabajar en cada actividad del día rellenando la siguiente tabla (puede consultar la lista de habili-

dades que se presenta a continuación y, también, proponer otras diferentes).

ACTIVIDAD	HABILIDAD SOCIAL A APOYAR DE FORMA ESPECIAL	ACTIVIDAD Y TIPO DE APOYO QUE SE VA A DAR

- **Posibles habilidades sociales (adaptado de Caballo, 2000)**

<i>Habilidades convencionales:</i>	<i>Habilidades necesarias para hacer amigos:</i>
<ul style="list-style-type: none"> * Saludar y despedirse * Decir por favor y gracias * Disculparse 	<ul style="list-style-type: none"> * Regalar sonrisas * Decir cosas agradables y aceptar que te las digan * Expresar cariño, agrado y afecto * Saber hacer peticiones * Solucionar conflictos * Iniciar y mantener conversaciones * Proponer juegos * Pedir que te dejen jugar * Compartir * Esperar tu turno * Ayudar y pedir ayuda * Sentir empatía

MODIFICAR LAS ACTIVIDADES DEL AULA PARA PRACTICAR LAS HABILIDADES SOCIALES**Piense y conteste.**

¿Cree que sería conveniente y posible modificar alguna actividad para practicar el “intercambio de turnos” en la escuela? ¿Cuál? ¿Cómo lo haría?

2

¿Cree que sería conveniente y posible modificar alguna actividad para practicar el “saber pedir”? ¿Cuál? ¿Cómo lo haría?

¿Cree que sería conveniente y posible modificar alguna actividad para practicar alguna otra habilidad social? ¿Cómo lo haría?

¿Hay algún niño en su aula al que le puedan beneficiar los guiones para jugar? ¿Y el sistema de amigos?

¿Hay algún niño en la escuela que necesite apoyo para planificar el juego? ¿Y durante el desarrollo del mismo? ¿Sería posible ofrecérselo? ¿Cómo lo haría?

¿Utiliza algún tipo de estrategia o ritual para prevenir los conflictos que suelen presentarse en algunos juegos o actividades? ¿Cuál?

¿Utiliza algún tipo de estrategia o actividad para ayudar a los niños a resolver conflictos? ¿Cuál?

¿Suele considerar que la mejor estrategia para resolver conflictos es la estrategia “ganar-ganar”? ¿Enseña a sus alumnos a aplicarla para resolver sus conflictos? ¿Cómo?

ESTRATEGIAS QUE AYUDAN A LOS ALUMNOS Y ALUMNAS A AFIRMAR SU PROPIA IDENTIDAD

Evalúe las estrategias que ayudan a los alumnos a afirmar su identidad en función de la importancia que atribuye a cada una, del uso que hace de ellas en el aula y la posibilidad de aplicarlas en la escuela. (Escala: “1” (valor mínimo), “5” (valor máximo). En función de ese análisis marque la estrategia que se propondría aplicar y describa cómo lo haría.

ESTRATEGIA	IMPORTANCIA	USO EN LA ESCUELA	POSIBILIDAD DE APLICACIÓN
<input type="radio"/> Cada uno tiene su espacio (sitio en la mesa, gancho, locker) marcado con su nombre y/o foto			
<input type="radio"/> Se comparten destrezas y conocimientos de manera que los niños toman conciencia de lo que pueden hacer			
<input type="radio"/> Se estimula a los niños a que reconozcan y digan a los otros lo que hacen bien			

ESTRATEGIA	IMPORTANCIA	USO EN LA ESCUELA	POSIBILIDAD DE APLICACIÓN
<input type="radio"/> De vez en cuando la maestra felicita a los alumnos por lo bien que han realizado determinadas conductas, lo hace por escrito y con imágenes que facilitan la comprensión			
<input type="radio"/> Se ofrecen oportunidades para ser protagonista celebrando los cumpleaños y otros acontecimientos relevantes en la vida de los niños			
<input type="radio"/> Se ofrecen oportunidades para ser protagonista con el “Protagonista de la semana”			
<input type="radio"/> Se ayuda a mejorar el conocimiento de uno mismo con el libro “Todo sobre mí”			
<input type="radio"/> Se ayuda a que reafirman su propia identidad pidiéndoles expresar sus opiniones y valorándolas			
<input type="radio"/> Se ayuda a que reafirmen su propia identidad dándoles alternativas para elegir			
<input type="radio"/> Se ayuda a reafirmar su propia identidad haciéndoles participar en la toma de decisiones (por ejemplo, mediante votaciones)			
<input type="radio"/> Se les anima a asumir la responsabilidad de cuidar a alguien			

LA PERSONALIZACIÓN DEL CURRÍCULO

Evalúe las estrategias que aplica para personalizar el currículo en función de la importancia que atribuye a cada una, del uso que hace de ellas en el aula y la posibilidad de aplicarlas en la escuela (Escala: “1”: valor mínimo, “5”: valor máximo). En función de ese análisis marque la estrategia que se propondría aplicar y describa cómo lo haría.

ESTRATEGIA	IMPORTANCIA	USO EN LA ESCUELA	POSIBILIDAD DE APLICACIÓN
<input type="radio"/> Planteo unos objetivos generales que son válidos para todos los alumnos del grupo			
<input type="radio"/> Ajusto los objetivos específicos a las capacidades de cada uno			
<input type="radio"/> En las actividades tengo conciencia de los objetivos que quiero que alcance cada uno			
<input type="radio"/> Al diseñar la actividad, realizo las modificaciones necesarias para que los niños que tienen mayor dificultad puedan participar de forma significativa			
<input type="radio"/> Al modificar la actividad para posibilitar la participación de los niños que tienen más dificultad, tengo en cuenta los objetivos de desarrollo que he planteado para ellos.			
<input type="radio"/> Presento la información y las actividades utilizando diferentes medios de expresión (oralmente, con apoyos visuales, pido al grupo que busque la información mirando un libro o cuento, observando un fenómeno, preguntando a sus familiares, vecinos, compañeros, etc.)			
<input type="radio"/> Las actividades presentan diferentes niveles de ejecución, de manera que todos pueden participar			
<input type="radio"/> Incluyo en las actividades la posibilidad de que los alumnos utilicen diferentes medios de expresión (comunicación oral, dibujos, selección de imágenes, representaciones dramáticas, habla signada, etc.). Y otorgo el mismo valor a todos ellos			

Pongan ejemplos de las seis últimas estrategias mencionadas en la tabla

LA GESTIÓN DEMOCRÁTICA DE LAS NORMAS

Describan las normas de su aula respondiendo a las siguientes preguntas:

2

¿Existen normas en su aula? ¿Cuáles?

¿Quién las propone?

¿Participan los niños en el establecimiento de las normas?

¿Qué hace usted para que se cumplan?

¿Qué ocurre cuando no se cumplen?

¿Qué ocurre cuando se cumplen?

¿Respetan los niños y niñas las normas del aula? ¿Por qué?

¿Qué podría hacer en el aula para lograr una mejoría progresiva?

LA FORMULACIÓN DE LAS NORMAS

Revise la formulación de las normas que escribió en la pregunta anterior y vuelva a escribirlas hasta que todas queden redactadas en términos positivos que centren la atención de los niños en lo que se debe hacer, en lugar de hacerlo en lo que está prohibido.

LAS NORMAS: SELECCIÓN Y ENSEÑANZA EXPLÍCITA

Evalúe las estrategias que aplica en la gestión de las normas del aula en función de la importancia que atribuye a cada una, del uso que hace de ellas en el aula y la posibilidad de aplicarlas en la escuela (Escala: “1”: valor mínimo, “5”: valor máximo). En función de ese análisis marque la estrategia que se propondría aplicar y describa cómo lo haría.

ESTRATEGIA	IMPORTANCIA	USO EN LA ESCUELA	POSIBILIDAD DE APLICACIÓN
<input type="radio"/> Formular pocas normas y claras			
<input type="radio"/> Hacer participar a los alumnos en su selección			
<input type="radio"/> Formulación referida a lo que hay que hacer, no a lo que está prohibido			
<input type="radio"/> Utilizar el diálogo con los alumnos para facilitar su comprensión y el razonamiento sobre su necesidad			

ESTRATEGIA	IMPORTANCIA	USO EN LA ESCUELA	POSIBILIDAD DE APLICACIÓN
○ Practicar la norma (tras haberla comprendido)			
○ Uso de ejemplos y contraejemplos para facilitar su comprensión			
○ Representación gráfica de las normas (y colgar las representaciones en la pared)			
○ Incentivar el cumplimiento de las normas realizando actividades previamente elegidas por los alumnos			
○ Utilizar procedimientos para facilitar el recuerdo			
○ Introducción gradual de las normas			
○ Ajustar el nivel de exigencia a sus posibilidades			
○ Prestar atención a los niños cuando se están portando bien			
○ Dedicar más tiempo a reconocer, felicitar y a animar, que a decir: “no”, corregir y mandar			
○ Reforzar con entusiasmo la conducta apropiada, describiendo la conducta que se refuerza.			
○ Animar a la familia y a otros adultos a reforzar las conductas positivas realizadas por el niño			

LA PREVENCIÓN Y ACTUACIÓN ANTE CONDUCTAS DESAFIANTES

Evalúe algunas de las estrategias que puede utilizar para prevenir las conductas desafiantes y para actuar cuando se presentan en función de la importancia que atribuye a cada una, del uso que hace de ellas en el aula y de la posibilidad de aplicarlas en la escuela.

ESTRATEGIA	IMPORTANCIA	USO EN LA ESCUELA	POSIBILIDAD DE APLICACIÓN
Antes de que aparezca el factor desencadenante: <input type="radio"/> Colocar representaciones visuales de la norma			
<input type="radio"/> Evitar las amenazas			
<input type="radio"/> Guiar físicamente la conducta del niño y reforzarle como si lo estuviera haciendo bien él solo			
<input type="radio"/> Hacer saber siempre a los niños lo que se espera de ellos			
<input type="radio"/> Prestar atención y reforzar cuando se comportan bien			
<input type="radio"/> Mantener las normas constantes y recordarlas con frecuencia			
<input type="radio"/> Avisar por anticipado del final de una actividad			
<input type="radio"/> Valorar con frecuencia lo que hacen bien			
<input type="radio"/> Plantear una actividad muy atractiva después de otra menos motivante			
<input type="radio"/> Utilizar un panel “Si... entonces”			
Cuando aparece el factor desencadenante: <input type="radio"/> Evitar la causa que provocará el conflicto			
<input type="radio"/> Desviar la atención del niño			
<input type="radio"/> Tratar la conducta como si fuera comunicativa (atribuir a la conducta una función comunicativa)			
<input type="radio"/> Combatir el estrés del momento			
<input type="radio"/> Mediар en el conflicto y enseñar a aplicar la estrategia ganar-ganar			



ESTRATEGIA	IMPORTANCIA	USO EN LA ESCUELA	POSIBILIDAD DE APLICACIÓN
Cuando se presentan los primeros indicadores de la conducta:			
<input type="radio"/> Recordar las recompensas			
<input type="radio"/> Recordar las reglas			
<input type="radio"/> Proporcionar oportunidades para relajar la situación			
<input type="radio"/> Cambiar la orientación (proponer otra actividad)			
<input type="radio"/> Modificar las demandas			
<input type="radio"/> Tranquilizar la situación			

PLAN DE ACCIÓN A CORTO PLAZO

Revise este módulo y formule su plan de acción para los próximos días, señalando los objetivos, las estrategias y las actividades que va a realizar para mejorar la relación y la colaboración entre iguales, el sentimiento de pertenencia al grupo, la afirmación de la identidad, la gestión de las normas, y para personalizar el currículo.

Concrete:

Los objetivos de mi plan de acción son...

Estas son las estrategias que voy a aplicar desde mañana hasta la siguiente sesión...

Describa cómo, cuándo y dónde las va a utilizar.

EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

Explique y comente el desarrollo del plan de acción señalando logros, dificultades, formas de facilitarlo, sugerencias, etc.

MÓDULO 3

LA RELACIÓN
CON LAS
FAMILIAS

3

3

MARCO TEÓRICO

3.1 FINES Y REPERCUSIONES DE LA COLABORACIÓN FAMILIA-ESCUELA

Con la finalidad de optimizar el desarrollo y la educación de los niños y niñas, la familia y la escuela, desde las responsabilidades que les corresponde a cada una en este proceso, deben ser capaces de establecer marcos de cooperación y ayuda mutuos (López, 2008).

3

La familia es hoy, de hecho, el principal factor protector de riesgos, el principal agente socializador, el refugio afectivo y social, el mediador fundamental con otros agentes educativos como la escuela, los amigos, los medios de comunicación etc. (López 2007, p. 85).

De hecho, no podemos hablar de una verdadera educación sin contar con la participación de las familias en la escuela. Éstas son una parte importante de las redes de apoyo que deben tejerse para formar verdaderas comunidades de aprendizaje³ (Flecha, 2006) y, en definitiva, avanzar hacia una educación cada vez más inclusiva (Parrilla, 2007).

Los beneficios de una relación adecuada entre la familia y la escuela son numerosos e inciden no sólo en los niños y niñas, sino también en el contexto familiar y en el propio profesorado. Entre estos efectos positivos, debemos resaltar los siguientes:

Para los niños y niñas:

- ★ Establecimiento de una coherencia entre los principios y las formas de actuación de los dos principales agentes educativos de la vida de los niños y niñas.
- ★ Establecimiento de vínculos entre la escuela y el hogar que funcionen como estrategia preventiva.
- ★ Mejora la comprensión y el valor que niños y niñas otorgan al trabajo que se realiza en la escuela y a su propio aprendizaje.
- ★ Ayuda a que los niños y niñas perciban y aprecien el interés que los adultos tienen por ellos y ellas.
- ★ Tiene una repercusión positiva sobre la preparación académica, el desarrollo social y la adaptación al colegio.

³ Para más información sobre Comunidades de Aprendizaje, pueden visitar la página: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net>

Para las familias:

- ★ Sentirse coprotagonistas y responsables dentro del sistema educativo.
- ★ Obtener una formación individualizada y mejorar la percepción de sí mismas como agentes educativos.
- ★ Optimizar su actuación en todos los momentos importantes para el desarrollo de sus hijos e hijas.
- ★ Apoyo para resolver situaciones problemáticas de la vida cotidiana.
- ★ Compartir satisfacciones, problemas y crear una red de apoyo no sólo para la escuela, sino también entre las propias familias.

Para las maestras:

- ★ Trabajar en equipo.
- ★ Aprender de las familias.
- ★ Basar las adecuaciones curriculares en una experiencia y en un conocimiento previo más preciso de los alumnos y alumnas.
- ★ Mayor conocimiento sobre los niños y niñas y sobre sus circunstancias.
- ★ Tener un “relevo” desde casa.
- ★ Apoyo para resolver situaciones cotidianas.
- ★ Un respaldo para su actuación con la incidencia positiva que ello puede tener en la satisfacción hacia su propio trabajo.

3.2 PRINCIPIOS DE COLABORACIÓN

La colaboración entre las familias y la escuela no puede limitarse, simplemente, a acudir a las reuniones y a aportar material como ocurre con frecuencia. Debe suponer una implicación real de las primeras en la vida y en los procesos de planificación y gestión de la escuela, basada en la existencia de cauces de comunicación fluidos que permitan a los padres y madres estar bien informados y asegurarse de que sus “voces” se escuchan. Este tipo de colaboración requiere que el profesorado muestre una disposición que invite a formar un equipo caracterizado por la participación de la familia en los procesos de toma de decisiones de la institución, en la definición de los objetivos y principios educativos, en la planificación y desarrollo de las actividades, en la selección de las estrategias y métodos

didácticos, en las inquietudes e, incluso, en las preocupaciones del centro escolar. Se pretende que sean agentes que intervengan y respalden, en la medida de sus posibilidades, la labor que se realiza en la escuela y en el aula, que establezcan con los profesores una relación bidireccional, no unidireccional, que conduzca a un enriquecimiento mutuo y que apoye el desarrollo y el bienestar del alumnado. Se trata, en definitiva, como apunta Bolívar (2006), de participar y contribuir a construir colegiadamente el centro y el tipo de educación que se desea para sus hijos e hijas.

Para construir este marco de colaboración, esta comunidad educativa que comparte responsabilidades y acuerda objetivos, principios y pautas de actuación, debemos mantener ciertas actitudes y tener en cuenta las siguientes propuestas:

- ★ Manifestar la importancia que tiene para los niños y niñas su participación en la escuela.
- ★ Explicar con claridad el papel que juega la familia en la escuela mostrando empatía, disponibilidad, sentido del humor, poniéndonos en su lugar, tratando de comprender a cada familia, valorando sus logros y recursos y aportando la información necesaria.
- ★ Hacerles sentir que en la escuela tienen su lugar y procurar que se encuentren aceptados, valorados, a gusto y, en definitiva, bienvenidos.
- ★ Hacer partícipe a la familia en la toma de decisiones del centro educativo como un miembro más del equipo, asegurándose de que perciben que su opinión es importante.
- ★ Implicarles en el proceso de planificación y desarrollo de actividades. Partir de la experiencia de la escuela y de los recursos y posibilidades de las familias, compartir, reflexionar, llegar a acuerdos sobre los objetivos del trabajo conjunto y dárselos por escrito a las familias.
- ★ Establecer una relación de ayuda mutua.
- ★ Realizar evaluaciones, seguimiento y ajustes a los planes realizados.
- ★ Reconocer y valorar los progresos y logros conjuntos.
- ★ Respetar y valorar la diversidad social y cultural, así como cualquier otro tipo de diferencias existentes entre las familias.
- ★ Transmitirles confianza y seguridad con respecto a la atención de sus hijos e hijas.
- ★ Ser realistas, pero no conformistas.

La colaboración con las familias debe, por lo tanto, regirse por los mismos principios que Turnbull, Turnbull y Kyzar (2009) consideran necesario aplicar para que la cooperación entre familias y profesionistas actúe como fuerza catalizadora que impulse la inclusión educativa:

- ★ Competencia profesional: aplicar prácticas que se apoyen en la evidencia, ofrecer una educación de calidad, tener grandes expectativas y satisfacer las necesidades individuales.
- ★ Comunicación: proporcionar y coordinar información, escuchar, ser honesto, agradable, cordial y hablar con claridad.
- ★ Respeto: honrar la diversidad cultural, valorar al alumnado y a las familias, reafirmar las virtudes y no actuar de acuerdo a juicios de valor.
- ★ Compromiso: adoptar una visión de grandes expectativas para el alumnado, estar disponible y ser accesible, ir “más allá de” y ser sensible a las necesidades emocionales.
- ★ Equidad: compartir el “poder”, fomentar “el otorgamiento de poder” a la familia, ofrecer varias opciones y dar confianza a los demás.
- ★ Confianza: utilizar juicios bien fundados, ser fiable, salvaguardar la seguridad del alumnado y mantener la confidencialidad.

3.3 ÁMBITOS DE COLABORACIÓN

Vamos a referirnos a continuación a los principales ámbitos que conforman el proceso de colaboración familia-escuela: 1) la comunicación y el intercambio de información, 2) la participación en las actividades escolares y 3) la mejora de las competencias de los agentes educativos.

3.3.1 LA COMUNICACIÓN Y EL INTERCAMBIO DE INFORMACIÓN

La comunicación constituye el elemento esencial en las relaciones humanas. El proceso de colaboración exige cuidar y optimizar los espacios de encuentro y los canales de comunicación con las familias pues nos permiten intercambiar información y compartir los objetivos de la escuela; debemos estimular en todo momento su participación haciendo explícitos los beneficios de la misma (Méndez, Ruiz, Rodríguez y Rebaque, 2007).

Con las familias necesitamos intercambiar información sobre aspectos generales que afectan al funcionamiento de la escuela y sobre los más

específicos centrados en sus hijos e hijas, y en sus contextos. Podemos hacerlo utilizando las vías que sugieren Méndez, et al. (2007):

- a) Canales de comunicación útiles para transmitir información general sobre la escuela:
- ★ Reuniones con las familias. Recordamos que en ellas la comunicación no debe fluir de forma unidireccional. Estos actos no deben convertirse en una charla para padres, tampoco deben considerarse como una carga con la que se cumple con una de las obligaciones que dicta la Administración. Estas reuniones son espacios de encuentro, oportunidades para informar a las familias, intercambiar opiniones y recoger sugerencias sobre los aspectos relevantes de la educación de los niños y niñas y/o sobre la dinámica de la escuela.
 - ★ Información escrita para transmitir información puntual sobre objetivos y actividades, material que hay que aportar, aspectos organizativos, logros, recomendaciones, etc.
 - ★ Carteles, periódicos murales.
 - ★ Boletines escolares.
 - ★ Trípticos.
 - ★ Páginas web.
- b) Canales de comunicación útiles para transmitir información general específica sobre los alumnos y alumnas:
- ★ Contactos cotidianos e informales en la entrada y salida del aula. La importancia de estos contactos cotidianos no es siempre valorada, sin embargo, determinan en gran medida el bienestar físico y emocional del alumnado, la calidad de la relación que se establece con las familias, y el apoyo que pueden prestar para favorecer el desarrollo comunicativo y, en general, los nuevos aprendizajes. Constituyen momentos importantes para transmitir información puntual sobre la jornada, las experiencias del día, los nuevos descubrimientos y habilidades, posibles anécdotas e incidencias, pequeños disgustos y contrariedades, aspectos relacionados con la salud y la higiene (cómo ha comido, dormido, etcétera) y con su bienestar general.
 - ★ El libro de los mensajes. Proporcionan la posibilidad de recordar y reflexionar sobre algunos de los aspectos mencionados en el párrafo anterior. Se pueden acompañar de imágenes visuales para facilitar la participación de los niños y niñas.

- ★ El fólder de las vivencias. Proporciona a los adultos información sobre las experiencias más relevantes de los alumnos y alumnas, y a los pequeños, la oportunidad de expresar sus vivencias en el centro educativo y en casa. La información se transmite visualmente para facilitar la expresión y ayudar a recordar.



Ejemplos de "Fólderes de las vivencias" por cortesía de la Asociación Alanda www.asociacionalanda.org

- ★ Notas informativas. Deben exponerse en lugares conocidos por los padres, visibles y de fácil acceso. Las familias deben acostumbrarse a revisarlas diariamente.
- ★ Los trabajos de los niños y niñas. Exponerlos en el aula no sólo muestra la actividad que han realizado los alumnos y alumnas y sus avances, sino que constituyen, del mismo modo, una poderosa fuente de motivación para todos ellos y, en algunos casos, un aliciente para las familias.
- ★ Cuestionarios.
- ★ Informes individuales.
- ★ Entrevistas. Constituyen un espacio privilegiado para establecer y mantener una relación positiva y constructiva con las

familias. Son necesarias para compartir información, preocupaciones y para llegar a acuerdos sobre objetivos, criterios y pautas de actuación.

Paniagua y Palacios (2005) afirman la necesidad de preparar y planificar, previamente, los encuentros más formales que el profesorado mantiene con las familias (las entrevistas y las reuniones), convocarlas en horarios que posibiliten su asistencia, incluir en la convocatoria información sobre los objetivos de las mismas y los temas a tratar, organizar un servicio que atienda a sus hijos e hijas durante la celebración de la reunión, crear un clima relajado y cordial e incentivar su participación. Su desarrollo deberá seguir ciertas normas básicas:

- ★ Preparar adecuadamente el encuentro, desde la convocatoria hasta la finalización y valoración posterior del mismo.
- ★ Cuidar el tiempo y el lugar del encuentro.
- ★ Plantearlo en un marco de colaboración y apoyo mutuo.
- ★ Utilizar un lenguaje que puedan comprender.
- ★ Crear un ambiente confortable y un clima en el que se sientan bienvenidos, escuchados y valorados.
- ★ Dar tiempo a que todos los miembros del sistema familiar hablen y se expresen con tranquilidad, todos deben sentirse escuchados y percibir que sus opiniones son valiosas.
- ★ Utilizar preguntas abiertas que faciliten la expresión.
- ★ Emplear técnicas de escucha activa: mostrar interés, reconocimiento y comprensión mediante la comunicación no verbal, parafrasear (repetir lo escuchado con palabras diferentes para mostrar que se ha entendido), resumir (sintetizar lo dicho para confirmar que se ha comprendido), invitar a aportar nueva información sobre el tema, ayudar a expresar opiniones, prácticas, etc.
- ★ No olvidar el sentido del humor y la empatía.
- ★ Finalizar resaltando lo positivo del encuentro.

3

3.3.2 LA PARTICIPACIÓN EN LAS ACTIVIDADES ESCOLARES

Si queremos tejer verdaderas redes de apoyo y colaboración con las familias, de forma que todos, familias y escuela, compartamos un mismo proyecto y nos sintamos parte integrante del mismo, debemos ser capaces de planificar formas de interacción que vayan más allá de las tradicionales propuestas de participación familiar, y avanzar hacia propuestas

de trabajo colectivo en todos los niveles de la vida de la escuela (Bolívar, 2006; Parrellada, 2008).

Cada centro escolar debe buscar las formas de colaboración más adecuadas a su contexto. No obstante, Méndez et al. (2007) recomiendan que nos ajustemos a los siguientes principios:

- ★ Estimular la participación directa proporcionando argumentos convincentes de su contribución al beneficio de los niños y niñas.
- ★ Ser realista al formular exigencias y tener en cuenta la realidad social de partida, las condiciones laborales, la capacitación de cada uno y los horarios y condiciones de trabajo de las familias.
- ★ La necesidad de contar con la disponibilidad y la voluntad de la familia.
- ★ Extender la oferta de participación a todas las familias.
- ★ Ajustar la programación de la colaboración a los momentos en los que la participación sea más fácil y atractiva para las familias.
- ★ Favorecer las estrategias de mediación para resolver conflictos, buscando conjuntamente soluciones a los problemas, y evitar situaciones de enfrentamientos, descalificaciones y reproches.

Debemos evitar:

- ★ Abordar objetivos que sobrepasen la realidad de la familia.
- ★ Considerar la participación como algo exigible sin tener en cuenta las actitudes y posibilidades de las familias.
- ★ Demandar colaboración en aspectos poco gratos o demasiado especializados, sobre todo al principio de la relación familia-escuela.
- ★ Basar la participación en la improvisación, sin planificación previa.

Vamos a resumir en las siguientes tablas algunas de las funciones y formas que puede adoptar este trabajo conjunto, diferenciando la implicación de las familias en la vida del aula (tabla 3.1) y en la dinámica general de la escuela (tabla 3.2), (para ampliar información pueden consultar, por ejemplo, la guía de recursos propuesta por García-Bacete, 2006).

Tabla 3.1. IMPLICACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA VIDA DEL AULA

FUNCIONES	EJEMPLOS DE ACTUACIONES
Conocer la vida del aula, apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en ella y las actividades concretas que allí se organizan, observar a sus hijos e hijas en un contexto diferente al del hogar y aprender algunos de los métodos y estrategias utilizadas en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> ★ Visitas al aula y apoyo al desarrollo de algunas de las actividades cotidianas. ★ Confección de un “libro” sobre su hijo o hija cuando es el “Protagonista de la semana” e ir al aula a hablar sobre sus juegos y actividades favoritas, sus habilidades, sus intereses, y las anécdotas y experiencias más relevantes de su vida.
Apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula, desde el hogar.	<ul style="list-style-type: none"> ★ Elaboración o aportación de material para el aula. ★ “El libro viajero”. Es un cuaderno o folder colectivo que va “viajando” a las casas de los niños y niñas, para recoger las aportaciones de las familias sobre una unidad didáctica o una actividad que se está realizando con el grupo (material asociado, cuentos, canciones, etc.). Cuando el libro regresa al aula, se comparte la producción con todo el grupo y sale, posteriormente, rumbo a otro hogar. Lo utilizan en numerosas escuelas como la E.I. “El Tomillar”. En el CEIP “Beatriz Galindo” lo utilizan para escribir un cuento entre todas las familias. Cada una inventa un fragmento del cuento tras leer lo que se ha escrito hasta el momento. ★ Realización de juegos y actividades que faciliten el logro de los objetivos educativos que se trabajan en el centro escolar.
Fomentar la implicación de todas las familias en la planificación y desarrollo del proyecto educativo.	<ul style="list-style-type: none"> ★ Reuniones en el aula para planificar el diseño y realización de actividades extraordinarias. ★ Actuar como portavoz de las familias del grupo y asegurar que la información llega a cada una de ellas. ★ Asunción de responsabilidades en proyectos dirigidos a alcanzar un objetivo común que afecte al aula.

Tabla 3.2. APOYO AL CONJUNTO DE LA ESCUELA

FUNCIONES	EJEMPLOS DE ACTUACIONES
Participar en el proceso de planificación, desarrollo y evaluación de los proyectos educativos de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> * Participación en la administración escolar a través del Consejo Escolar (en las escuelas españolas). * Participación en la gestión de la escuela a través de la sociedad de padres y madres de familia.
Participar en la organización y desarrollo de eventos y programas.	<ul style="list-style-type: none"> * Celebraciones, salidas culturales, excursiones a la naturaleza, campañas, etc.
Mejorar su formación y hablar sobre temas de interés común.	<ul style="list-style-type: none"> * Participación en la escuela de padres. * Organización de tertulias como hacen en la Escuela Infantil “Gloria Fuertes”.
Fomentar la implicación de todas las familias en la planificación y desarrollo del proyecto educativo de la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> * Reuniones en la escuela para planificar el diseño y realización de actividades extraordinarias, y para participar en la configuración del propio proyecto educativo. * Asunción de responsabilidades en proyectos dirigidos a alcanzar un objetivo común que afecte al conjunto de la escuela.

Además de todo ello, debemos tener presente, como señala Bolívar (2006), la importancia de establecer vínculos con la comunidad, la implicación de las familias en los órganos municipales u otros órganos de planificación estratégica de la misma, así como la participación en programas educativos comunitarios⁴.

La participación de las familias en la vida de aula y, en general, de la escuela no resulta siempre sencilla. Seguir las recomendaciones que ofrecen Paniagua y Palacios (2005) puede evitar algunas de las dificultades que se pueden presentar y mejorar sus consecuencias:

⁴ Véase Proyecto Atlántida: <http://www.proyecto-atlantida.org>

- ★ La presencia de las familias en el aula debe tener cierta continuidad para que los niños y niñas se habitúen, y evitar que les resulte llamativa.
- ★ Si la presencia de las familias altera al grupo y rompe la serenidad del aula, revise el diseño de la participación.
- ★ El educador o el maestro no debe renunciar a su función de coordinador de la actividad y debe favorecer la participación de todos.
- ★ Definir el papel que jugará cada adulto antes de realizar la actividad.
- ★ Llegar a acuerdos firmes con las familias sobre qué límites se ponen a los niños y niñas y de qué forma.
- ★ En la actividad con el alumnado, los adultos deben centrarse en los alumnos y alumnas y evitar hablar con frecuencia entre ellos.
- ★ Los preparativos, intercambio de opiniones, comentarios sobre observaciones, etc., tienen que tener un espacio sin la presencia de los niños y niñas.
- ★ Debe servir para conseguir interacciones más próximas e individuales.
- ★ Con los muy pequeños (0-2 años), en las fases de apego, puede no ser recomendable que estén muchos adultos en el aula.

3

3.3.3 MEJORA DE LAS COMPETENCIAS COMO AGENTES EDUCATIVOS: LA FAMILIA Y LA ESCUELA

Una competencia es el “conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar una ocupación dada y la capacidad de movilizar y aplicar estos recursos en un entorno determinado con éxito, produciendo el resultado deseado” (Yañiz y Villardón 2006, p.21).

El Programa de Educación Preescolar, (SEP, 2004), está organizado a partir de competencias. Esta decisión de orden curricular, tiene como finalidad principal propiciar que la escuela se constituya en un espacio que contribuya al desarrollo integral de los niños y niñas, mediante oportunidades que les permitan integrar y dar sentido a sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano.

Para facilitar el desarrollo de las competencias de las familias como agentes educativos nos podemos plantear los siguientes objetivos:

- ★ Reforzar su capacidad para apoyar la educación de sus hijos e hijas en las áreas que se requieran.

- ★ Adquirir un conocimiento mayor de sus hijos e hijas al observar sus conductas y habilidades en el contexto escolar.
- ★ Incrementar la confianza en sí mismos como agentes educativos.
- ★ Autorizar y capacitar a las familias para que usen sus fortalezas y sus recursos para satisfacer sus necesidades (Leal, 2008).

Las siguientes actividades pueden facilitar el logro de estos objetivos:

- ★ Observación de las habilidades y conductas de sus hijos e hijas en la escuela.
- ★ Observación de los procedimientos de actuación que emplean las maestras en la escuela.
- ★ Entrevistas con las maestras.
- ★ Escuela para padres, sesiones informativas y de reflexión sobre temas de interés común.

Las maestras, procurarán:

- ★ Crear un clima positivo.
- ★ Proponer objetivos de formación realistas.
- ★ Utilizar un lenguaje claro y sencillo
- ★ Comprobar la comprensión de los objetivos y contenidos de enseñanza de cada sesión de aprendizaje.
- ★ Valorar sus progresos.



Estancia Infantil del DIF “Tlahuacalli”

No obstante, las familias no son todas iguales y debemos personalizar los objetivos previamente formulados diseñando un plan de formación que cumpla con los siguientes requisitos:

- ★ Responder a las necesidades sentidas por cada familia y a las de los niños y niñas.
- ★ Estar consensuado con las familias.
- ★ Reflejarlo en un documento escrito que se entrega a las familias.
- ★ Evaluarlo periódicamente.

Este plan de formación debe basarse en una evaluación inicial que nos permita identificar: 1) las necesidades de las familias, 2) sus recursos y fortalezas y las fuentes de ayuda de cada sistema familiar, tal y como señalan las directrices con las que Leal (2008) recomienda implementar las prácticas educativas centradas en las familias.

3.4 ACTIVIDADES

REFLEXIÓN INICIAL SOBRE LA RELACIÓN EXISTENTE ENTRE LA ESCUELA Y LAS FAMILIAS.

Piense y conteste.

¿Cree que es importante la colaboración entre la escuela y las familias?
¿Por qué? ¿Para qué?

¿Cómo describiría la relación que la escuela mantiene con las familias?

¿Qué objetivos persigue esta colaboración?

¿Qué papel nos corresponde desempeñar en esta colaboración?

ANALIZAR LA CALIDAD DE LA COMUNICACIÓN CON LAS FAMILIAS

Piense y conteste.

Existen barreras que dificultan la comunicación relacionadas con...
¿*Las condiciones ambientales?*

¿Las personas involucradas?

¿La escuela?

3

¿El lenguaje? ¿La utilización de términos que las familias desconocen?

¿Alguna otra?

AUTOEVALUACIÓN DE LAS REUNIONES CON LAS FAMILIAS

Piense en la última reunión que tuvo con las familias y conteste (Paniagua y Palacios, 2005).

¿Llegó la convocatoria a todas las familias?

¿Cuántas familias han asistido?

¿El horario era adecuado para la mayor parte de las familias?

¿Los niños estaban adecuadamente atendidos en otro lugar?

¿Se ha empezado puntualmente? ¿Se ha acabado en el tiempo previsto?

¿El espacio resultaba cómodo?

¿Se ha utilizado algún soporte visual además del verbal?, (mostrar elementos del aula, fotografías, vídeos, folletos, hoja resumen...)

¿Se ha dado pie a la intervención de las familias? ¿Ha habido un cierto equilibrio en las intervenciones?

¿Se han producido interrupciones o incidencias que podrían haberse evitado?

¿Estaba suficientemente preparada la reunión?

¿Se han tratado los temas previstos?

¿Se han incorporado cuestiones aportadas por las familias?

¿Cómo ha sido el clima de la reunión: relajado, cordial, tenso...?

¿Qué modificaría en la próxima reunión?

ANÁLISIS DE LOS CANALES UTILIZADOS PARA INTERCAMBIAR INFORMACIÓN COTIDIANA SOBRE EL NIÑO.

Evalúe utilizando una escala de 1 (valor mínimo) a 5 (valor máximo) la frecuencia con la que utiliza los canales de información que se indican para intercambiar información cotidiana sobre los niños y niñas con las familias. Evalúe también la importancia que considera que tiene la utilización de cada uno de ellos y la posibilidad de utilizarlos en la escuela. Marque en la columna de la izquierda los que considera que podría mejorar.

3

CANAL DE INFORMACIÓN	FRECUENCIA	IMPORTANCIA	USO EN LA ESCUELA	POSIBILIDAD DE APLICACIÓN
<input type="radio"/> Notas informativas que las familias leen				
<input type="radio"/> Conversaciones informales				
<input type="radio"/> Los trabajos de los niños y niñas				
<input type="radio"/> Libro de mensajes				
<input type="radio"/> El folder de las vivencias				

Describa cómo empezaría a utilizar o cómo mejoraría el uso del canal seleccionado.

AUTOEVALUACIÓN DE LAS ENTREVISTAS CON LAS FAMILIAS

Piense en la última entrevista que mantuvo con las familias y conteste (Paniagua y Palacios, 2005).

¿Se ha convocado en un horario adecuado para las familias?

¿Conocían las familias el objetivo general del encuentro?

¿Se ha desarrollado la entrevista sin interrupciones?

¿Estaba suficientemente preparada?

¿Se ha dado a las familias la oportunidad para expresar sus preocupaciones e intereses?

¿Se ha potenciado que intervengan todos los familiares que acudieron a la entrevista?

¿Se ha conseguido un clima relajado y cordial?

¿Se han concretado medidas a desarrollar en el colegio y en casa?

¿Comprobó que las familias comprendían las medidas adoptadas ?

¿Se han cumplido los objetivos previstos ?

¿Qué destacaría como positivo?

3

**PIENSE EN LA ESCUELA, INTERCAMBIE OPINIONES CON SUS
COMPAÑERAS Y COMPLETEN LA SIGUIENTE TABLA**

	Planificación del trabajo conjunto	Intercambio de información	Implicación en las actividades	Formación familias
Dificultades				
Fortalezas				
Solución a las dificultades				
Prioridades				

Describan las experiencias positivas que han tenido en la colaboración con las familias y pongan ejemplos de buenas prácticas.

EL PLAN DE ACCIÓN

Describa cómo va a poner en marcha la estrategia decidida para mejorar el intercambio de información con las familias y/o su implicación en las actividades y/o la formación.

Concrete:

Los objetivos de mi plan de acción son...

3

Éstas son las estrategias que voy a aplicar desde mañana hasta la siguiente sesión...

Describa cómo, cuándo y dónde las va a utilizar.

EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

Explique y comente el desarrollo del plan de acción señalando logros, dificultades, formas de facilitarlo, sugerencias, etc.



BLOQUE 2

LA CREACIÓN
DE ENTORNOS
QUE APOYEN
EL DESARROLLO
SOCIOEMOCIONAL



MÓDULO 4

EL DISEÑO DEL ENTORNO FÍSICO

4

MARCO TEÓRICO

4.1 EL ENTORNO ESCOLAR Y LAS NECESIDADES DE LA INFANCIA

El entorno escolar ejerce una gran influencia en el bienestar de todos los niños, niñas y adultos que conviven en la escuela. Es tal su potencialidad educativa, que las escuelas Regio Emilia no dudan en considerarlo “El tercer maestro”.

Constituye un espacio de encuentro y convivencia, en el que los niños y niñas reconocen su identidad, crean vínculos afectivos, establecen lazos de amistad, exploran el mundo, desarrollan sus siempre crecientes habilidades y afrontan los retos que plantea el aprendizaje.

El espacio crea la posibilidad y determina la calidad de la educación. No podemos concebirlo como un factor aislado, con independencia del resto de los factores que condicionan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es el gran aliado de las maestras y debe diseñarse para facilitar el logro de los objetivos educativos que se plantean.

El contexto, como cualquier otro aspecto del hecho educativo, debe despertar actitudes de autorreflexión y procesos de evaluación continua y sistemática que nos induzcan a valorar si está o no cumpliendo con su función de apoyar nuestra práctica educativa, y actuar en consecuencia.

Su diseño no puede reducirse a la distribución del mobiliario escolar y a la decoración del aula con la finalidad de impresionar a los posibles visitantes de la escuela. El fin se centra en los niños y niñas y debemos configurar el espacio para responder a las necesidades de todos ellos.

Las maestras se quejan, a menudo, de las carencias que sufre su entorno escolar, pero no es ni la cantidad, ni la carestía de los recursos materiales el determinante principal de la calidad educativa, las prácticas de excelencia descansan en una buena utilización de los mismos, y debemos afrontar el diseño del espacio del contexto escolar como un reto que enriquezca y facilite los aprendizajes infantiles, tanto los que tienen un carácter más escolar, como los de índole socioemocional.

Nuestro reto es crear un espacio de convivencia y aprendizaje, que genere bienestar y confianza, proporcione seguridad, invite a sentirse miembro de una comunidad, enseñe a escuchar y a ser escuchado, a colaborar, a ayudar y a aceptar el apoyo de los otros. Un entorno que invite a resolver problemas y a explorar el mundo, que propicie el desarrollo de

la autorregulación y que responda a las necesidades de todos y cada uno de los niños y niñas de la escuela.

A lo largo de este módulo, vamos a analizar con más detalle cómo diseñar el entorno para afrontar este desafío; vamos a empezar a hacerlo recordando las necesidades de los niños y niñas de estas edades (véase tabla 4.1.), pues satisfacerlas es el requisito básico del aprendizaje y la primera exigencia a la que debe responder todo entorno educativo; y con frecuencia se olvidan.

Tabla 4.1. NECESIDADES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

Basada en Herrer (2008), Lansdown (2005), MEC (1992) y Ministry of Education (1996)

Necesidades afectivas...	Necesidad de relación e interacción...
<ul style="list-style-type: none"> * Sentirse querido * Confiar y percibir la confianza de los otros * Que me valoren por lo que consigo y por lo que intento hacer, aunque no lo logre * Contacto físico (caricias,...) * Tener la posibilidad de aportar algo * Un contexto que acreciente mi autoestima * Adultos con paciencia * Comprensión * Elaborar la separación de la familia * Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> * Conocer y comprender al otro * Compañía * Aceptación * Jugar con los amigos * Establecer relaciones con adultos e iguales * Etc.
Necesidad de comunicación y expresión...	Inserción cultural...
<ul style="list-style-type: none"> * Oportunidades para expresar mi creatividad e imaginación * Alguien que me escuche y enriquezca mis relatos * Utilizar diferentes formas de representación * Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> * Conocer y comprender al otro * Tomar conciencia de las características propias de mi cultura (deben formar parte del currículo) * Percibir que se valoran * Encontrar sus manifestaciones en el aula * Aceptar y valorar también la cultura de los otros * Etc.

Necesidad de jugar	Necesidad de aprender en compañía
<ul style="list-style-type: none"> * Recreación * Diversión * Disfrute * Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> * Experimentar * Descubrir y explorar el mundo * Ir tratando de predecir y explicar lo que ocurre alrededor * Etc.
Necesidad de autodeterminación y autonomía...	Necesidad de movimiento...
<ul style="list-style-type: none"> * Afirmar mi identidad * Sentirmee parte del grupo * Hacer las cosas por mí mismo * Que me ayuden a elegir * Que me enseñen a defender mis derechos * Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> * Necesito moverme * Actividades físicas * Que los adultos comprendan que no puedo estar toda la mañana realizando actividades de mesa * Etc.
Necesidades fisiológicas...	Otras
<ul style="list-style-type: none"> * Limpieza * Alimentación * Sueño * Seguridad * Etc. 	

4

4.1.1 APRENDER EN COMPAÑÍA

La escuela es una organización compleja en la que interactúan diversos elementos (materiales, personales, funcionales, etcétera) y se relaciona, a su vez, con otros entornos. Esta institución actúa como un sistema social abierto que se inserta en un marco amplio que la condiciona (Santos, 1993). El ambiente de aprendizaje es el centro educativo, pero también el contexto en el que éste se encuentra, y la cultura de la que participa.

La convivencia en el salón de clase alienta a los alumnos y alumnas a reunirse y a formar grupos. Algunos consideran más fácil poder interactuar en una relación de uno a uno con los otros, y dispondremos algunos rincones de trabajo y lugares privados para este fin; los grupos cooperativos formados por tres o más alumnos o alumnas, elaborarán trabajos creativos o juegos organizados, cada uno tendrá su modo de comunicarse y de desarrollar sus habilidades sociales.

En el centro educativo, el aprendizaje debe basarse en la colaboración, y la maestra debe hacer sentir su compañía y su apoyo, confiar en las posibilidades de cada uno, proporcionar seguridad y reconocer sus logros.

4.1.2 RELACIÓN E INTERACCIÓN SOCIAL

El aula es un espacio privilegiado en el que los niños y niñas aprenden a conocerse a sí mismos, a comprender y aceptar a sus iguales y a establecer buenas relaciones con los adultos y compañeros.

Las habilidades sociales son, como indica en su página web la Asociación ARSIDO (<http://arsido.org/tratamientos.php?id=6>), “un conjunto de conductas y destrezas específicas, que nos permiten interactuar con los demás del modo más adecuado posible a la situación en que nos encontramos, y de manera mutuamente beneficiosa”.

Dicha Asociación nos invita, del mismo modo, a tomar conciencia de que las habilidades sociales no son rasgos de personalidad, sino un conjunto de comportamientos complejos que se aprenden y se ponen en juego en la interacción con otras personas.

Si son conductas que pueden ser aprendidas, pueden y deben ser enseñadas. Por ello, es de vital importancia que los educadores comencemos el proceso formativo desde la primera infancia, y que les ayudemos a desarrollar una conducta social competente.

Las habilidades sociales se han convertido en un requisito imprescindible de la Educación Preescolar. Familias y educadores se deben responsabilizar de enseñarles estrategias adecuadas para que sean capaces de relacionarse satisfactoriamente con los demás. A lo largo de los diferentes módulos, especialmente en el segundo y en el octavo, se ofrecen orientaciones encaminadas a favorecer de una u otra forma este aprendizaje, que se encuentra, del mismo modo, condicionado por el diseño del entorno.

El ambiente físico debe propiciar la interacción entre iguales y reforzar la identidad del grupo. Así, animar a los niños y niñas a participar en la decoración del aula, exponer los trabajos que han realizado e invitarles a traer de casa o buscar en los parques una parte del material con el que se trabajará en los rincones, fortalece el sentimiento de pertenencia al grupo y hace que el aula se convierta en un espacio propio que genera bienestar. Del mismo modo, distribuir las mesas de forma que queden frente a frente de manera que se puedan ver unos a otros, delimitar espacios pequeños de aprendizaje para grupos reducidos y disponer de

juegos que promueven la interacción sin un exceso de materiales, hace que sea más probable que niños y niñas interactúen entre sí, por el contrario, las mesas dispuestas de cara a la pared aíslan y se deben evitar (Greenberg, 2002).

El entorno físico debe facilitar el desarrollo de las competencias necesarias para la construcción de la relación con el otro, los procesos de negociación, la comunicación y la expresión, así como proporcionar un lugar adecuado para jugar y aprender en compañía.

4.1.3 COMUNICACIÓN Y EXPRESIÓN

En un entorno adecuado niños y niñas tendrán la oportunidad de expresarse y ser escuchados. Las habilidades sociales que acompañan estas conversaciones se ponen en práctica, como señalan con razón Izuzquiza y Ruiz (2007), en múltiples y diferentes situaciones de la vida cotidiana, si desde pequeños, sensibilizamos a los niños para que las utilicen, se terminarán convirtiendo en conductas espontáneas, que les facilitarán la relación con los demás y la comprensión del estado emocional que expresan los otros (Izuzquiza y Ruiz, 2007).

Del mismo modo, las maestras tendrán en cuenta que sus expresiones no verbales deben ser congruentes con el contenido del mensaje verbal emitido, pues la manera en que se expresa un mensaje es mucho más elocuente que las palabras que se usan. Su comunicación no verbal puede y debe contribuir a generar un clima que genere bienestar y confianza (Merrell, Gueldner y Tran, 2007). (Véase las estrategias que optimizan la comunicación en el aula en el módulo 1).

4

4.1.4 AUTONOMÍA

Es importante que la maestra en su trabajo diario apoye el desarrollo de la autonomía de los niños y niñas, y brinde oportunidades, sobre todo a aquellos que son poco hábiles en las interacciones sociales, para que interactúen entre ellos y para que puedan, del mismo modo, desarrollar actividades individuales.

El diseño del espacio debe ser lo suficientemente flexible para facilitar la realización de actividades individuales, libres o dirigidas por la maestra, así como estar preparado para posibilitar elegir una actividad de forma autónoma.

En ese sentido, los rincones son los espacios que proporcionan la oportunidad de aprender libremente. Deben promover el desarrollo de un espíritu de búsqueda e investigación, favorecer la utilización de diferentes técnicas y estrategias de aprendizaje, y el ejercicio de los procesos que permiten encontrar soluciones a los problemas planteados.

El entorno debe favorecer la autonomía de niños y niñas y ayudarles a ser responsables con el material y en el trabajo, exigiéndoles y creándoles la necesidad de un orden. Deben aprender a organizarse, a planificar el trabajo, a saber qué quieren aprender y qué camino han de seguir para conseguirlo.

4.2 EL ENTORNO Y EL DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN

El entorno debe contribuir al desarrollo de la autorregulación, entendiendo por ésta la capacidad que tiene el individuo de guiarse a sí mismo, asumir responsabilidades y evaluar su conducta (véase módulo 6). El espacio físico debe ofrecer seguridad y apoyo para tal aprendizaje, a través de nuevas experiencias y juegos, de tal forma que los niños y niñas puedan desarrollar sus potencialidades de acción.

Para ello, la maestra debe considerar la división del espacio en zonas interactivas, y el uso del mobiliario y de los materiales, como vamos a ver a continuación.

4.2.1 DIVISIÓN DEL ESPACIO EN ZONAS INTERACTIVAS

Las áreas deben estar bien definidas y ubicadas para facilitar la realización autónoma de actividades, con vías de circulación libres de obstáculos que permitan a la maestra ver a todos los niños y niñas, y viceversa.

Las aulas con grandes espacios abiertos fomentan una conducta ruidosa y bulliciosa y desalientan la interacción prolongada e íntima de los escolares. Las áreas de juego bien definidas y preparadas para la participación de grupos pequeños de alumnos y alumnas fomentan la interacción con los demás.

La metodología por rincones apoya el desarrollo de la autorregulación. Los rincones son unos espacios delimitados de la clase donde los niños y niñas, individualmente o en pequeños grupos, realizan —simultáneamente— diferentes actividades de aprendizaje. Describiremos con detalle este método de enseñanza posteriormente.

4.2.2 USO DEL MOBILIARIO

Debe estar adaptado a la edad de los niños y niñas, responder a sus necesidades, ofrecer seguridad, la posibilidad de limpiarse con facilidad, y tener una ubicación flexible, que favorezca la realización de los diferentes tipos de actividades, el desarrollo de la autonomía, así como las relaciones con la maestra y los iguales.

Es conveniente que el mobiliario permita que el material esté situado al alcance de todos y que presente señales visuales que faciliten su identificación y su utilización.



Foto tomada del banco de imágenes y sonidos del ISFTIC (Ministerio de Educación), España.

4

4.2.3 MANEJO DE LOS MATERIALES

Los niños pueden interactuar en una actividad con sus compañeros sólo si tienen la capacidad necesaria para participar. Por lo tanto, el material debe ser adecuado a la madurez de los niños y niñas, atractivo y de fácil manejo. Un exceso de material puede desorientarles e impedir o dificultar que alcancen los objetivos que nos proponemos.

Los materiales deben ser variados y ofrecer diferentes posibilidades, que faciliten el desarrollo de diversas destrezas y capacidades. El material repetido favorece la interacción de los niños y niñas, pues da la posibilidad de observar a sus compañeros y compañeras, y de participar en la actividad. Si un niño tiene el mismo juguete o material que otros, tal vez se decida a imitarlos y a pasar del juego solitario al cooperativo.

Es conveniente que el material presente la complejidad necesaria para mantener el interés de los niños y niñas prolongando su periodo de

atención y que ofrezca múltiples opciones de acción. Del mismo modo, es importante que la maestra, al introducir un nuevo recurso, enseñe las normas que deben regir su uso (“Después de utilizar el rotulador lo tapamos hasta escuchar un clic”).

Deberá estar bien organizado y presentado para que sus características resulten claramente visibles, induzca a la colaboración y a la negociación en las diversas actividades. Cada objeto tendrá su sitio, y los materiales deberán estar en perfectas condiciones y guardarse en cajas, recipientes o carpetas resistentes que hagan fácilmente identificable su contenido.

Los recipientes deberán ser transparentes para que puedan verse claramente los materiales; cuando esto no sea posible, los contenedores estarán destapados, a la altura de los escolares, y debidamente etiquetados indicando su contenido, característica o criterio de clasificación; esa misma etiqueta estará en el lugar donde se guardan (armario, estante...), de esta manera el material será accesible para todos los niños y niñas y también podrán utilizarlo y recogerlo de forma autónoma, colocando todos los materiales en su sitio, y trabajando al mismo tiempo la clasificación y el orden (MEC, 1992).

Los estantes muy llenos, con envases apilables y sin espacio entre los materiales, limitan la visibilidad de los elementos específicos. Cuantos menos objetos se exhiban en los estantes, mayor será la probabilidad de que sean utilizados. Además si disponen de demasiados juguetes los niños y niñas dedican más tiempo a explorarlos, y menos a relacionarse entre ellos (Greenberg, 2002).

4.2.4 APOYOS VISUALES

Cada día se valora más la utilidad de presentar visualmente la información para facilitar el desarrollo de la autorregulación durante la Educación Preescolar, así, como estamos viendo y como veremos a lo largo de este texto, se aconseja utilizar apoyos visuales para delimitar mejor los espacios, mostrar el contenido de los recipientes en los que se guarda el material, el lugar que éstos ocupan en el armario, dar a conocer las rutinas, señalar los momentos en los que se pueden utilizar los distintos centros de aprendizaje, indicar la actividad que podrán realizar tras la tarea propuesta, las distintas acciones que componen una actividad (como lavarse las manos, secárselas, tirar la toallita de papel a la papelera), ayudar a recordar los turnos que se organizan para utilizar los recursos más atractivos y escasos de la clase (como puede ser el or-

denador), indicar (mediante las fotos de los niños y niñas) el sitio en el que cada uno se sienta, utilizarlas para pasar lista, registrar los rincones utilizados, asignar responsabilidades, etc.

Los apoyos visuales ayudan a comprender mejor el entorno, a saber dónde se encuentran ellos mismos y el material, cómo y cuándo utilizarlo, dónde volverlo a guardar, cuándo irán a comer y cuándo volverán a casa; actúan como mediadores, que de alguna manera se envisten de autoridad, y les ayudan a regular su actividad y a tener un control mayor sobre sí mismos y sobre el contexto en el que se desenvuelven.

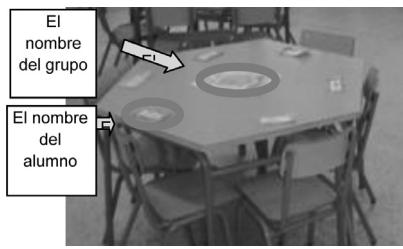


Imagen tomada de Alonso, Batista, Cruz y Santa Ana (2005).



Foto tomada del banco de imágenes y sonidos del ISFTIC (Ministerio de Educación), España.

4

4.3 ESTRATEGIAS PARA ORGANIZAR LAS ACTIVIDADES

4.3.1 ACTIVIDADES DIRIGIDAS POR LA MAESTRA

Al trabajar con el grupo, la maestra debe definir claramente la zona del aula en la que está trabajando, el lugar en el que cada uno se sienta y asegurarse de que todos puedan verse entre ellos y observar la actividad; así podrá establecer una adecuada comunicación verbal y no verbal con cada uno de los niños y niñas y alentar su participación.

El Primary Behaviour Support y Rathmore Educational Guidance Centre (2007), propone los siguientes objetivos para programar actividades en grupo dirigidas por la maestra:

- ★ Crear un clima de bienestar.
- ★ Elevar la autoestima.
- ★ Enseñar a escuchar.

- ★ Enseñar a colaborar.
- ★ Ayudar a tomar conciencia.
- ★ Enseñar habilidades sociales.
- ★ Generar confianza.
- ★ Promover la comunicación eficaz.
- ★ Apoyar el establecimiento de relaciones de amistad.
- ★ Enseñar y animar a utilizar estrategias para solucionar problemas.
- ★ Mostrar comprensión.
- ★ Hacer que los niños y niñas muestren empatía.
- ★ Explorar los sentimientos.
- ★ Juego inicial.
- ★ Tiempo para comentar y expresar opiniones.
- ★ Debate.
- ★ Reconocimiento y agradecimiento por la buena marcha de la actividad.



Foto tomada del banco de imágenes y sonidos del ISFTIC
(Ministerio de Educación), España.

4.3.2 ACTIVIDADES LIBRES Y RINCONES

Las actividades libres son aquellas en las que los niños y niñas eligen las acciones a realizar, los compañeros con quien compartirlas y la duración, por ejemplo, juegos en grupo, cuidado de animales, lecturas, etc.

El diseño de los espacios en el aula debe permitir el desarrollo de estas actividades elegidas, ya sean individuales o en pequeños grupos.

El trabajo en pequeños grupos les ayudará a compartir, a comunicarse, a discutir y a negociar respetando las ideas de los otros, a aprender de los compañeros y compañeras y a aceptar su ayuda.

Es importante el seguimiento individual y constante por parte de la maestra de los progresos y dificultades de cada uno, así como la observación de las estrategias que utilizan para conseguir los objetivos fijados.

4.3.3 LOS RINCONES DEL AULA

Los diferentes rincones del aula promueven el aprendizaje significativo, permiten a los niños y niñas elegir actividades y asumir responsabilidades, evitan una excesiva dependencia de la maestra, promueven las relaciones sociales entre iguales y fomentan el desarrollo de la comunicación y del lenguaje.

Educalia (2008) realiza una buena síntesis de las características principales de este método educativo que responde a la necesidad de ajustar la enseñanza a los diferentes intereses, capacidades y ritmos de aprendizaje presentes en el aula. Se trata de una metodología flexible, que deja un espacio para la creatividad y que, siguiendo una concepción constructivista de la enseñanza, invita a los niños y niñas a ser los protagonistas de su propio aprendizaje y a observar, razonar, experimentar y resolver problemas guiados por las propuestas de actividades que cada uno de estos espacios educativos presenta. Los rincones les invitan a asumir responsabilidades, a aceptar como retos los objetivos de enseñanza, a trazar un plan para lograrlos, a valorar sus propios avances, a aceptar sus errores y a persistir hasta alcanzar sus metas.

El trabajo por rincones facilita el desarrollo de la autorregulación. Para ello, deben ubicarse en un espacio fijo, bien delimitado y rodeado por límites claros y visibles, y ser fácilmente identificables a partir de un rótulo o de una representación visual.

Los rincones se instalarán, en la medida de lo posible, dentro del aula, para facilitar así nuestra intervención.

Si por razones de espacio no es posible tener un lugar fijo para cada rincón, se ha de situar el material siempre en el mismo lugar, igualmente identificable, y asignar a cada grupo un rincón determinado con mesas de trabajo individual.

La distribución de los espacios dentro del aula estará determinada por las características y necesidades de cada rincón, el tipo de activida-

des a realizar, el número de niños y niñas, y las características y superficie total del aula.

Aunque los rincones puedan ser versátiles, es conveniente que estén abiertos y permitan la interacción en un momento determinado (pueden por ejemplo estar en el rincón de observación y querer consultar algo en la biblioteca o en el rincón de juego simbólico y utilizar material armable); hay que considerar aquellos rincones que sean incompatibles espacialmente y no puedan estar juntos por distorsionar las actividades del otro, por ejemplo, rincones que requieran de mucho movimiento y actividad motriz, como el rincón de construcciones o música, no pueden estar al lado de otros que requieran de más tranquilidad como el de la biblioteca.

Así pues, presentamos, a modo de ejemplo, la siguiente sugerencia de distribución:

RINCÓN DE LA BIBLIOTECA

Educalia (2008) describe con precisión este rincón en el que los niños y niñas tendrán a su alcance, algunos por primera vez, cuentos, libros, imágenes y láminas y recomienda que sea un lugar agradable, confortable atractivo y acogedor que les haga descubrir el placer por la lectura, incentive el aprendizaje a través de ella y facilite el desarrollo de la imaginación y la fantasía.

Para ello propone amueblarlo de manera informal, adornando las paredes con pósteres y láminas atractivas, y con alfombras, cojines o sillas confortables que permitan a los niños y niñas adoptar una postura cómoda al leer. Recomienda disponer de luz tamizada, que ofrezca la claridad suficiente para evitar la fatiga visual y la suavidad necesaria para crear una atmósfera de calma y tranquilidad. Y ubicarla en la parte más tranquila del aula, alejada de las zonas de tránsito y de las áreas en las que se realicen actividades que impliquen mucho movimiento.

En el rincón de la biblioteca que presenta Educalia (2008), los libros se colocan en estantes, de manera que el alumnado pueda identificarlos fácilmente al ver las portadas, se reservan los atriles para los libros “recomendados” o las “novedades”, y los clasificadores, para los libros más leídos. En las estanterías, los libros estarán ordenados por temas, tipos o cualquier criterio acordado por todos.

Educalia (2008) aconseja tanto, contar con un fondo básico de libros, como renovarlos e incorporar novedades relacionadas con los proyectos curriculares o las experiencias vividas (la Navidad, la primavera, etc.) respetando siempre los intereses y características evolutivas del alum-

nado. Nos invita, del mismo modo, a presentar cada libro, antes de colocarlo en el aula, a retirar los que no se utilicen por falta de interés y a reparar los que se encuentren en mal estado.

Habrá un registro de lectura, donde cada uno pondrá en un panel el nombre y un dibujo del libro leído haciendo al mismo tiempo una valoración previamente acordada, por ejemplo, pondrá una estampa verde si le ha gustado o roja si no ha sido así (Educalia, 2008).

RINCÓN DE MATEMÁTICAS

El objetivo principal de este rincón es facilitar la comprensión de conceptos lógicos, cuantitativos y espaciales, y desarrollar el razonamiento y el pensamiento lógico mediante la observación, la experimentación, la realización de actividades con material estructurado que anime a los alumnos a cuantificar, medir, ordenar, establecer correspondencias, comparar, inferir relaciones, generalizar e iniciar la representación matemática (Educalia, 2008).

Para ello y para facilitar la aplicación de los conceptos aprendidos a la vida diaria, Educalia (2008) propone ofrecer al alumnado realizar actividades concretas utilizando tanto material estructurado específico (bloques lógicos, geoplanos, regletas, ábacos), como juegos y otros recursos procedentes de contextos reales conocidos (como por ejemplo, loterías, cromos, monedas y billetes) y material de desecho (como, por ejemplo, botones, chapas y tapones). Se trata, por lo tanto, de un material muy diverso que ofrece numerosas posibilidades de acción y que se va modificando a lo largo del curso.

El rincón requiere disponer de una superficie amplia de apoyo que, en su caso, podría ser el suelo cubierto con una alfombra, que posibilite el trabajo en pequeño grupo y la actividad individual, y de los estantes necesarios para guardar en cestas, cajas o cajones, el material debidamente organizado y etiquetado, y situado al alcance del alumnado (Educalia, 2008).

Educalia (2008) aconseja reservar en este rincón espacio para dos o tres niños, de manera que tengan sitio suficiente para manipular el material y realizar pequeños experimentos que les conduzcan a construir y a representar las nociones matemáticas, a organizar el mundo, a estructurar las experiencias y a aprender a resolver problemas.

RINCÓN DE CONSTRUCCIONES

La finalidad de este rincón es ayudar a interiorizar los conceptos básicos de cualquier aprendizaje y desarrollar las estructuras cognitivas espaciales y el pensamiento lógico (de orden, forma, memoria, atención, observación, comprobación y clasificación), mediante experiencias perceptivas, motrices y manipulativas, que facilitarán, del mismo modo, la coordinación ojo-manual y la motricidad fina (Educalia, 2008).

Educalia (2008) recomienda a las maestras mostrar el material y sus posibilidades, dejar a los alumnos y alumnas actuar en libertad, en función de lo que los recursos les sugieran, y animarles a reflexionar sobre los eventos significativos que van descubriendo, a verbalizar aquello que están construyendo e, incluso, a representar gráficamente sus diseños.

Al principio, el juego será individual, y consistirá esencialmente en explorar el material, pero poco a poco, los alumnos y alumnas comenzarán a hacer construcciones conjuntas y a compartir proyectos más complejos (puentes, casas, calles, etc.), que facilitarán el desarrollo de la capacidad para jugar y de la comunicación entre iguales (Educalia, 2008).

Dado que la actuación de los niños y niñas, en este rincón, es más libre, si cabe, que en los otros, Educalia (2008) recomienda establecer las siguientes normas que serán recordarlas mediante carteles:

- ★ Cuidar las piezas.
- ★ Respetar el espacio utilizado por los demás.
- ★ Utilizar las piezas que estén libres.

RINCÓN DE LA NATURALEZA

Este rincón, que puede contener macetas y jardineras colocadas en repisas junto a las ventanas, como aconseja Díaz (2002) para facilitar su manipulación a los más pequeños, presenta a los alumnos y alumnas la oportunidad de conocer directamente algunos contenidos relacionados con la naturaleza (las plantas, clases, partes, ciclo vital, etc.), realizar pequeños experimentos, y adquirir la sensibilidad y los hábitos necesarios para apreciar y cuidar el medio ambiente (la necesidad de regar las plantas, podarlas, etcétera).

El rincón de la naturaleza puede favorecer la responsabilidad y el sentido de pertenencia a un grupo, podemos completar el rincón con plantas plantadas por los alumnos y alumnas y pedir a las familias turnarse de manera que cada día sea un niño o niña el que se lleve y cuide la planta en su propia casa.

En cualquier caso, los rincones se van modificando a lo largo del curso en función de los intereses de los niños y niñas, de sus necesidades, nivel de desarrollo y de los acontecimientos que ocurren en la escuela y en el contexto en el que se integra.

SUGERENCIAS DE USO DE LOS RINCONES

Los rincones se incluyen como cualquier otra actividad en el horario del aula. Su duración es variable, una, dos horas o más dependiendo del tipo de organización establecida por la maestra.

Es importante considerar que los niños y niñas deben elegir los rincones de acuerdo con sus intereses, y que las maestras deben asegurarse de que todos pasan por todos los rincones, algunas docentes les piden utilizar algunos diariamente, otras se conforman con una rotación semanal.

El número de alumnos y alumnas que puede trabajar en cada rincón es limitado. Si queremos apoyar el desarrollo de la autorregulación debemos enseñarles a reconocer cuándo pueden acceder al rincón y cuándo el espacio de trabajo está completo. Para ello, se suele colocar en cada rincón y en un lugar visible un tarjetero que contenga espacio para tantas tarjetas como niños quepan. De manera que al entrar en el rincón los alumnos y alumnas colocan esta tarjeta, que en algunas escuelas (como la Escuela Infantil “El Tomillar” de Madrid) denominan “El carné de los rincones” en el casillero, siempre y cuando haya sitio disponible, y la retiran al marchar.

El sistema funciona, pero presenta el problema de que algunos niños y niñas son más rápidos y tienden a elegir rincón en primer lugar. Para evitar este inconveniente Gil (2008) y la Escuela Infantil “El Tomillar” (2007) proponen imprimir los carnés con diferentes colores, y asignar un color a cada día de la semana, de manera que los niños y las niñas cuyo carné sea del color que corresponda al día de la semana en que se encuentran, serán los primeros en elegir el rincón en el que van a trabajar.

En ambos casos, cuando finaliza el tiempo dedicado a los rincones, se realiza una puesta en común de las actividades realizadas y el responsable de la semana recoge las tarjetas para su posterior utilización.

Es importante enseñarles a anotar los rincones que van utilizando. Para ello se han creado diferentes sistemas de registro. Algunas escuelas, ponen en cada rincón una cartulina cuadriculada que reserva las columnas para los días de la semana o del mes y las filas para las fotos de los alumnos y alumnas del aula, de manera que cada uno deberá

poner una pegatina autoadherible junto a su foto el día que utiliza el rincón (véase tabla 4.2).

Rincón de matemáticas					
	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Foto 1	Imagen				
Foto 2					
Foto 3					

Tabla 4.2. Sistema para registrar los alumnos y alumnas que han utilizado un rincón.

Otras escuelas, como “El Tomillar” (2007) utilizan las filas para representar los rincones, reservan las columnas a los días de la semana, y enseñan a los niños y niñas a colocar su foto en la fila que corresponde al rincón, en la columna que coincide con el día de la semana en el que lo utilizaron (véase tabla 4.3).

Nombre	Imagen	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Rincón de la Naturaleza		Foto 1 Foto 2 Foto 3				
La Biblioteca		Foto 4 Foto 5				
Rincón de Matemáticas		Foto 6 Foto 7 Foto 8 Foto 9				
Rincón del juego simbólico		Foto 10 Foto 11 Foto 12				

Tabla 4.3. Sistema para registrar los rincones utilizados en el aula.

La experiencia indica a la Escuela Infantil “El Tomillar” (2007) que, a partir de los cuatro años, los niños y niñas pueden aprender a elegir solos los rincones, a poner la tarjeta en el casillero y a registrar su uso. Llegan a hacerlo autónomamente tras un proceso gradual de

aprendizaje. Y que a los tres años, eligen el rincón y ponen el carné en el tarjetero con la ayuda de la maestra; es ella la que, en este caso, registra la actividad realizada en la puesta en común posterior. Este centro educativo ofrece una guía útil para organizar esta actividad:

1. Se elige el rincón.
2. Se utiliza el rincón.
3. Se guarda el material utilizado dejando todo como estaba.
4. Se registra el rincón utilizado.
5. En su caso, elección, recogida y registro de otro rincón.
6. El “protagonista de la semana” recoge las tarjetas.

Al finalizar el tiempo destinado a esta actividad, se realiza una puesta en común de las actividades realizadas o autoevaluación.

4.4 ACTIVIDADES

ANÁLISIS DEL DISEÑO DEL AULA |

Dibuje esquemáticamente su aula y explique la razón por la que es así.

Es así porque

ANÁLISIS DEL DISEÑO DEL AULA II

Evalúe en una escala de 1 (mínimo) a 5 (máximo) el grado en el que el entorno físico de la clase responde a las necesidades de los niños.

NECESIDADES A EVALUAR	EVALUACIÓN				
Necesidades afectivas	1	2	3	4	5
Necesidad de relación	1	2	3	4	5
Inserción en la comunidad	1	2	3	4	5
Comunicación y expresión	1	2	3	4	5
Movimiento	1	2	3	4	5
Autodeterminación	1	2	3	4	5
Jugar	1	2	3	4	5
Aprendizaje en compañía	1	2	3	4	5
Necesidades fisiológicas	1	2	3	4	5

ANÁLISIS DEL ENTORNO EN LAS ACTIVIDADES INDIVIDUALES

4

Piense y conteste.

¿Qué actividades suelen realizar los niños individualmente en su aula?

¿Qué nivel de autonomía tienen?

¿Toman ellos el material que necesitan y vuelven a guardarlo cuando terminan?

¿Qué material hay? ¿Está etiquetado? ¿Qué disposición tiene? Valore la adecuación de estos tres aspectos.

MODIFICAR EL ENTORNO PARA FACILITAR LA REALIZACIÓN AUTÓNOMA DE LAS ACTIVIDADES INDIVIDUALES

Piensen en grupos de dos o tres personas cómo modificar el entorno físico para permitir que los niños realicen las actividades individuales dirigidas por la maestra con una autonomía mayor y escriban el resultado.

ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DEL CÍRCULO (O ASAMBLEA)

Piense y conteste.

¿Qué suelen hacer en el círculo o asamblea?

¿Se implican los niños en las actividades que realiza en el círculo o asamblea?

¿Qué suele hacer para facilitar su participación y su atención?

¿Qué estrategias le dan mejores resultados?

¿Delimita de alguna manera el espacio del círculo o asamblea?
¿Cómo?

¿Qué objetivos persiguen las actividades que realiza en el círculo o asamblea?

4

PROUESTA DE ACTIVIDADES PARA EL CÍRCULO QUE FACILITA LA IMPLICACIÓN DE LOS NIÑOS

Piensen en parejas si podrían utilizar alguna estrategia para mejorar la implicación de los niños durante el círculo o asamblea.

Describa la siguiente actividad que realizará en el círculo o asamblea.

Pongan en común la actividad y en grupo piensen cómo mejorarla para incrementar la implicación de los niños.

LOS RINCONES

Respondan en grupos de tres a las siguientes preguntas.

¿Ha trabajado alguna vez por rincones? En caso afirmativo, ¿cómo y con qué criterios los diseña? ¿Es un trabajo en equipo (junto con otros docentes) o es individual?

¿Qué áreas pondría? ¿Qué actividades incluiría en cada rincón?

¿Cómo las distribuiría? (sítúelas en el gráfico de la clase dibujado previamente).

¿Qué sistema de acceso emplearía?

¿Pediría a los niños pasar por cada rincón una vez a la semana, al día, sin restricciones? ¿Qué haría para que los alumnos pudieran registrar los rincones que van utilizando?

¿Cree que este sistema favorecería el aprendizaje y el desarrollo de los alumnos y alumnas?

¿Considera conveniente implantarlo?

¿Cómo lo haría? ¿Invitaría a los alumnos a crear el rincón? ¿Qué rincón crearía en primer lugar? ¿Y en segundo? ¿Y en tercero?

¿Cómo se lo explicaría a los alumnos?

4

¿Cómo se lo explicaría a las familias?

Ponga en común las respuestas de las preguntas 2, 4, 5, 8, 9 y 10 y realicen sugerencias de mejora.

Explique las sugerencias recibidas.

Haga el material que necesite para poner en marcha su propuesta de inicio de rincones.

EL PLAN DE ACCIÓN A CORTO PLAZO

Formule su plan de acción para los próximos días, señalando los objetivos, las estrategias y actividades que va a realizar para alcanzarlos y la organización espacio-temporal del plan.

Concrete:

Los objetivos de mi plan de acción son...

Éstas son las estrategias que voy a aplicar desde mañana hasta la siguiente sesión...

Describa cómo, cuándo y dónde las va a utilizar.

Evaluación del plan de acción

Explique y comente el desarrollo del plan de acción señalando logros, dificultades, formas de facilitarlo, sugerencias, etc.

MÓDULO 5

LA ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO

5

5

MARCO TEÓRICO

5.1 LA IMPORTANCIA DE LOS HORARIOS EN LA ESCUELA

Es muy importante que los niños y niñas sepan cómo vamos a organizar el tiempo y cómo se va a desarrollar el día.

La infancia necesita tener normas claras que organicen su actividad cotidiana. Los horarios y las rutinas les ayudan a identificar lo que tienen que hacer en cada momento, a involucrarse en las actividades y a saber lo que se espera de ellos.

Si los horarios y las rutinas están bien planteados y son funcionales, los niños y niñas disfrutarán con ellos. Necesitan un orden a su alrededor aunque en ocasiones no lo parezca, y si diseñamos y enseñamos adecuadamente las rutinas, se esforzarán en cumplirlas y se sentirán muy satisfechos por ello.

Realizar las mismas tareas y actividades a la misma hora, cada día, reduce la incertidumbre y el estrés que supone discutir y organizar el grupo para conseguir que trabajen, jueguen, recojan, coman o se asean.

Establecer un orden proporciona la posibilidad de predecir, con cierta seguridad, lo que van a hacer en determinados momentos del día y, al mismo tiempo, reduce las situaciones que podrían generar conflictos.

Las rutinas son eventos que se llevan a cabo regularmente, y, frecuentemente, implican una serie de respuestas, proporcionan límites, seguridad y suponen un apoyo al desarrollo de la autorregulación.

Ostrosky, Jung, Hemmeter y Thomas (2007) recomiendan a las maestras planificar los horarios y las rutinas del aula considerando los siguientes factores: las necesidades de los niños (alimento, descanso, movimiento, etc.), el equilibrio entre los distintos tipos de actividades, su capacidad para mantener la atención, la hora en la que están más alerta y otros acontecimientos que suceden en el aula.

Las rutinas proporcionan seguridad, permiten anticipar acontecimientos y ayudan a los niños y niñas a saber qué se espera de ellos. A través de las rutinas, desarrollan su autonomía y fortalecen su autoestima, además les dan la posibilidad de participar en los eventos del aula y de prevenir conductas desafiantes.

Debemos asegurarnos que los horarios y las rutinas están bien definidos, preparados con anticipación, representados visualmente y expuestos en el aula de manera que los niños y niñas puedan verlos y recordarlos fácilmente.

5.2 LOS ELEMENTOS DE LOS HORARIOS Y LAS RUTINAS

La organización temporal del aula debe contemplar los siguientes elementos: los horarios, la selección, duración y secuencia de las actividades, los tiempos de transición de una actividad a otra y la difusión o las acciones por las que damos a conocer los horarios al alumnado.

LOS HORARIOS

Deben responder a las necesidades biológicas y psicológicas de los niños y niñas, y así incluir tiempos para el descanso y la actividad, el alimento, tiempos de reposo y movimiento, salidas al exterior, el juego, la conversación, la relación con los demás, momentos para estar solo, etc.

La maestra tiene que tener en cuenta los momentos de mayor atención y rendimiento de los niños y niñas, al decidir la duración y las horas del día en las que se realizarán las actividades que exijan una concentración mayor.

La planificación del horario debe incluir los tiempos de transición y recogida del material, de esta forma habrá tiempo para todo y se eliminarán tensiones.

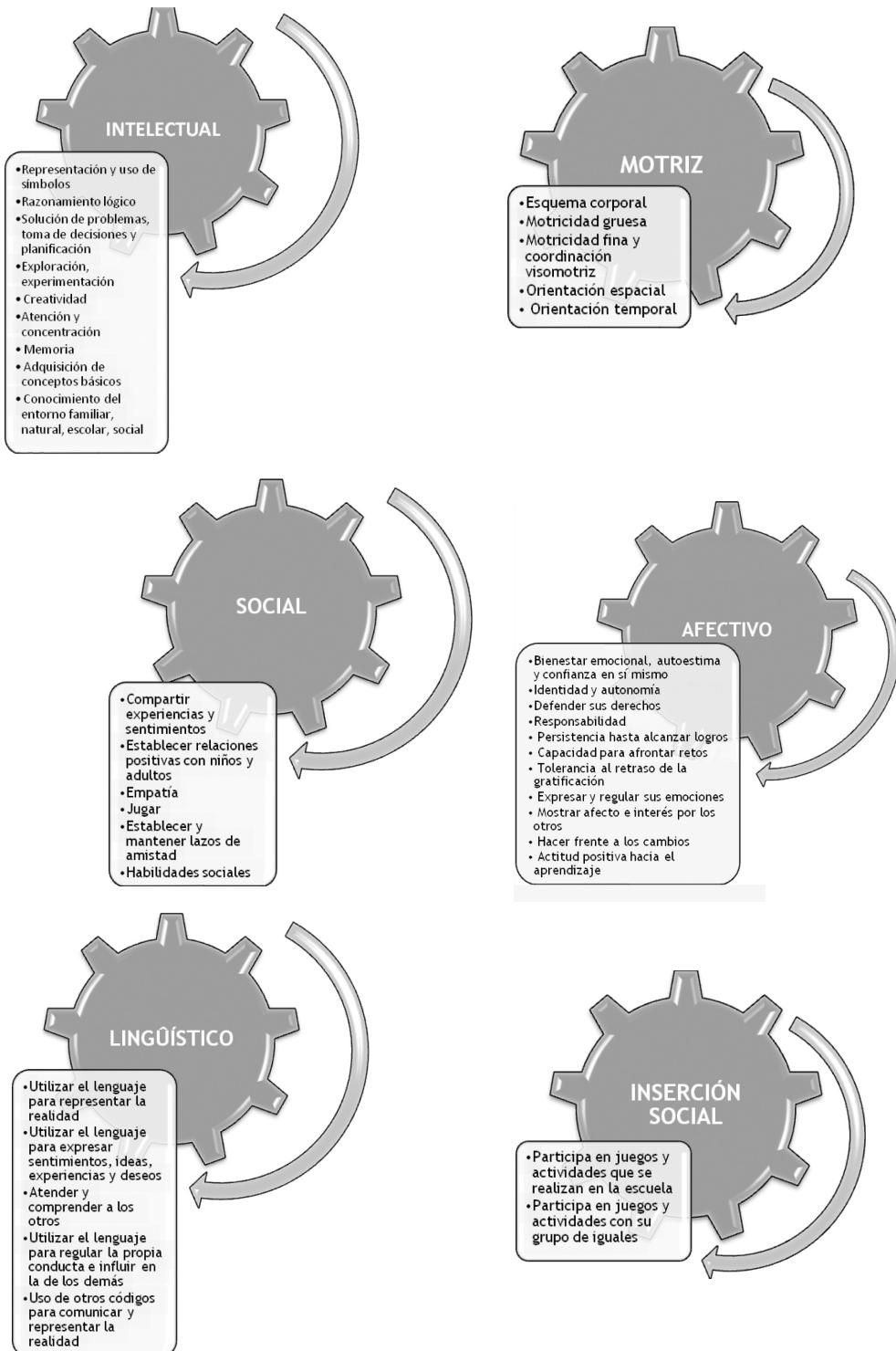
En Educación Preescolar, el curso escolar se inicia con un horario especial reducido que se va prolongando progresivamente e invita a los alumnos y alumnas a conocer, junto a sus familias, el entorno escolar (a sus maestras, a sus compañeras y compañeros, los distintos materiales y espacios del centro educativo y las otras personas que trabajan en él). Se denomina periodo de adaptación y facilita la adaptación progresiva del alumnado a la dinámica de la escuela.

LA SELECCIÓN DE ACTIVIDADES

La finalidad de la selección de actividades es el desarrollo integral de los niños y niñas, conformado por seis ámbitos representados en la figura 5.1.

La maestra debe procurar seleccionar actividades atractivas que despierten el interés del alumnado, encauzen su curiosidad, despierten su motivación por aprender y planteen retos que involucren a todos los niños y niñas haciéndoles permanecer cognitiva y emocionalmente activos en las actividades escolares (SEP, 2004).

Estas experiencias y actividades deben lograr implicar a todos los alumnos y alumnas, ofreciéndoles la posibilidad de participar y de disfrutar de la actividad. Cuando los niños y niñas se limitan a escuchar y



5

Figura 5.1. Ámbitos que conforman los ámbitos de desarrollo.

a seguir instrucciones, se reducen las oportunidades para ejercitarse las operaciones mentales y para comunicar sus ideas (SEP, 2004).

Las actividades que establecen vínculos con el entorno (el mercado, la calle, los museos, etc.), con el contexto familiar, y las que presentan un nivel de complejidad ajustado a las diferentes capacidades presentes en el aula, facilitan la participación del alumnado.

Todas las actividades deben tener sentido para los niños y niñas que las realizan, todos deben comprender su razón de ser y asumir esta razón como propia. Así, no es lo mismo empezar a escribir las palabras que aparecen escritas en una hoja, que escribir una nota de ánimo con un dibujo al amigo que no pudo llegar a la escuela, o hacer la lista de lo que necesitamos para hacer el disfraz para la fiesta de carnaval.

El desarrollo de proyectos a largo plazo da sentido a muchas de las actividades que se realizan a lo largo del curso y facilita el establecimiento de vínculos con las familias y con el contexto en el que se encuentra el centro educativo. Así, por ejemplo, el proyecto “Somos Indios” permitió dar sentido a las actividades que durante quince días se desarrollaron en la Escuela de Verano de la Escuela Infantil “Magos”, dirigida por M^a Luisa de Antonio Pérez. El tema invitaba a elaborar la indumentaria (vestidos, plumas...), inventar canciones, danzas, cuentos, juegos, elegir, votar y tomar decisiones en grupo y contribuyó a fortalecer el sentimiento de pertenencia al grupo.

Del mismo modo, el proyecto “Érase una vez.... los artistas desde el principio”, dirigido por la profesora Irene Fernández Madorrán de la E. I. “La Paloma”, dirigida por Alicia Rihuete, y presentado en la escuela mediante un cuento, que narra la historia de Croniñón, el niño de las cavernas, permitió a los niños y niñas conocer las distintas manifestaciones culturales y artísticas de la Prehistoria, plasmarlas al convertir con la ayuda de las familias el centro en una cueva, visitar museos, participar en el pasacalles del Carnaval disfrazados de trogloditas, experimentar diferentes formas de comunicación, distintas técnicas de representación plástica y dramática, realizar investigaciones sobre las técnicas de cultivo, valorar la diversidad e intentar respetar las normas y hábitos de comportamiento del “clan” en el que se transformaron todos los grupos de la escuela (Fernández, del Hierro, Fernández et al., 2007).

En cualquier caso, nunca deben faltar las siguientes actividades:

- ★ Actividades que favorezcan el establecimiento de relaciones de amistad.
- ★ Dedicadas a la comunicación y al intercambio de experiencias.

- ★ Actividades y juegos que requieran la colaboración de varios niños y niñas, que les inviten a aprender a respetar los turnos, etc.
- ★ Actividades que promuevan el sentimiento de pertenencia al grupo.
- ★ Actividades que promuevan la exploración, la experimentación y el descubrimiento.

Si en el aula se presentan señales de cansancio o desinterés, debemos considerar la posibilidad de que la selección de la actividad no fuera acertada (por falta de atractivo, dificultad o duración excesiva, porque el alumnado se ha cansado ya de ella), o bien por no estar suficientemente bien organizada.

SUCESIÓN DE ACTIVIDADES

Para determinar la secuencia de las actividades, debemos procurar combinar los diferentes tipos de actividades para evitar la fatiga y mejorar la disposición del grupo.

Para facilitar esta labor presentamos a continuación los distintos tipos de actividades que podemos realizar en la escuela:

- ★ Actividades realizadas dentro y fuera del aula.
- ★ Actividades realizadas dentro y fuera de la escuela.
- ★ Actividades individuales, en pequeño grupo, en el gran grupo y actividades intergrupales (en las que participan los alumnos y alumnas de los diferentes grupos de la escuela).
- ★ Actividades dirigidas por la maestra, y por los alumnos y alumnas.
- ★ Actividades tranquilas y activas.
- ★ Actividades cotidianas y novedosas.

5

DURACIÓN

La duración de las actividades debe realizarse teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- ★ Ajustar la duración de la actividad a las posibilidades de los niños y niñas.
- ★ Ser flexible y dar tiempo para terminar la actividad, previniendo el cansancio.

- ★ Planificar incluyendo todos los días tiempo para jugar.
- ★ Preparar los recursos y apoyos necesarios con tiempo suficiente para facilitar el inicio de la actividad y hacerlo pensando en aquellos que puedan necesitar los alumnos y alumnas que presenten dificultades para participar en ella; tener que improvisar genera tensión.

DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

La forma con la que se realiza una actividad determina el aprendizaje de los alumnos y alumnas tanto como su contenido.

Durante el desarrollo de la actividad la maestra promoverá el razonamiento, priorizará el desarrollo comunicativo y social, asegurará el bienestar emocional, proporcionará los apoyos necesarios, ofrecerá oportunidades para elegir, incentivará el desarrollo de la autonomía, fomentará la expresión y la creatividad, y asegurará que todos los niños y niñas participan en ella.

Conviene evaluar las actividades respondiendo a las siguientes preguntas:

- ★ ¿Se lograron las metas propuestas para todos los niños y niñas que participaron en la actividad?
- ★ ¿Qué habilidades se pusieron en práctica?
- ★ ¿Participaron todos los niños y niñas en la actividad?
- ★ ¿Se ofrecieron alternativas?
- ★ ¿Hubo oportunidades frecuentes para la expresión, la comunicación y la relación entre iguales?
- ★ ¿Se formularon preguntas para estimular su razonamiento?
- ★ ¿Promovía la actividad el desarrollo de más de una dimensión de la personalidad?
- ★ ¿Qué adaptaciones introdujo para los niños y niñas con discapacidad?
- ★ ¿Qué materiales utilizaron? ¿Los había preparado previamente?
- ★ ¿Apoyaron los adultos la implicación del alumnado?
- ★ ¿Qué parte de la actividad fue bien?
- ★ ¿Qué cambiaría si la repitiera?
- ★ ¿Cuál fue el apoyo de las familias?
- ★ ¿Pudo realizar un seguimiento de los alumnos y alumnas?

- ★ ¿Qué información dio a los niños y niñas sobre la actividad antes de realizarla? ¿Consiguió que encontraran sentido a la actividad planteada? ¿Expresó con claridad lo que esperaba que hicieran?

DIFUSIÓN

Escribano (2008c) realiza las siguientes sugerencias para dar a conocer las rutinas:

- ★ Proporcionar información que responda a las siguientes cuestiones: ¿Qué tengo que hacer? ¿Cómo lo hago? ¿Dónde? ¿Con quién? ¿Para quién? ¿Qué hago cuando termine?
 - ★ Enseñar la rutina a los alumnos y alumnas utilizando un horario visual, exponerlo en la pared y referirse a él con frecuencia.
 - ★ Mostrar el horario visual cuando se vaya a pasar de una actividad a otra.
 - ★ Dejar que los niños y niñas señalen en el horario el inicio y el fin de la actividad.
 - ★ Algunos niños pueden necesitar una agenda individual.
- Los horarios visuales son importantes porque ayudan a los niños y niñas a:
- ★ Anticipar la actividad.
 - ★ Comprender lo que se espera de ellos.
 - ★ Conocer las actividades que se realizarán en el día e informar sobre posibles cambios.
 - ★ Adquirir autonomía durante las transiciones.
 - ★ Pueden contribuir al desarrollo de la autoevaluación (si el niño marca el fin de la actividad y cómo la realizó).



Imagen cortesía de Asociación Alanda
www.asociacionalanda.org

- ★ Pueden contribuir a estrechar vínculos con el hogar si se incluyen en el folde que se envía a las familias.
- ★ Pueden contribuir a estimular el lenguaje si las familias hablan sobre las actividades realizadas durante el día.
- ★ Para representar la actividad se pueden utilizar fotografías y/o dibujos.

Se han propuesto diez pasos muy concretos para utilizar un panel de información (Escribano, 2008c):

1. Los pictogramas se colocan en fila, de izquierda a derecha.
2. Utilizar claves de color que puedan diferenciar un pictograma de otro, los colores no obedecen a categorías gramaticales sino funcionales.
3. A los niños les resulta más fácil que, junto con el pictograma, haya un objeto o miniatura para favorecer la comprensión; podemos utilizar elementos alusivos a la actividad que corresponda, por ejemplo, una cuchara para comer, una pelota para parque, unas llaves para coche.
4. Pondremos el panel de información en un sitio de fácil acceso con dos tiras de velcro, una para colocar una flecha y la otra para situar los pictogramas.
5. Es importante que los dibujos se acompañen de su representación escrita, en la parte inferior, ya que nos servirá para otros aprendizajes.
6. Nuestra recomendación es que la letra sea manuscrita y minúscula.



Imagen cortesía de Asociación Alanda. www.asociacionalanda.org

7. A primera hora de la mañana se armará el panel con la colaboración de los niños. Conviene nombrar y signar cada actividad, haciéndoles participar en lo que ellos puedan, esto es muy importante, para favorecer la comunicación.
8. En cada cambio de actividad debemos ir al panel de información, verbalizar lo que hemos realizado y comentar lo que vamos a hacer a continuación.
9. Muchos niños al principio no prestan atención, juegan con los pictogramas, los tiran. En alguna ocasión hemos recomendado ponerlos en alto, así el niño al pasar no los tirará, ni los utilizará para jugar, y subir al niño a una silla, siempre con la supervisión de la maestra, en el momento en que se enseña como se va a

organizar el día. El programa se aprende con su uso y cada niño tiene su tiempo de aprendizaje. Lo más importante es la constancia y la huella que hacemos al hacer y decir todos los días el recorrido de actividades.

10. A medida que el niño comprenda le haremos participar más, ningún programa puede ser estático, avanzaremos con el niño y le ayudaremos poco a poco en el camino de la comprensión del mundo.

5.3 PLANEACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE Y DE TRANSICIÓN

Planeación de las actividades de aprendizaje

La planificación de actividades de aprendizaje debe incluir el objetivo, el método, la organización espacio temporal, el tipo de agrupamientos que vamos a utilizar, los recursos personales, el material necesario para realizarla y la evaluación. Para optimizar su desarrollo, vamos a presentar de forma pormenorizada los elementos que se deben contemplar al planificarlas:

- a) Proceso de sensibilización orientado a la motivación de los alumnos y alumnas.
- b) La forma de involucrar al alumnado en la planificación de la actividad.
- c) La gama de posibilidades entre las que podrán elegir. Se deberán presentar como alternativas, actividades que tengan distinto nivel de complejidad y que ofrezcan diferentes formas de expresión.
- d) El grado de estructura de la actividad que depende de su nivel de autonomía.
- e) Oportunidades para desarrollar la comunicación, el lenguaje y la expresión.
- f) Oportunidades para razonar y resolver problemas.
- g) El tipo de agrupamiento y las relaciones que se establecen entre ellos.
- h) El papel que desempeñará la maestra durante el desarrollo de la actividad.

- i) La forma con la que va a expresar con claridad las expectativas que tiene sobre la conducta del alumnado.
- j) La forma de establecer el vínculo con la familia.
- k) Incorporación de adaptaciones y apoyos para niños y niñas con dificultades.
- l) Consideración de normas/hábitos que se requieren y deben enseñarse.
- m) El procedimiento de evaluación incluyendo posibilidades de autoevaluación y los registros necesarios.

Transición

Es importante planificar qué va a hacer el grupo durante las transiciones, es decir, en el lapso que transcurre desde que finaliza una actividad hasta que se inicia otra; cuando este lapso se alarga los niños y niñas se aburren y con frecuencia incrementan sus conductas desafiantes.

Debemos intentar reducirlas al mínimo teniendo perfectamente preparados y bien organizados los recursos que se van a utilizar en cada actividad y, en la medida de lo posible, permitir a los niños y niñas recoger su material y pasar a realizar la siguiente actividad, aunque no lo haga todo el grupo. Si avisamos de que una actividad se va a acabar cinco minutos antes de que lo haga, conseguiremos acortar la transición (con los más pequeños podemos establecer rituales que les permitan anticipar el final como por ejemplo, cantar: “..a guardar, a guardar, cada cosa en su lugar”). No obstante, las transiciones son con frecuencia inevitables y debemos ofrecer, especialmente a los más pequeños, algo que hacer en ellas (canciones, rimas, imitar animales, jugar con un objeto, leer...), formular con claridad lo que queremos que hagan, propiciar que unos niños y niñas ayuden a otros a pasar de una actividad a otra, ofrecer un apoyo especial a los que más lo necesitan y agradecerles su buen comportamiento durante este difícil tiempo de espera (Hemmert, Ostrosky, Santos y Joseph, 2003).

Los apoyos pueden consistir en utilizar paneles “si-entonces”, mostrar una imagen visual o un objeto representativo de la actividad que va a realizar a continuación, proporcionar apoyo físico, etc., los examinaremos con detalle en el módulo 6.

5.4 ACTIVIDADES

ANÁLISIS DE LOS HORARIOS Y LAS RUTINAS DEL AULA

Escriba el horario habitual de su aula en la siguiente tabla.

Hora / día	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado	Domingo

¿Qué criterios ha seguido para diseñar el horario así?

ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES

Evalúe sus actividades en función de los criterios que indica la tabla (teniendo en cuenta que 1 es el valor mínimo y 5, el máximo).

RASGOS DE LA ACTIVIDAD	EVALUACIÓN				
	1	2	3	4	5
Interesantes para los alumnos					
Motivantes, creativas	1	2	3	4	5
Tienen sentido para todos	1	2	3	4	5
Todos participan	1	2	3	4	5
Todos disfrutan	1	2	3	4	5
Vínculos con las familias	1	2	3	4	5
Vínculos con el entorno	1	2	3	4	5
Variedad	1	2	3	4	5
Complejidad ajustada a capacidad	1	2	3	4	5
Están bien definidas de modo que pueden comenzar a realizarlas solos	1	2	3	4	5

Señale otras características que tengan sus actividades y que no aparezcan en la tabla

LA PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES 1

Piense y conteste.

¿Qué elementos tiene en cuenta al planificar una actividad?

Escriba un ejemplo.

LA PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES 2

Ponga una “X” junto a los elementos de la actividad que le parezcan relevantes para sus alumnos y alumnas.

ELEMENTOS DE LA ACTIVIDAD	
Forma de despertar y mantener la motivación (¿Inclusión de la actividad en un proyecto a largo plazo?)	
Forma de involucrar a los alumnos en la planificación de la actividad	
Grado de estructura necesario para que los alumnos realicen la actividad autónomamente	
Tipo de agrupamiento	
Tipo de relación que se establece entre iguales	
Posibilidades de elegir	
Oportunidades para desarrollar la comunicación y el lenguaje	
Oportunidades de expresión y representación	
Oportunidades para razonar y resolver problemas	
Adaptaciones para niños con dificultades	
Presentar la información utilizando diferentes medios de expresión (oralmente, por escrito, dibujos, imágenes, entrevistas, unos niños se lo dicen a otros, etc.)	
Dejar que los niños utilicen diferentes formas de expresión al realizar la actividad (comunicación oral, escrita, dibujos, dramatizaciones, etc.)	
Preparar preguntas con niveles de dificultad distintos para que todos puedan responder	

Apoyos para facilitar la participación a los niños con dificultades	
Papel de la maestra durante el desarrollo de la actividad	
Vínculo con la familia	
Normas/hábitos que requiere y deben enseñarse	
Cómo va a expresar con claridad las expectativas que tiene sobre la conducta de los niños	
Cómo evaluar la actividad	
Posibilidades de autoevaluación y, en su caso, registros necesarios	

Reformule la actividad anterior teniendo en cuenta los elementos que considera relevantes para sus alumnos

LA PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES 3

Hagan una lista con las actividades que realizan en el aula y los principios metodológicos que siguen.

Analicen el tipo de habilidades y competencias que contribuyen a desarrollar (físicas, cognitivas, sociales, emocionales, comunicativas y lingüísticas, y de inserción social).

Considere la posibilidad de modificar alguna para facilitar el desarrollo comunicativo, social y el desarrollo de la autorregulación, y describa la modificación.

LA PLANIFICACIÓN DE LAS ACTIVIDADES 4

Piense en una de las actividades que realizó la semana pasada, diferente a la que describió en la pregunta anterior, y responda a las siguientes preguntas:

¿Se formularon las metas teniendo en cuenta las habilidades e intereses de todos los alumnos que iban a participar en ella?

¿Promovía la actividad el desarrollo de más de una dimensión de la personalidad? ¿De cuáles?

5

¿Cómo permitió la actividad participar a los niños con diferentes niveles de habilidad?

¿Se ofrecieron alternativas?

¿Oportunidades para expresar su creatividad?

¿Qué adaptaciones introdujo para los niños y niñas con dificultades?

¿Cómo se reforzaron sus logros?

¿Qué materiales utilizaron? ¿Los tenía preparados de antemano?

¿Apoyaron los adultos la implicación de los niños?

¿Qué parte de la actividad fue bien?

¿Cuál fue el apoyo de las familias?

¿Pudo realizar un seguimiento de los alumnos? ¿Cómo se detectaron las dificultades durante su ejecución? ¿Se atendió al proceso y/o al resultado?

¿Tenían los alumnos posibilidades para autoevaluarse? ¿Cómo?

¿Qué información dio a los alumnos antes de realizarla? ¿Y a las familias?

¿Qué cambiaría si la repitiera?

5

LA SECUENCIA DE ACTIVIDADES

Evalúe la secuencia de actividades de su aula en una escala de 1 (puntuación mínima) a 5 (puntuación máxima).

RASGO DE LA ACTIVIDAD	EVALUACIÓN				
	1	2	3	4	5
Equilibrio entre actividades de movimiento y tranquilas					
Equilibrio entre actividades individuales, en gran grupo y en pequeño grupo	1	2	3	4	5
Equilibrio entre actividades dirigidas por la maestra y por los alumnos	1	2	3	4	5
Equilibrio entre actividades realizadas en el interior y en el exterior del aula	1	2	3	4	5

Se realizan actividades fuera de la escuela	1	2	3	4	5
Dedico todos los días tiempo para jugar	1	2	3	4	5
Dedico todos los días tiempo para hablar	1	2	3	4	5
Sigo habitualmente la misma secuencia	1	2	3	4	5
Planifico el horario teniendo en cuenta el tiempo que los niños pueden permanecer atentos	1	2	3	4	5
Flexibilidad	1	2	3	4	5

LOS HORARIOS VISUALES

Piense y conteste.

¿Podría usted trabajar sin saber qué va a ocurrir a continuación?

¿Enseña el horario del aula a los alumnos de su clase?

¿Cómo lo hace?

¿Utiliza señales visuales que les ayuden a comprenderlas y a recordarlas?

¿Pueden ver los alumnos el calendario visual en la pared del aula? ¿Se refiere a él con frecuencia?

¿Cree que estas estrategias mejorarían el funcionamiento de su grupo?

Trace los dibujos que utilizaría para representar las actividades (puede solicitarlos) (puede pedir a los niños que hagan cada uno su calendario con las imágenes que quieran para facilitar la comprensión de su significado).

¿Sería posible aplicar esta estrategia?

Si lo cree así, incluya esta estrategia en su plan de acción.

ANÁLISIS DE LAS TRANSICIONES 1

Piense y conteste.

5

¿Cuánto tiempo suelen durar las transiciones en su aula?

¿Se incrementan las conductas desafiantes durante estos tiempos?

¿Conoce alguna estrategia que le permita optimizar la conducta de los alumnos durante este tiempo?

ANÁLISIS DE LAS TRANSICIONES 2

Señale en la siguiente tabla las estrategias que suele utilizar en el aula durante las transiciones.

ESTRATEGIAS A UTILIZAR EN LAS TRANSICIONES

- A cortar su duración
- Avisar a los niños que una actividad se va a acabar cinco minutos antes de que lo haga
- Establecer un ritual que permita anticipar el fin de la actividad o avisarlo de otra forma
- Ofrecer algo que hacer en el tiempo de espera
- Permitir a los niños que han terminado realizar otra actividad, aunque no lo haga todo el grupo
- Formular con claridad lo que quiere que realicen durante las transiciones
- Enseñar a algunos niños a ayudar a los otros a pasar de una actividad a otra
- Ofrecer un apoyo especial a los que más lo necesitan (utilizar por ejemplo paneles primero-después)
- Ofrecer un apoyo especial a los que más lo necesitan (mostrarles una imagen visual o un objeto representativo de la actividad que va a realizar a continuación)

¿Conoce alguna otra estrategia que dé buenos resultados? ¿Cuál?

¿Cree que podría resultar beneficioso utilizar alguna? ¿Cuál? Anótela en el plan de acción.

For more information about the study, please contact Dr. [REDACTED] at [REDACTED].

PLAN DE ACCIÓN A CORTO PLAZO

Revise este módulo y formule su plan de acción para los próximos días, señalando los objetivos, las estrategias y actividades que va a realizar para mejorar la organización del tiempo en su aula. Especifique la organización espacio-temporal del plan.

Concrete:

Los objetivos de mi plan de acción son...

Éstas son las estrategias y actividades que voy a aplicar desde mañana hasta la siguiente sesión...

Describa cómo, cuándo y dónde las va a utilizar.

5

EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

Explique y comente el desarrollo del plan de acción señalando logros, dificultades, formas de facilitarlo, sugerencias, etc.



BLOQUE 3

LA
ENSEÑANZA
DE
HABILIDADES



MÓDULO 6

**FACILITAR EL
DESARROLLO DE LA
AUTORREGULACIÓN**

6

MARCO TEÓRICO

6.1 LA AUTORREGULACIÓN: CONCEPTO

El desarrollo de la autorregulación es en gran medida el “gran objetivo” de la escuela. Se pretende que las alumnas y los alumnos sean autónomos en el cuidado de sí mismos, del ambiente, en la realización de sus actividades habituales, en sus juegos y en la relación con los demás. Sin embargo, son numerosas las dificultades que presentan los niños y niñas para responder a estas exigencias y, con frecuencia, desconocidas las estrategias que pueden utilizar las maestras para apoyar el desarrollo de esta capacidad para regularse a sí mismo que sintetiza, de alguna manera, la esencia del currículo escolar (González del Yerro, Gil, Rihuete et al., 2007).

Raffaelli, Crockett y Shen definen la autorregulación como “la capacidad que tiene el individuo para regular por sí mismo el afecto, la atención y la conducta con el fin de responder con eficacia a las demandas internas y externas” (Raffaelli, Crockett y Shen 2005, pp. 54-55). Todo ser vivo necesita esta capacidad para hacer frente a las exigencias de su ambiente. Los animales más primitivos están dotados de mecanismos fisiológicos que les permiten restablecer el equilibrio cada vez que se altera, pero los más evolucionados deben participar de una forma más activa en su propia autorregulación utilizando sus sistemas cognitivos y afectivos (Watt, 2004).

La psicología ha abordado estas dos dimensiones de la autorregulación: el **carácter cognitivo** o el **afectivo** del proceso regulado. Se han centrado en la primera los investigadores que estudian el proceso por el que el individuo es capaz de regular procesos cognitivos tales como el aprendizaje o la lectura comprensiva; y, en la segunda, los que centran su interés en la autorregulación de la experiencia emocional. Un tercer grupo de autores, liderados por la psicología soviética, analiza el papel que ejerce el contexto social en el desarrollo de la autorregulación. Sus conclusiones tienen una relevancia especial para las maestras de esta etapa escolar.

6

6.2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE LA AUTORREGULACIÓN

6.2.1 LA PERSPECTIVA DE LA PSICOLOGÍA COGNITIVO-SOCIAL

La teoría Cognitivo-Social, propuesta por Bandura, define con sencillez la autorregulación como el proceso por el que el individuo intenta alcanzar sus propias metas y afirma que este proceso se encuentra determi-

nado por tres condicionantes: la conducta, los procesos personales (que incluyen tanto procesos cognitivos como afectivos), y las condiciones ambientales.

Zimmerman (2000), basándose en la teoría de Bandura, afirma que el proceso de la autorregulación consta de tres fases y explica los subprocesos que actúan en cada una de ellas (véase figura 6.1).



Figura 6.1. Procesos que actúan en cada fase de la autorregulación (Zimmerman, 2000).

1^a Fase: Planificación

En esta fase se ponen en marcha dos procesos:

- Los procesos motivacionales*: constituyen el motor de la conducta y están condicionados por el interés intrínseco que uno siente hacia la actividad y por la autoeficacia o percepción que uno tiene de su capacidad para realizarla.
- Los procesos de análisis de tareas*: responsables de establecer las metas, de tomar decisiones con respecto a los resultados de la conducta o del aprendizaje y de lo que denominan “planificación estratégica” que consiste en determinar y secuenciar los procesos y acciones necesarias para alcanzar esas metas, y de reajustar el plan inicialmente establecido en función de las modificaciones que pueda sufrir el ambiente y/o el sujeto.

2^a Fase: La actuación o control voluntario

En esta fase se desarrolla el plan de acción guiado por dos procesos implícitos en el control voluntario: el autocontrol y la observación de sí mismo.

- a) *Las técnicas para centrarse en la tarea y optimizar el esfuerzo son las siguientes:*

Las autoinstrucciones o descripciones que uno se da a sí mismo sobre cómo debe actuar para realizar la tarea.

La visualización o formación de una imagen mental que facilita la codificación de los elementos relevantes de una situación.

Las estrategias centradas en la tarea consisten en descomponer la tarea en sus elementos más simples y en reorganizarlos de forma significativa como ocurre al realizar un resumen de una lectura tras destacar y anotar las ideas principales.

El control de la atención o conjunto de estrategias que permiten mejorar la concentración y desarrollar los procesos que son relevantes para la tarea, como la estructuración ambiental dirigida a eliminar la influencia de los estímulos distractores o el enlentecimiento de la actividad realizada con el fin de facilitar la coordinación de las acciones que la componen.

- b) *La observación de sí mismo* es el seguimiento de los aspectos específicos de la propia conducta, de las condiciones que la rodean y de los resultados que produce. Es un proceso condicionado por cuatro variables:

1. El **intervalo temporal** existente entre la conducta y la autoobservación: a mayor intervalo temporal, menor probabilidad de emprender una acción correctiva.
2. La “**validez**” de la retroalimentación de la información sobre la conducta realizada, determinada por su grado de concreción (cuanto más concreta y precisa sea la información sobre la conducta realizada, más fácil será emprender acciones que la optimicen) y por el grado de estructura de la tarea.
3. La “**fiabilidad**” de las observaciones, es decir, el grado en el que se ajustan a la realidad.
4. El **valor** de la conducta o el carácter positivo o negativo de las conductas observadas.

Las técnicas de registro facilitan la recogida de información de las autoobservaciones, permiten reducir el intervalo temporal, incrementar su fiabilidad y, con frecuencia, optimizar el valor de las conductas observadas.

3^a Fase: Autorreflexión

En esta fase se ponen en marcha dos procesos:

- a) *Proceso de análisis del Yo.*
 - La evaluación del Yo o la comparación entre los resultados obtenidos y la meta inicialmente propuesta.
 - La atribución de un significado causal a los resultados. La atribución de los errores a habilidades fijas propicia el desánimo y la falta de esfuerzo. La atribución de los errores a las estrategias de aprendizaje conduce a probar estrategias diferentes y prolonga la motivación del estudiante.
- b) *Procesos involucrados en las reacciones del Yo* que dependen de la sensibilidad que tenga el individuo ante sus propios juicios.
 - **Reacciones del Yo.** Éstas determinan el subsiguiente proceso de planificación y tienen un impacto decisivo en el posterior curso de acción y en la percepción que tiene el sujeto de su capacidad para hacer algo.
 - **Percepción de satisfacción.** La percepción de la satisfacción y/o insatisfacción con respecto a la propia actuación es una percepción importante pues determina las inferencias que el individuo realiza sobre su siguiente actuación y la persistencia con la que afrontará las dificultades que las tareas presentan. Estas inferencias pueden ser adaptativas y mejorar la motivación o desadaptativas y conducir al desánimo.

6.2.2 EL ESTUDIO DE LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

Los psicólogos de la personalidad definen la autorregulación emocional como el conjunto de procesos que el individuo pone en marcha para modular su forma de responder a los estímulos del medio (Fox, 1989; Rothbart y Derryberry, 1981). Esta respuesta se va modificando progresivamente. Los cambios que sufre el sistema emocional a lo largo del tiempo se encuentran íntimamente ligados a los cambios que van experimentando los otros procesos que configuran el desarrollo, procesos neurológicos, cognitivos, motrices, comunicativos y lingüísticos, y al contexto relacional (Ortiz, 1999).

Del mismo modo, Shonkoff y Phillips (2000) señalan con razón que la manera de reaccionar ante el medio a lo largo de la infancia refleja los

cambios que experimenta el desarrollo psicológico. Durante el primer año de vida el nivel de activación se ve alterado fundamentalmente por causas relacionadas con la satisfacción de las necesidades físicas (aunque, a partir del segundo mes, también por la ausencia de contacto social y por el aburrimiento, como señala Kopp, 1989). Durante el segundo ciclo de Educación Preescolar, entre los tres y los seis años, los estados emocionales provocados por causas relacionadas con la satisfacción de las necesidades fisiológicas disminuyen en frecuencia. Sus sentimientos, en este ciclo, dependen más de cómo interpretan las experiencias, de sus creencias sobre lo que los otros piensan y de cómo les responden los demás. En esta etapa, comienzan a diferenciar mejor las cualidades propias de los diferentes estados emocionales y a identificar mejor las emociones que los otros experimentan, incluso cuando no coinciden con las suyas (Denham y Weissberg, 2004). En la primera infancia sus emociones eran intensas, difíciles de regular; al final de la segunda, entre los tres y los seis años, pueden prever sus emociones y las de los otros, hablar sobre ellas, controlar su expresión para optimizar las relaciones sociales, y progresan en su capacidad para regular su experiencia emocional.

Cole, Michel y Teti (1994) diferencian distintas dimensiones en la autorregulación emocional y explican cómo se van adquiriendo a lo largo del desarrollo. Las tres primeras resultan críticas durante los tres primeros años de vida: 1) el acceso a los diferentes estados emocionales, 2) la modulación de la intensidad y duración de la emoción y 3) el control del paso de una emoción a otra.

La primera de ellas ha sido quizás la más estudiada. Navarro, Enesco y Guerrero (2003) resumen la literatura existente sobre el tema. Las investigaciones sugieren que durante el primer año de vida el desarrollo emocional parece constituir un proceso caracterizado por la diferenciación progresiva de distintos estados emocionales. Así, durante los primeros meses van apareciendo progresivamente las distintas emociones básicas: la alegría, a los tres meses, la tristeza, a los cuatro o cinco, el enfado y la sorpresa al final de la primera mitad del primer año de vida y el miedo, a los seis. En el segundo año de vida el rango de emociones que los niños y niñas experimentan se incrementa; aparecen las denominadas emociones conscientes o morales, emociones como la pena, el arrepentimiento, el orgullo y la culpa que muestran el inicio de la comprensión del Yo y de la capacidad para verse a sí mismo como objeto de observación y evaluación del otro. La aparición de estas emociones tiene que ver tanto con el desarrollo del Yo y la autoconciencia, como con la relación con los otros y la adaptación a las normas (Hidalgo y Palacios, 2008).

Del mismo modo, durante estos tres primeros años de vida los niños y niñas van aprendiendo a modular la intensidad y duración de la emoción. El desarrollo de esta capacidad consiste fundamentalmente en la adquisición de una serie de estrategias.

Quizá la más popular de todas ellas sea la utilización de objetos para incrementar la sensación de seguridad y mantener la calma. El uso de estos denominados “objetos transicionales” (como telas, ositos de peluche u otro tipo de muñecos) alcanza su punto más alto a los 18 meses (aunque, a veces, se prolonga hasta el inicio del segundo ciclo de la Educación Preescolar).

No es, sin embargo, la única. Bronson (2000), Grolnick, Bridges y Connell (1996) y Stifter y Braungart (1995) describen, junto a la anterior, otras estrategias típicas del periodo preescolar:

1. Estrategias basadas en retirar la atención del estímulo que genera ansiedad, como apartar la mirada de dicho estímulo o implicarse activamente en juegos con objetos. Los autores observan utilizar del mismo modo la estrategia inversa, dirigir la atención hacia el estímulo que genera ansiedad, sin embargo, los sujetos no lograron calmarse cuando actuaron así.
2. Estrategias dirigidas a buscar la calma mediante conductas realizadas por los propios niños y niñas como apoyar la cabeza, frotarse el pelo o chuparse el dedo.
3. Estrategias dirigidas a buscar el apoyo de las personas que pueden calmarles.
4. Estrategias centradas en el cambio cognitivo, dirigidas a modificar el significado o el valor atribuido a las situaciones que generan ansiedad u otras emociones negativas con el fin de reducir su impacto. Estas estrategias les conducen a pensar por ejemplo: “No, Pedro no quiso pegarme”, o a modificar sus expectativas iniciales cuando se sienten incapaces de asumir la frustración derivada de su incumplimiento como ocurre, por ejemplo, cuando terminan pensando que jugar con el tren es igual de divertido que escuchar el cuento que su madre, finalmente, no les pudo contar. El afán por mantener positiva la valencia de su estado emocional se extiende incluso a la fantasía, pues inventan un final feliz tras escuchar una historia trágica (Stifter y Braungart, 1995).
5. Estrategias de carácter simbólico como jugar a obtener el objeto prohibido o utilizar el lenguaje para controlar e inhibir la conducta.

Cole, Michel y Teti (1994) afirman que las dimensiones de la autorregulación emocional que resultan críticas en el periodo comprendido entre los tres y los seis años son:

- 1) tolerar el retraso de la gratificación,
- 2) regular verbalmente las emociones y
- 3) ajustar la expresión emocional a las normas culturales.

La escuela exige a los alumnos y alumnas, casi continuamente, tolerar el retraso de la gratificación, les pide esperar su turno, resistir el deseo de jugar con los atractivos juegos que ven en las estanterías y, en definitiva, aguardar antes de hacer lo que quieren. Ésta es una habilidad difícil de alcanzar y los avances que los niños y niñas consiguen antes de los cuatro años son casi imperceptibles. A esta edad, sin embargo, el mecanismo de inhibición comienza a madurar, y empiezan a preferir esperar para recibir una recompensa mayor en lugar de obtener una menor de manera inmediata, y a utilizar estrategias basadas en el control de la atención (como evitar mirar el objeto que les han prohibido agarrar) para inhibir su conducta y tolerar el retraso de la gratificación (Prencipe y Zelazo, 2005).

El lenguaje desempeña un papel importante en la regulación de las emociones. Al principio, comienza a actuar como instrumento que facilita la comprensión de la vida emocional. El diálogo sobre las emociones se inicia casi con el habla; cuando los niños empiezan a compartir sus experiencias y observaciones sobre el mundo, se muestran vivamente interesados por las emociones que ellos y otros experimentan, por sus causas y por la forma en que se expresan (Dunn, 1987). Los padres interpretan y clarifican los comentarios de sus hijos ayudándoles a comprenderlas mejor y les transmiten las normas que regulan su expresión (Thompson y Goodvin, 2005). En estas relaciones se expresan valores que influyen en la forma en la que aprenden a interpretar las emociones y a reaccionar ante ellas. Cuando los niños y niñas comprenden sus emociones se vuelven más hábiles para regular sus sentimientos (Shonkoff y Phillips, 2000).

La utilización del lenguaje como instrumento que facilita la autorregulación emocional se inicia, de forma incipiente, desde el segundo y el tercer año de vida, edad en la que comienzan a hablarse para darse ánimos y para tranquilizarse (Shonkoff y Phillips, 2000). Este uso se generaliza en el segundo ciclo de Educación Preescolar.

La adquisición del lenguaje permite expresar con mayor claridad emociones que hasta entonces podían estar expresadas de forma inapropiada.

piada y, de hecho, esta adquisición explica, en gran parte, la progresiva disminución que experimenta el llanto infantil entre los tres y los cuatro años (Thompson, 1994). El uso del lenguaje les ayuda a regular sus emociones en las interacciones sociales, así, pueden empezar a hablar con el compañero con el que se enfadan en lugar de llorar o agredirle físicamente.

Holodynski (2004), adoptando una perspectiva funcional, considera que la expresión de las emociones constituye el medio por el que los niños y niñas indican a los adultos la necesidad de que les ayuden a regular la experiencia emocional y que, por ello, las expresan siempre abiertamente. Y supone que a medida que van aprendiendo a regularse a sí mismos, la ayuda del adulto va siendo menos necesaria y la expresión emocional tiende a desaparecer. Sus observaciones parecen corroborar su predicción pues efectivamente la expresión emocional que muestran los chicos y chicas entre los seis y ocho años en contextos solitarios se minimiza.

Analizaremos cómo apoyar el desarrollo de la competencia socio-emocional en el módulo 7.

6.2.3 EL DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN DESDE LA PSICOLOGÍA DE VIGOTSKY

Para comprender la explicación que ofrece la Psicología Soviética sobre el desarrollo de la autorregulación debemos partir, como hace González del Yerro (2007), de la distinción que Vigotsky (1993) establece entre los procesos psicológicos elementales y los superiores.

- a) Los procesos psicológicos elementales son los que se encuentran sujetos a la estimulación ambiental, son procesos naturales que actúan en función de directrices programadas biológicamente.
- b) Los procesos psicológicos superiores son procesos conscientes que se encuentran bajo el control del individuo. Los procesos psicológicos elementales se hacen superiores cuando el individuo toma conciencia de ellos y los domina, cuando en lugar de estar sometidos a los caprichos de la estimulación ambiental, se someten al control voluntario.

El paso de unos procesos a otros tiene lugar gracias a la mediación, a la presencia de zonas de desarrollo potencial en el ser humano, y al andamiaje. Examinemos estos tres conceptos.

LA MEDIACIÓN

Para comprender en qué consiste la mediación debemos analizar la forma de actuar típica de los animales y de los niños pequeños. Para ellos, la percepción y el movimiento, como señala Gibson (1979), forman una unidad indivisible; la percepción constituye una invitación a realizar diferentes tipos de conducta. El uso de signos destruye esta fusión primitiva existente entre el campo sensorial y el sistema motor posibilitando la acción voluntaria que es lo que realmente distingue a los seres humanos del resto de los animales. La mediación es, por lo tanto, la utilización de signos que consigue impedir esa reacción inmediata que desencadena en los animales y en los bebés la percepción de un objeto.

Vigotsky (2003) sitúa en estos signos, considerados como instrumentos que median la relación que el individuo establece con la realidad, el mecanismo responsable del desarrollo de la autorregulación; afirma que así como el uso de herramientas consigue modificar el mundo físico, los signos modifican tanto a la persona que los utiliza, como la relación que esa persona establece con su medio físico y social.

Los seguidores de Vigotsky analizan con detalle el papel que juega la mediación en el curso del desarrollo. Así, Luria (1930) examina los cambios que experimenta la atención. Observa que está presente desde el nacimiento, pues la activan los estímulos del medio (la cara humana, las voces, los sonidos agudos, etc.); la madre al destacar y nombrar diferentes estímulos permite que los niños y las niñas empiecen a centrar su atención sobre ellos.

Poco a poco, el pequeño consigue prolongar su atención sostenida; al principio, lo hace gracias a la guía verbal que le ofrece el adulto. Posteriormente, es él mismo quien se da las instrucciones verbales que previamente recibió para regular su conducta. Su propio lenguaje empieza a actuar como regulador de la actividad que realiza.

Luria concluye afirmando que la mediación es el mecanismo responsable del desarrollo de la autorregulación, pues permite el paso de una atención involuntaria a una atención controlada por el propio individuo, transforma una función psicológica elemental, en una atención internamente regulada, en una función psicológica superior.

El desarrollo de la atención sigue la Ley de la Doble Función que Vigotsky enunció:

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica).

Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky 2003, p. 94).

El lenguaje es el instrumento mediante el cual el individuo guía y controla tanto el pensamiento como la acción. El adulto a través de instrucciones verbales guía verbalmente la conducta infantil, posteriormente, los niños y niñas al realizar la actividad utilizan el lenguaje para regularse a sí mismos, finalmente, la guía verbal se convierte en lenguaje interior.

LA ZONA DE DESARROLLO POTENCIAL

La Zona de Desarrollo Próximo tiene mucha importancia en la enseñanza porque implica que el nivel de desarrollo no es inmutable; es decir, hay una diferencia entre lo que pueden hacer los niños y niñas solos y lo que pueden hacer con la ayuda de un compañero o un adulto, en este caso la maestra.

La Zona de Desarrollo Potencial es la distancia existente entre el nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel al que puede llegar con la ayuda de un experto. Entre el nivel de Desarrollo Real y el Nivel de Desarrollo Potencial, se abre la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que puede describirse como el espacio en el que gracias a la interacción y a la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener actuando individualmente.

EL ANDAMIAJE

Es el proceso por el que los adultos proporcionan a los niños y niñas el soporte que necesitan para que sus estructuras cognitivas y afectivas vayan alcanzando niveles de desarrollo superiores.

Es un concepto que debemos a Bruner y a sus colaboradores. En 1976, lanzaron la “metáfora del andamiaje” para describir el papel que ejerce la madre o la figura de crianza en el curso del desarrollo. Con ella aluden al hecho de que así como los andamios de un edificio constituyen la estructura sobre el que éste será construido, así también la madre proporciona el soporte sobre el que niños y niñas construirán sus estructuras psicológicas (Wood, Bruner y Ross, 1976).

Durante esta labor de andamiaje la madre o la figura de crianza va cediendo gradualmente al niño o a la niña la responsabilidad sobre la ejecución de una tarea, hasta que llega a asumirla plenamente. Bodrova y Leong (2001) señalan con acierto que durante este proceso de enseñanza el adulto no modifica la tarea a aprender como ocurre con otros métodos didácticos que la descomponen en actividades más sencillas que el aprendiz deberá ir

asimilando poco a poco, con la dificultad añadida de tener que integrarlas posteriormente; y que la cesión paulatina de responsabilidad consiste en ir disminuyendo los apoyos que se prestan a los niños y niñas, a medida que van dejando de necesitarlos para ejecutar la tarea por sí mismos.

6.3 EL PAPEL DEL DOCENTE EN EL DESARROLLO DE LA AUTORREGULACIÓN: LA REGULACIÓN ANDAMIADA

Los niños y niñas necesitan adultos que protejan y regulen sus incipientes relaciones sociales y que les ofrezcan la seguridad emocional que necesitan. Su adaptación a la nueva situación escolar sólo podrá ser efectiva si encuentran en la maestra una disponibilidad emocional y una acogida personal que facilite la separación del medio familiar prestando el apoyo que cada uno precisa.

La disponibilidad emocional supone saber comprometerse lo suficiente en las relaciones con los niños y niñas, cultivar la empatía, la capacidad de ponerse en el lugar de cada uno, de comprender sus razones, de interpretar las manifestaciones de sus estados de ánimo y las señales con las que indican sus deseos y necesidades. Esto requiere aceptar y valorar las diferencias, los distintos ritmos de desarrollo y las distintas maneras de ser.

Con el fin de facilitar el desarrollo de la autorregulación, junto a estas actitudes, las maestras deberán diseñar un entorno de aprendizaje apropiado y aplicar estrategias y proporcionar apoyos ajustados al nivel de desarrollo de los alumnos y alumnas.

Podríamos utilizar el término “regulación andamiada” para designar, en el marco de la psicología vigotskiana, el proceso por el que los adultos planifican y desarrollan actuaciones dirigidas a optimizar el proceso de mediación con el objetivo de facilitar el desarrollo de la autorregulación. En este desarrollo se diferencian cuatro niveles:

- Nivel 1. Funciones psicológicas gobernadas por el ambiente.
- Nivel 2. Toma de conciencia de los aspectos relevantes de la actividad.
- Nivel 3. Control voluntario de la actividad.
- Nivel 4. Planificación y autoevaluación de la actividad.

Vamos a exponer a continuación las estrategias que se pueden aplicar para facilitar el paso de un nivel a otro, sintetizando en gran medida las que proponen Bodrova y Leong (2001), Joseph, Strain, Yates y Hemmeter (2006) y Lentini, Vaughn y Fox (2004), que parecen coincidir, a su vez, en gran medida, con las que la psicología Cognitivo-Social

considera necesarias para que las personas regulen su propia actividad, como hemos visto en el primer apartado de este módulo.

El paso del nivel 1 al nivel 2. En el primer nivel, las funciones psicológicas de los niños y niñas están controladas por el entorno. La actuación del adulto en esta fase consiste en actuar sobre el medio físico y/o en proporcionar los apoyos que les ayuden a centrar la atención en los elementos de la actividad que son más importantes para su realización. Para ello, se pueden aplicar las siguientes estrategias:

- a) Estrategias dirigidas a modificar el entorno físico.
 - ★ Estructurar el entorno físico. Los ambientes bien estructurados apoyan las conductas apropiadas y hacen menos probable la aparición de conductas desafiantes. Remitimos al lector al módulo 4 para recordar las estrategias que pueden emplear las maestras para estructurar el entorno del aula y a las recomendadas por Tamarit, de Dios, Domínguez y Escribano (1990).
 - ★ Estructurar las actividades y proporcionar apoyos que faciliten su realización autónoma. Requiere que la maestra:
 - Defina cada uno de los pasos que componen la actividad.
 - Disponga el material necesario para realizar la tarea de manera que ayude a los alumnos y a alumnas a hacerla autónomamente, tanto por la forma con la que se presenta el material, como por la presencia de etiquetas, colores y otro tipo de señales que les indiquen lo que deben hacer. Estas directrices impuestas por estos apoyos visuales y por la forma de colocar los recursos deben ajustarse al grado de estructura que necesitan los niños y niñas del aula. Este tipo de apoyos constituyen uno de los elementos fundamentales de la enseñanza estructurada que propone el método Teacch creado por Schopler y sus colaboradores para responder a las necesidades de los escolares con autismo. Pueden ver algunos ejemplos de estas actividades estructuradas y bibliografía sobre el tema en las páginas: <http://www.teacch.com/>, <http://www.specialed.us/autism/structure/str12.htm> y <http://www.dotolearn.com>
 - Enseñe a los alumnos y alumnas a comprender las señales y apoyos dispuestos en el apartado anterior.
 - Supervise si el alumno necesita o no más apoyos para realizar la actividad.
 - Elimine cualquier otro estímulo irrelevante.

- b) Estrategias basadas en la utilización de apoyos personales. La guía directa del adulto.
- ★ Apoyo emocional mediante el uso de gestos, la mirada, la voz y otras expresiones emocionales que muestran disponibilidad y cercanía afectiva.
 - ★ Guía física o moldeamiento físico. Es un apoyo que consiste en ayudar a realizar la actividad prestando un apoyo que guía físicamente los movimientos que es necesario ejecutar para desarrollar tal actividad, como cuando se ayuda a un niño pequeño a comer tomando su mano y haciendo que con ella agarre la cuchara, tome el alimento y se lo lleve a la boca. Esta guía se irá desvaneciendo poco a poco en la medida en que deje de ser necesaria. Se suele aconsejar que la retirada de la ayuda proceda desde la última acción de la actividad moldeada hasta la primera, siguiendo el procedimiento denominado: “encadenamiento hacia atrás”.
 - ★ Guía verbal. La maestra expresa con claridad las acciones que el niño o la niña debe realizar para guiar su conducta o las expectativas que tiene sobre su comportamiento para que sepa lo que debe hacer y lo que se espera de él.
- c) Estrategias basadas en la utilización de apoyos visuales.
- Consiste en la utilización de representaciones gráficas que representen las distintas acciones o pasos que componen una actividad, para que los niños y niñas tomen conciencia de las acciones que la integran y puedan utilizarlos como guía de su conducta (véase figura 6.1).



6

Figura 6.1. Ejemplos de guías visuales que representan los pasos a seguir para realizar una actividad tomados de la página WB de CSEFEL <http://www.vanderbilt.edu/csefel/>

El paso del nivel 2 al nivel 3. Aplicar las estrategias anteriores permite alcanzar el nivel 2: la toma de conciencia de los aspectos más relevantes de la actividad. Con el fin de facilitar el acceso al nivel 3, el control voluntario durante la realización de una actividad, podemos emplear las siguientes estrategias:

- ★ Fomentar el uso del lenguaje privado y de otros sistemas de representación para guiar la conducta mediante la presentación de guías verbales (o de otro tipo) que posteriormente el sujeto pueda utilizar a modo de autoinstrucciones.
- ★ Regular y supervisar la actividad de otro (Bodrova y Leong, 2001). Un niño o niña observa a su compañero realizar una actividad para constatar que la realiza correctamente. Posteriormente, intercambian los turnos.
- ★ Proporcionar guías para supervisar la actividad. Estas guías indican los pasos de una actividad y dejan espacio para la auto-evaluación. En la figura 6.2 podemos ver el formato que podríamos utilizar para diseñar estas guías, en la columna de la derecha escribiríamos la actividad y en la de la izquierda, la evaluación.

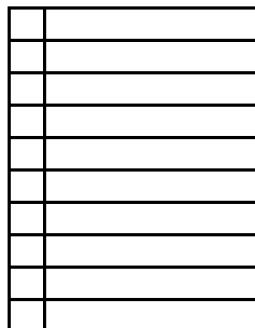


Figura 6.2. Ejemplos de guía para supervisar la actividad. Imagen tomada de la página web de do2learn: <http://www.dotolearn.com>

La dificultad mayor que experimentan algunos niños y niñas con las actividades tienen que ver con los aspectos temporales de las mismas y necesitan ayuda para iniciarla y/o respetar su duración. Para facilitar los logros relacionados con estos aspectos podemos utilizar las siguientes estrategias:

- ★ Utilizar canciones para recordar lo que hay que hacer, como limpiar o guardar el material.
- ★ Avisar que una actividad va a terminar cinco minutos antes de que lo haga.
- ★ Dar al niño o a la niña un pictograma que represente la actividad que va a realizar a continuación, cuando acaba de finalizar una actividad.
- ★ Utilizar un cronómetro para regular el tiempo en el que los niños y niñas pueden utilizar el material con el que todos quieren jugar, de manera que puedan anticipar cuando les va a llegar su turno.
- ★ Utilizar un objeto tangible (como un palo o una pelota) para indicar quién tiene el turno de palabra en la asamblea.
- ★ Utilizar un panel con fotos de los niños y niñas para indicar el orden en el que pueden utilizar los columpios u otros materiales (véase figura 6.3).

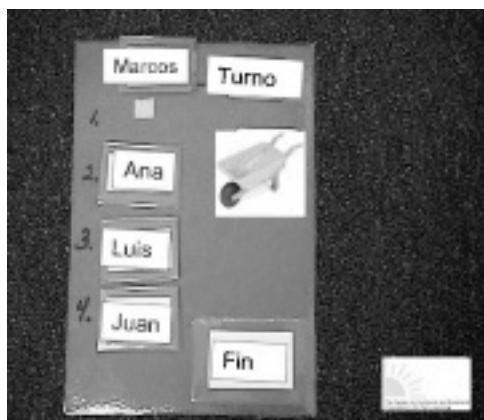


Figura 6.3. Ejemplo de panel de turnos tomado (y adaptado) de la página web de CSEFEL <http://www.vanderbilt.edu/csefel/>

6

- ★ Utilizar los paneles “si – entonces”. Son paneles en los que se ponen dos fotos o pictogramas. El primero representa la actividad que el niño debe hacer en primer lugar, el segundo, la que realizará cuando termine la anterior; esta segunda actividad debe ser muy atractiva para motivar la realización de la primera (véase figura 6.4).

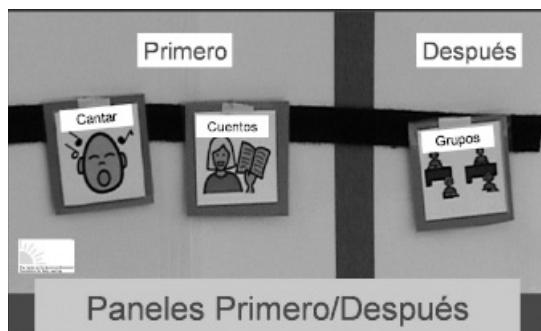


Figura 6.4. Foto tomada (y adaptada) de la página web de CSEFEL.
<http://www.vanderbilt.edu/csefel/>

El paso del nivel 3 al nivel 4. Veíamos que la planificación es el proceso por el que se establecen metas, se determinan y secuencian los pasos y acciones necesarias para alcanzarlas, y se reajusta el plan inicialmente establecido en función de las modificaciones que pueda sufrir el ambiente y/o el sujeto.

Para facilitar el acceso a este nivel las maestras pueden utilizar las siguientes estrategias:

- ★ Utilizar el diálogo con un alumno o el debate en la asamblea para ayudar a los alumnos y alumnas a planificar una actividad, definiendo las metas y los pasos que se realizarán para alcanzarlas y, posteriormente, para valorar su ejecución.
- ★ Utilizar el diálogo para apoyar la creación de cuentos o relatos en los que deban describir las metas que persigue el protagonista y el plan de acción que seguirá.
- ★ Utilizar el diálogo y proporcionar guías que ayuden a planificar la resolución de problemas. Hemmeter, Ostrosky, Santos y Joseph (2003) proponen una guía que incluye los siguientes elementos:
 1. “¿Qué problema tengo?”
 2. “Pensemos posibles soluciones”.
 3. “¿Será buena para todos?” (Reflexionar sobre las consecuencias de cada una de ellas).
 4. “Voy a intentarlo”.

Y sugieren los siguientes pasos para enseñarla:

- o Motivación: indique la utilidad.
 - o Muestre y modele cada paso.
 - o Práctica guiada.
 - o Práctica independiente.
 - o Utilización en el día a día del aula.
- ★ Facilitar el desarrollo del juego simbólico. Bodrova y Leong (2001), basándose en la psicología vygotskiana, que considera que el juego simbólico es el principal mecanismo para el desarrollo de la autorregulación, muestran su preocupación al observar que la complejidad del juego simbólico se está reduciendo en la actualidad, pues los niños repiten los mismos temas y utilizan objetos más realistas que no estimulan el desarrollo (Diamond, Bennett, Thomas y Munrou, 2007). Por todo ello, Bodrova y Leong (2001) animan a las maestras a apoyar el juego simbólico ayudando a los niños y niñas a formular su plan de juego, a crear los distintos escenarios, a definir los roles de los personajes que van a intervenir y los objetos que utilizarán. Para ello, sugieren aplicar las siguientes técnicas:
- o Invitarles previamente a observar la realidad (mediante visitas, libros, videos, etc.), centrando su atención sobre las actividades que desempeñan todos los personajes, no sólo los más típicos de la escena.
 - o Ampliar la gama de temas sobre los que versan sus juegos simbólicos.
 - o Entablar diálogos que les ayuden a decidir el tema del juego, los roles que van a desempeñar cada uno y la planificación del juego.
 - o Apoyar la planificación mediante la representación del plan (lo dibujan y/o escriben, como cada uno puede, con distintos apoyos como hacerles escribir cada palabra sobre una línea previamente dibujada por la maestra, no se exige perfección en la escritura, va mejorando poco a poco a lo largo del curso). Estos registros les ayudarán a recordarlo posteriormente. La maestra permite modificar los planes cuando los niños y niñas lo piden.

6.4 ACTIVIDADES

EL GRADO DE ESTRUCTURA

Piense y conteste.

Recuerde las actividades que realiza en su aula.

¿La realizan sus alumnos con autonomía?

¿Qué grado de estructura tienen?

¿Cree que estructurarla más o proporcionar alguna clave física o visual podría ayudarles a realizar alguna de ellas autónomamente?

¿Es ésta una ayuda que sólo necesitarían algunos?

¿Proporciona algún otro tipo de apoyo para realizar una actividad a los alumnos que presentan más dificultades? ¿Cuál?

**CENTRAR LA ATENCIÓN MEDIANTE OBJETOS O MEDIANTE LA GUÍA VERBAL,
VISUAL O FÍSICA****Piense y conteste.**

¿Utiliza algún objeto, señal visual o la guía física o verbal del adulto para ayudar a los niños a anticipar el fin de una actividad?

¿Y para anticipar la siguiente actividad?

¿Y para ayudarles a cambiar el turno?

¿Y para recordarles lo que deben hacer?

¿Y para ayudarles a seguir los pasos que componen una actividad dada?

GUÍA PARA FACILITAR EL CONTROL VOLUNTARIO

Piense y conteste.

¿Utiliza alguna de estas estrategias en la escuela para facilitar el control voluntario?

¿Utiliza algún sistema que facilite la autoevaluación?

¿Les invita a regular la conducta de otro compañero?

¿Ha preparado guías verbales que puedan facilitar posteriormente el uso del lenguaje interior para regular la conducta?

GUÍA PARA PLANIFICAR LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Describan un problema al que se enfrenten habitualmente los niños de la escuela.

Describa cómo intervino para enseñarles a resolverlo.

Pónganse en su lugar y apliquen siguientes pasos.

a) Definición del problema

b) Proponer posibles alternativas

c) Valorar las alternativas

¿Es justa?

¿Es segura?

¿Es buena para todos?

d) Poner en práctica

¿Conoce otras formas de enseñar a resolver conflictos? ¿Cuáles?

JUEGO SIMBÓLICO

Describan cómo podrían facilitar el desarrollo de un juego simbólico concreto que trate de uno de los temas sobre los que están trabajando en la escuela.

EL PLAN DE ACCIÓN A CORTO PLAZO

Revise este módulo y formule su plan de acción para los próximos días para mejorar las estrategias y los apoyos que presta para facilitar el desarrollo de la autorregulación, señalando los objetivos específicos, las técnicas y las actividades que va a realizar para alcanzarlos y la organización espacio-temporal del plan.

Concrete:

Los objetivos de mi plan de acción son...

Éstas son las estrategias que voy a aplicar desde mañana hasta la siguiente sesión...

Describa cómo, cuándo y dónde las va a utilizar.

EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

Explique y comente el desarrollo del plan de acción señalando logros, dificultades, formas de facilitarlo, sugerencias, etc.



MÓDULO 7

**ENSEÑAR A
COMPRENDER,
EXPRESAR
Y REGULAR
EMOCIONES**

7

MARCO TEÓRICO

7.1 EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL: CONCEPTO

El aprendizaje socioemocional se define como el proceso mediante el cual los niños, las niñas y los adultos desarrollan las habilidades necesarias para reconocer y regular emociones, cuidar y preocuparse por los otros, ser responsables de sus decisiones, establecer relaciones sociales positivas y responder con éxito a las demandas crecientes de la compleja sociedad (Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, y Elias, 2003).

Los seres humanos comienzan la vida como individuos totalmente indefensos; esto provoca, en las personas que los atienden, reacciones poderosas para protegerlos. Los recién nacidos y los preescolares morirían si fueran dejados a su suerte, sin embargo, sobreviven bajo la protección y el cuidado de los adultos.

La transición de este estado de indefensión inicial hasta la adquisición de las competencias propias de los adultos requiere el desarrollo de la capacidad de autorregulación que los seres humanos conseguimos porque dejamos que la interacción social se convierta en un factor constituyente de nuestro psiquismo (Linaza, 2006).



Imagen de una de las escuelas que participaron en este proyecto.

El aprendizaje socioemocional implica, según Joseph, Strain, Yates y Hemmeter (2006):

- ★ Afirmar la autoestima y la confianza en uno mismo.
- ★ Desarrollar empatía.
- ★ Colaborar con adultos e iguales.
- ★ Establecer y mantener relaciones de amistad.
- ★ Identificar y comprender los sentimientos de los demás.
- ★ Persistir hasta alcanzar los logros y tolerar la frustración.
- ★ Controlar las emociones intensas de forma constructiva.
- ★ Identificar, comprender y comunicar los sentimientos que uno experimenta.

Los niños y niñas que no adquieren estas habilidades muestran con frecuencia conductas desafiantes (Joseph, Strain, Yates y Hemmeter, 2006).

Dentro del Programa de Educación Preescolar (SEP, 2004) está contemplado el desarrollo socioemocional con el fin de que los niños y niñas gradualmente:

- ★ Desarrollen un sentido positivo de sí mismos, expresen sus sentimientos, empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones, muestren disposición para aprender y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.
- ★ Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades, de trabajar en colaboración, de apoyarse entre compañeras y compañeros, de resolver conflictos a través del diálogo y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.

7.2 EL APOYO DOCENTE AL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL

Las emociones constituyen un elemento fundamental de todas las actividades humanas y son esenciales a la hora de comprender el funcionamiento de la personalidad (Hidalgo y Palacios, 2008).

Las emociones juegan un papel muy importante en la vida de los niños y niñas, gracias a ellas surgen arranques de risa, tristeza, enfado y frustración. Las emociones pueden contribuir al desarrollo de nuevas capacidades y competencias, o minar dicho desarrollo.

Trevarthen (1993) destaca el papel que desempeñan las emociones como elementos reguladores de la actividad del individuo. Afirma que son causas y no consecuencias de las acciones, y subraya la necesidad de entenderlas como un fenómeno social, en lugar de hacerlo como experiencias que sufren sujetos aislados ante determinados acontecimientos. Las emociones afectan y regulan la relación entre las personas. Lo hacen porque se acompañan de expresiones faciales y corporales características que comunican nuestra experiencia emocional a los demás de una forma no intencional, porque pueden afectar de forma directa e inmediata al estado emocional de las personas que las perciben, porque ejercen un papel importante en el establecimiento de las relaciones sociales y porque mediatisan los procesos de enseñanza aprendizaje en las sociedades humanas.

Las emociones tienen un alto valor adaptativo. Sin embargo, muchos niños y niñas necesitan instrucción explícita para asegurar que desarrollan su competencia socioemocional, que aprenden a controlar el impulso, el enfado, a solucionar los problemas interpersonales y que adquieren las habilidades necesarias para la amistad. Por ello, en muchas escuelas se han empezado a implantar programas de educación emocional. La mayoría de ellos plantean los siguientes objetivos:

- ★ Reconocer los sentimientos y mostrar empatía.
- ★ Ser capaz de identificar y comprender los sentimientos en uno mismo y en los otros y de actuar sobre ellos de una forma apropiada. Discriminar entre emociones tales como el enfado, la tristeza, la frustración y la alegría, lo que requiere tener un vocabulario de palabras referidas a sentimientos.
- ★ Ser capaz de expresar las emociones de forma adecuada.
- ★ Regular la experiencia emocional.

7.2.1 RECONOCER LOS SENTIMIENTOS Y MOSTRAR EMPATÍA

Los niños y niñas experimentan con frecuencia experiencias emocionales intensas, la práctica generalizada de ignorarlas no beneficia su desarrollo. Los más pequeños necesitan que el adulto perciba sus señales, comprenda su estado, interprete su significado y se lo explique con el fin de que las emociones dejen de resultarles incontrolables y las pueda hacer frente (Douglas y Rheestone, 2009).

Se ha demostrado que escuchar con empatía no sólo ayuda a consolar a los niños y niñas sino que mejora su habilidad para recobrar la calma por sí mismos (Gottman y DeClaire, 1997).

Por ello, Joseph, Strain, Yates y Hemmeter (2006) proponen, entre otras, las siguientes estrategias:

- ★ Responder a las expresiones de los niños y niñas. No se deben ignorar o censurar las conductas expresivas; en el caso de la censura se añaden nuevas razones a su malestar.
- ★ Identificar sus sentimientos observando la expresión facial, el lenguaje corporal y el tono de voz.
- ★ Mostrar empatía.
- ★ Las respuestas deben ser acordes con las conductas y señales emocionales de los niños y niñas, ya sea animándolas o ayudándoles a comprender su experiencia, para facilitar su desarrollo emocional.
- ★ Ayudarles a expresar su significado.

7.2.2 IDENTIFICAR Y COMPRENDER LOS SENTIMIENTOS PROPIOS Y AJENOS

Denham y Weissberg (2004) revisan las investigaciones que muestran que los niños y niñas que comprenden sus propias emociones muestran más conductas prosociales y mejores habilidades sociales. Los estudios de Selman (2003) indican, del mismo modo, que comprender los sentimientos de los demás es, el requisito imprescindible para una convivencia sana.

Para facilitar la identificación y la comprensión de los sentimientos, Joseph, Strain, Yates y Hemmeter (2006) junto a Denham y Weissberg (2004) y Thompson (2002), entre otros, recomiendan a las maestras emplear las siguientes técnicas:

- ★ Ayudarles a tomar conciencia de sus propios sentimientos y de sus causas, nombrando las emociones que experimentan y explicando las razones por las que se sienten así.
- ★ Convertir las situaciones con mayor carga emocional, en situaciones de enseñanza que faciliten su comprensión y toma de conciencia.
- ★ Hablar sobre las emociones que uno experimenta y sobre las que otros manifiestan.
- ★ Identificar las emociones que expresan distintos personajes e imaginar qué las pudo ocasionar.

- ★ Analizar las emociones que experimentan los niños y niñas en las actividades habituales de la escuela. Se pueden representar estas situaciones con muñecos de guíñol o títeres.
- ★ Enseñarles a identificar emociones en función de: la expresión emocional, el lenguaje corporal, el tono de voz y las características del contexto.

Sólo las personas que conocen sus sentimientos y sus causas pueden controlar las emociones de una forma consciente (Goleman, 2008).

7.2.3 FACILITAR LA EXPRESIÓN EMOCIONAL

Hudson (2000) afirma que la capacidad para expresar las emociones adecuadamente no es innata e invita a las maestras a pensar que los niños y niñas que pelean o empujan lo hacen porque no han adquirido todavía esta habilidad que permite regular las emociones y expresarlas de forma apropiada. Por ello, anima a los docentes y a las familias a enseñarles a expresar verbalmente sus sentimientos sin dañar a los demás, y encuentra en esta expresión uno de los mejores medios para recuperar la calma.

La expresión emocional ejerce un papel importante en el establecimiento de las relaciones sociales: compartir estados afectivos positivos facilita el inicio de la amistad, la manifestación frecuente de estados de enfado y tensión dificulta del desarrollo social y emocional y la capacidad para expresar el estado emotivo por medio del lenguaje constituye generalmente el mejor modo de resolver los conflictos (Denham y Weissberg, 2004).

Expresar adecuadamente las emociones requiere ser capaz de regularlas, ambas habilidades se influyen recíprocamente, por ello presentaremos algunas de las técnicas que pueden utilizar las maestras en el siguiente apartado.

7.2.4 ENSEÑAR A REGULAR LA EXPERIENCIA EMOCIONAL

Ser capaz de regular la experiencia emocional mejora el bienestar y la relación con los otros. Los niños y niñas necesitan aprender a regular tanto las emociones que son demasiado intensas y pueden terminar hiriendo a los demás, como las que son excesivamente débiles y necesitan intensificarse para mantenerse a salvo, así, por ejemplo, Tomás debe saber tanto que si se muestra muy enfadado con Pablo herirá sus sentimientos, como

que una señal muy débil puede terminar convirtiéndole continuamente en el objeto de sus bromas (Denham y Weissberg, 2004).

El interés y el placer que un niño pone en dominar nuevas tareas motivan el desarrollo de nuevas capacidades. Un conflicto que provoca enojo con padres, madres o compañeros, tal vez sirva de catalizador para lograr nuevas interpretaciones sobre los sentimientos y los motivos de otros. En ocasiones, una emoción intensa disminuye la capacidad para actuar de manera competente.

La capacidad de los niños y niñas para regular las emociones que experimentan depende del apoyo de los adultos que les ayudan a calmarse cuando lo necesitan, les distraen y les sugieren metas alternativas cuando no pueden alcanzar las iniciales, y les ofrecen la seguridad de que todo mejorará (Merrell, 2000; Thompson, 2002).

Para enseñar a expresar y a regular la experiencia emocional Joseph et al., (2006) y Hudson (2000) proponen utilizar las siguientes técnicas:

- ★ Presentar modelos (comunicar los sentimientos que uno experimenta).
- ★ Ofrecer guía y apoyo para resolver las situaciones difíciles.
- ★ Analizar los efectos que tienen las conductas propias sobre los demás.
- ★ El libro de los sentimientos: los niños y niñas expresan gráficamente cómo se sienten cuando están tristes, alegres, enojados... y/o por qué y, posteriormente, se lo explican a la maestra que escribe la explicación junto al dibujo y se encuadernan o se ponen en un folde.
- ★ El juego de las emociones: los niños y niñas juegan a representar caras y gestos de forma que sus compañeros y compañeras las identifiquen y asocien con una emoción en particular.
- ★ Buscar soluciones a los conflictos que se presentan en la vida del aula. Para alcanzar mejores resultados pueden seguirse los siguientes pasos:
 - Pensar con ellos posibles soluciones a problemas (asegurando que las comprenden y las saben utilizar).
 - Representarlas gráficamente.
 - Incluirlas en un folde.
 - Crear (o imaginar) en el aula situaciones que permitan aplicarlas.

- Utilizar el fólder para pensar soluciones a conflictos reales que se presenten posteriormente en el aula.
- * Juego simbólico: a través de éste se debe invitar a los niños y niñas a practicar diferentes estrategias que solucionen problemas o resuelvan situaciones comunes de enojo que se presentan en el aula.
- * Utilizar muñecos de guiñol con personajes que estén experimentando emociones intensas e imaginar las estrategias que podrían utilizar para sentirse mejor.
- * Enseñar a controlar el enojo, requiere enseñarles a identificar cuándo se encuentran muy enojados, a relajarse y a expresar adecuadamente las emociones intensas. Pueden utilizarse dos técnicas:
 - El “Termómetro de las emociones”. Requiere realizar las siguientes actividades:
 - ▲ Decorar un termómetro con imágenes de expresiones faciales (desde contento y relajado, hasta furioso y enfadado).
 - ▲ Recordar un conflicto reciente, describir qué les hizo pasar de un estado a otro, marcar en el termómetro el momento en el que el niño o la niña está a punto de perder el control y describir este estado.
 - ▲ Pedir describir otras situaciones que les hacen encontrarse así.
 - ▲ El profesor y los niños y niñas piensan qué pueden hacer para evitar estallar (por ejemplo, buscar la ayuda del adulto, abandonar la situación y buscar un sitio tranquilo en el que poder calmarse, detenerse y contar despacio hasta cinco, relajarse y respirar profundamente tres veces).
 - ▲ Enseñarles y ejemplificar cómo poner en práctica las distintas alternativas (por ejemplo, para enseñar a respirar profundamente, presentar un modelo, pedir observar cómo se infla su pancita y practicar).
 - ▲ Representar gráficamente los pasos a seguir.
 - ▲ Practicar en situaciones simuladas.
 - ▲ La técnica de la tortuga. Esta técnica se creó inicialmente para ayudar a los adultos a controlarse y fue posteriormente adaptada y utilizada con éxito para enseñar a los

niños y niñas a controlar el enfado y para resolver con éxito los conflictos sociales. La adaptación consiste en enseñarles las estrategias que una tortuga, la protagonista de un cuento que posteriormente reproducimos y que puede ser representado con guíñoles o cuentos, utiliza para evitar perder los estribos. Para aplicar esta técnica deben realizarse las siguientes actividades:

- Presentar la tortuga a los niños y niñas.
- Presentar un modelo para ilustrar cada uno de los pasos que sigue la tortuga para calmarse.
- Practicarlos, explicar para qué sirven y representarlos gráficamente.
- Ayudar a poner en práctica la técnica de la tortuga cuando se sientan enfadados.
- Incorporar las estrategias que utiliza la tortuga en la práctica diaria.

Por su interés y utilidad reproducimos el cuento creado por por Rochelle Lentini (tomado de los recursos que ofrece el grupo CSEFEL en <http://www.vanderbilt.edu/csefel/> que incluyen, además, ilustraciones y otros recursos que ayudan a emplearlo en el aula).

Teo, la tortuga que se aparta un rato para calmarse y pensar

Rochelle Lentini (tomado de la página web de CSEFEL en <http://www.vanderbilt.edu/csefel/>).

Teo es una tortuga muy guapa a la que le gusta mucho jugar con sus amigos y amigas en la escuela “Lago Mojado”.

Algunas veces en la escuela ocurren cosas que le hacen sentir realmente mal y Teo se enfada, al principio, un poco, pero, luego, más y más y más...

Cuando Teo está muy enfadada grita, patalea y, a veces, hasta pega a sus mejores amigos. Sus amigos se asustan y ahora ya le tienen un poco de miedo.

Un día, cuando Teo estaba caminando por el campo se encontró a una tortuga mayor que le dijo: Teo, veo que tienes problemas en la escuela. Te voy a enseñar una técnica que no falla: “la técnica de la tortuga”.

La técnica de la tortuga tiene cuatro pasos:

1. El primero consiste en reconocer que estás muy enfadada, que estás llegando al límite.
2. El segundo consiste en detenerte, pensar: “ALTO” y esconderte en tu caparazón.
3. El tercer paso consiste en respirar profundamente tres veces en el interior del caparazón, y en empezar a pensar en alternativas que te hagan sentir mejor y en formas de resolver la situación.
4. El cuarto y último paso consiste en salir del caparazón cuando estés tranquila y hayas encontrado una solución.

7.3 ACTIVIDADES

Estrategias para ayudar a comprender y a regular la experiencia emocional

Valore en una escala del 1 (valor mínimo) al 5 (valor máximo) la importancia de cada una de las estrategias que hemos presentado. Valore también su uso en el aula y la viabilidad de su aplicación y, en función de estos criterios, decida si le convendría utilizar alguna para apoyar el desarrollo emocional de los alumnos de su aula.

RECONOCER SUS SENTIMIENTOS Y MOSTRAR EMPATÍA

ESTRATEGIA	Importancia	Uso en la escuela	Posibilidad de aplicación
<input type="radio"/> Reconocer sus sentimientos (y mostrar este reconocimiento)			
<input type="radio"/> Mostrar empatía			
<input type="radio"/> Responder siempre a sus señales			
<input type="radio"/> Facilitar la expresión de sus sentimientos			
<input type="radio"/> Comunicar los sentimientos que uno experimenta			
<input type="radio"/> Ayudarles a diferenciar formas adecuadas y no adecuadas de expresar los sentimientos (en un tiempo previamente planificado para ello)			
<input type="radio"/> Apoyar la adquisición de vocabulario referido a emociones y sentimientos mediante juegos, murales, etc.			
<input type="radio"/> Nombrar los sentimientos que los niños experimentan y ayudarles a explicar sus causas			
<input type="radio"/> Dialogar sobre los sentimientos que se experimentan en situaciones con carga emocional			
<input type="radio"/> Ayudarles a tomar conciencia de las señales corporales que acompañan a las emociones (en un tiempo previamente planificado para ello)			
<input type="radio"/> Analizar la experiencia emocional y las causas que las originan en las situaciones del día a día			

<input type="radio"/> Identificar la expresión emocional de diferentes personajes y analizar las razones que las pudieron ocasionar			
<input type="radio"/> Pedirles identificar cómo se sienten en diferentes momentos del día			
<input type="radio"/> Ofrecer apoyo en situaciones que tengan gran carga emocional			

IDENTIFICAR Y COMPRENDER SUS SENTIMIENTOS Y LOS DE LOS DEMÁS

ESTRATEGIA	Importancia	Uso en la escuela	Posibilidad de aplicación
<input type="radio"/> Presentar modelos de persona que se autorregula			
<input type="radio"/> Ayudarles a analizar los efectos que sus conductas tienen sobre los demás			
<input type="radio"/> Anticiparse a los problemas, prever conflictos y ofrecer apoyo			
<input type="radio"/> Invitarles a poner en práctica estrategias para regular sus emociones en un juego simbólico supervisado			
<input type="radio"/> Utilizar la fantasía para ayudarles a controlarse a sí mismos			
<input type="radio"/> Enseñarles explícitamente a buscar soluciones a los posibles problemas del aula, utilizando un fólder de posibles soluciones			
<input type="radio"/> Enseñarles a buscar estrategias que les hagan sentirse mejor			
<input type="radio"/> Enseñarles a regular su experiencia emocional con el termómetro emocional			
<input type="radio"/> Enseñarles a regular su experiencia emocional mediante la técnica de la tortuga			

ESTRATEGIAS PARA AYUDAR A COMPRENDER Y A REGULAR LA EXPERIENCIA EMOCIONAL

Si decide aplicar alguna estrategia explique con qué objetivo, cómo, cuándo y dónde la(s) aplicaría.

EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

Explique y comente el desarrollo del plan de acción señalando logros, dificultades, formas de facilitarlo, sugerencias, etc.



MÓDULO 8

**LA ENSEÑANZA
EXPLÍCITA
DE HABILIDADES
SOCIALES**

8

MARCO TEÓRICO

8.1 EL CONTEXTO ESCOLAR Y EL DESARROLLO SOCIAL EN LA INFANCIA

Las relaciones sociales positivas son la clave de una enseñanza eficaz, la guía para el desarrollo socioemocional y la base sobre la que se sustenta el aprendizaje y la construcción de contextos de convivencia escolar satisfactorios. Un número creciente de estudios constata que la forma más eficaz de afrontar las conductas desafiantes es adoptar un modelo preventivo centrado en la optimización del desarrollo socioemocional, el apoyo a la conducta apropiada de los niños y niñas, y el diseño de entornos de aprendizaje adecuados (Corso, 2007).

Hacia los tres años de edad se evidencia el fin de la primera infancia y el comienzo de los años del preescolar (segundo ciclo de Educación Infantil), la mayoría de los niños y niñas comienzan a verse como parte de un mundo más grande que deben compartir con una multitud de amigos potenciales que todavía desconocen, una serie de normas que probablemente no comprenden y unos adultos obligados a prodigar su atención y cuidados a todo un grupo.

Hacerse un hueco en el grupo y responder a las exigencias de unos y otros no es tarea fácil, pues su competencia socioemocional es todavía limitada.

Niños y niñas aprendieron con prontitud que sus conductas provocaban premios como sonrisas, abrazos y palabras de elogio, o castigos indeseados como ceños fruncidos, reprimendas, o pérdidas de privilegios y, entre el segundo y el tercer año de su vida, a darse cuenta de cuándo sus conductas violaban las normas dictadas por los adultos (Kochanska y Thompson, 1997) e incluso a sentirse culpables y a intentar reparar sus faltas (Ortiz, 1999).

Seguir las directrices adultas exige, entre otros, estar motivado para ello. Aunque la mayoría de los niños y niñas se incorporan al segundo ciclo de la Educación Preescolar deseando tanto agradar a los demás, como evitar la censura actuando de ciertas maneras, encontraremos algunos alumnos y alumnas que no lo persiguen con tanto esmero, pues parecen existir considerables diferencias con respecto a la disposición a aceptar y seguir las normas y valores de los mayores (Kochanska y Thompson, 1997). La limitada capacidad de inhibición de los niños y niñas de tres años dificultará a unos y a otros alcanzar el éxito en esta empresa y todos necesitarán una intervención educativa adecuada que les ayude a comprender y respetar las normas del aula (véase módulo 2).

A lo largo de los años de preescolar (del segundo ciclo de Educación Infantil), los niños y niñas irán comprendiendo mejor las repercusiones que tienen sus conductas sobre los otros, y las razones que impulsan a los demás a actuar como lo hacen; irán adquiriendo un conocimiento mayor sobre las intenciones, creencias y emociones de las otras personas y sobre la forma en la que todos estos estados mentales determinan sus conductas, es decir, irán desarrollando una teoría de la mente.

La comprensión de la experiencia emocional de los demás se inicia temprano. Desde los primeros meses de vida, los bebés se muestran sensibles a la expresión emocional de los adultos durante las denominadas protoconversaciones (Trevarthen, 1982), y en el segundo año, pueden anticipar las reacciones emocionales de los otros (Dunn, 1987) y reaccionar con empatía ante compañeros que experimentan emociones conocidas como la tristeza tras la ruptura de un juguete que les gusta, aunque no sean siempre capaces de proporcionar eficazmente ayuda y consuelo (Palacios, González y Padilla, 2008).

El lenguaje refleja este avance progresivo del desarrollo de la teoría de la mente, pues a los dos años, niños y niñas empiezan a designar emociones e intenciones propias y ajenas (Palacios, González y Padilla, 2008).

La comprensión de las intenciones de los otros se inicia, del mismo modo, de manera precoz. Hacia los seis meses comienzan a anticipar la conducta de los adultos en situaciones familiares, a partir de los nueve, empiezan a requerirla, pidiendo objetos de una manera no verbal, y hacia los quince, muestran conocer las metas que persiguen los mayores pues les ayudan a alcanzarlas cuando les ven fracasar en sus intentos (véase en Tomasello, Carpenter, Call, Behne, y Moll, 2005, una revisión amplia sobre este tema). Son los primeros logros del proceso de desarrollo de una parcela de la teoría de la mente centrada en la atribución de deseos a los otros, que Wellman (1990) considera consolidada hacia los tres años.

Atribuir conocimientos a otras personas y comprender que actúan guiadas por sus creencias, resulta, sin embargo, más complicado. La nueva capacidad permite a los niños y niñas tanto comprender los motivos que subyacen a algunas conductas, como engañar intencionalmente, es decir, hacer creer algo erróneo o inducir una falsa creencia (Palacios, González y Padilla, 2008). Este logro se adquiere a los cuatro años y medio y con él la psicología evolutiva considera terminado el desarrollo de la teoría de la mente, tras el clásico estudio de Wimmer y Perner (1983).

La interacción social facilita la comprensión de este mundo interno de las personas y, a su vez, el conocimiento de los estados mentales de los demás, mejora la capacidad para relacionarse con iguales y adultos.

Las investigaciones que revisa Delval (1997) muestran que hacia los seis meses se despierta el interés por los iguales y los bebés se miran y sonríen estableciendo de esta manera las primeras interacciones espontáneas. Durante el segundo año de vida, se inicia una interacción social caracterizada por la aparición de conductas propias del mundo social como, por ejemplo, darse la mano, echar el brazo por la espalda, consolarse, etc. En esta edad comienza el juego paralelo, niños y niñas atienden e imitan las conductas que realiza un compañero con los juguetes, mientras intercambian miradas y sonrisas, pero no juegan juntos realizando acciones conjuntas con el mismo material. En esta edad, las relaciones sociales se incrementan, pero son fundamentalmente relaciones diádicas, no se establecen relaciones en grupo.

Entre los dos y los tres años, aparece el juego cooperativo, niños y niñas comienzan a participar en actividades conjuntas e inician la relación en grupos muy pequeños, de tres compañeros.

Durante el segundo ciclo de la Educación Preescolar, entre los tres y los seis años de edad, la transición del juego paralelo al juego más interactivo y cooperativo se consolida, las interacciones sociales se vuelven más frecuentes y complejas, las amistades, cada vez más importantes y se incrementa el número de niños y niñas que participan en los juegos (Fuentes, 1999). Los escolares comienzan a comportarse de una forma diferente con amigos y con los que sólo son conocidos. Cuando se relacionan con los primeros, se aprecian más intercambios sociales positivos como sonrisas o aprobaciones, más cooperación, ayuda, consuelo y, en general, más comportamiento prosocial (Moreno, 2008).

Las relaciones sociales están reguladas por la experiencia emocional de sus protagonistas. Por su propia naturaleza, son relaciones y crean las bases para la formación de vínculos, de comunicación social y de encuentros prosociales, así como antisociales, con adultos y niños (McGinnis y Goldstein, 2008). Las emociones de los preescolares y sus sentimientos dependen de cómo interpretan ellos mismos sus experiencias, de lo que creen que otros están haciendo y pensando y de cómo otros les responden. Como vimos en el módulo 6, en la infancia temprana, las emociones pueden ser extremas y no son fáciles de regular ni por los niños, ni por sus familias.

Al término de los años preescolares, los niños y niñas son capaces de prever sus emociones y las de los otros, de hablar acerca de ellas y de

manejar mejor su experiencia emocional en la vida cotidiana. Durante esta etapa educativa, se vuelven expertos en adaptar su conducta y hasta en ocultar sus emociones a los demás. Muchos necesitan, no obstante, apoyo para relacionarse mejor con los otros.

8.2 LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES SOCIALES

8.2.1 LAS RAZONES QUE JUSTIFICAN SU ENSEÑANZA

Hemos visto que durante los años de Educación Preescolar niños y niñas alcanzan un desarrollo social y emocional bastante sofisticado. Sin embargo, cada vez es mayor el número de voces que alertan sobre la necesidad de apoyar el desarrollo de la competencia socioemocional durante esta primera etapa escolar (Goleman, 2008). Las razones esgrimidas para justificar tal necesidad son diversas. Unas lo hacen tras constatar que la competencia social de los niños y niñas en la Escuela Infantil predice sus logros académicos en la Educación Primaria, otras pretenden reducir los problemas de adaptación que experimentan durante la niñez y la adultez los alumnos y alumnas que poseen habilidades interpersonales deficientes durante estos primeros años de escolaridad (Merrell, Gueldner y Tran, 2007), y la mayoría, encuentra suficientemente complejas las nuevas demandas a las que se enfrentan niños y niñas en el contexto escolar como para justificar aplicar estos programas: deben llevarse bien ya no sólo con uno o dos hermanos o amigos del barrio, sino también con un grupo amplio de otros niños, niñas y adultos, centrar su atención de manera continuada sobre una actividad, sentarse entre un grupo de compañeros y compañeras con gran cercanía física, cambiar de actividades de acuerdo con el horario de los adultos, seguir una variedad de instrucciones e interactuar de manera cooperativa con otros pequeños a través de una serie cambiante de tareas y ambientes (McGinnis y Goldstein, 2008).

Como señalan McGinnis y Goldstein (2008), el “currículo oculto” que opera en las escuelas asume, de alguna manera, que todos los niños y niñas que se incorporan al contexto escolar poseen las habilidades y destrezas necesarias para responder a estas demandas. Pero no ocurre siempre así. Y las conductas desafiantes que aparecen en las escuelas parecen estar incrementándose en la actualidad (Fox y Hemmeter, 2009).

Se han propuesto tres formas diferentes para responder a esta necesidad de mejorar la competencia socioemocional infantil en el contexto escolar. La primera consiste en que el equipo educativo plantee explíci-

tamente en su proyecto escolar el objetivo de mejorar el desarrollo social y emocional de los alumnos y alumnas y lo apoye en la práctica educativa cotidiana creando un ambiente de inclusión que fomente la colaboración y la ayuda mutua con la participación activa de las familias y aplicando las estrategias que explicábamos en el módulo 2.

La segunda propone aplicar alguno de los programas existentes para enseñar explícitamente habilidades sociales a todos los alumnos y alumnas del aula siguiendo el método que proponen sus autores. Y la tercera apuesta por combinar las dos respuestas anteriores reservando la enseñanza explícita de habilidades sociales a los alumnos y alumnas que parecen haber adquirido un nivel inferior de competencias en este ámbito.

McGinnis y Goldstein (2008), apoyando la tercera propuesta, justifican la necesidad de implementar un programa de enseñanza de habilidades sociales centrado en las destrezas que exponemos a continuación junto a las razones que explican su inserción en dicho programa:

- ★ Elementos de socialización y cortesía. Como veíamos en el módulo introductorio, se ha observado que algunas conductas desafiantes como la agresión aparecen en el aula debido a que algún niño o niña no sabe solicitar adecuadamente un juguete, un turno o incorporarse a un juego. Como consecuencia, este niño o niña puede ser agredido por sus compañeros o aislado, lo que, a su vez, originará que sus conductas más problemáticas se mantengan o aumenten.
- ★ Habilidades asertivas. Se refieren a la capacidad de expresar eficazmente los propios deseos y necesidades sin herir a los demás. Cuando los niños y niñas carecen de este tipo de destrezas, pueden expresarse de manera irrespetuosa y agredir a sus pares, o bien mostrarse incapaces de manifestar sus opiniones o deseos, situándose en un lugar pasivo y aislándose, con el riesgo de exclusión que ello puede conllevar.
- ★ Elementos de prevención y manejo de conflictos. Estos elementos se dirigen a aprender a “evitar que se instale la agresión” o a “evitar involucrarse” en escenas de este tipo cuando se presenta tal posibilidad. Además, se pretende enseñar el autocontrol para evitar que se desencadenen conductas violentas.
- ★ La construcción de vínculos sociales se vincula con la toma de conciencia de que cada persona que encuentran a su paso tiene también opiniones, deseos, gustos, etc. La adquisición de esta perspec-

tiva permite comprender que las acciones que uno realiza producen placer o sufrimiento en los otros. Esta comprensión mejora la capacidad de los niños y niñas para tratar a los demás con empatía y tolerancia, y contribuye a desarrollar los conceptos de solidaridad y compromiso social, indispensables para trabajar en equipo.

8.2.2 EL CONCEPTO DE HABILIDAD SOCIAL

“Las habilidades sociales son un conjunto de cogniciones, emociones y conductas que permiten relacionarse y convivir con otras personas de forma satisfactoria y eficaz” (Monjas 2007, p.39).

Monjas (2007) señala sus principales características:

- ★ Se trata de un conjunto de conductas que tienen tres tipos de componentes:
 - Cognitivo: hace referencia a cómo se percibe la situación, a lo que se piensa (planes, decisiones, resoluciones de problemas), “lo que me digo”, “lo que imagino”. Incluye variables relacionadas con:
 - ▲ cómo el niño o niña percibe el ambiente que le rodea (cómo selecciona, discrimina, valora, califica y explica su mundo social);
 - ▲ cómo elabora una determinada situación social o problema (qué se dice a sí mismo o qué es lo que hace para resolver el conflicto planteado) y
 - ▲ la anticipación de las consecuencias que espera de su conducta.
 - Emocional y afectivo: lo que siente, la expresión, comprensión y regulación de emociones y la empatía (véase López Dicastillo, Iriarte y González, 2008).
 - Conductual: referido a lo que se dice y se hace. Comentaremos este último componente posteriormente.
- ★ Se trata de conductas y repertorios de comportamientos adquiridos principalmente a través del aprendizaje, lo que pone en evidencia el papel tan importante que puede tener la escuela en su adquisición.
- ★ Son respuestas específicas a situaciones concretas, por lo que el contexto en el que se produce la interacción juega un papel fundamental.

- ★ Se producen siempre con relación a otra u otras personas, que en el contexto escolar pueden ser otros niños, niñas o adultos.
- ★ Se trata de un concepto multidimensional, pues hace referencia a diferentes dimensiones que responden a una variedad de clases de conducta social. Monjas (2007) y Caballo (2002) recogen las más aceptadas por diferentes autores: formular y aceptar cumplidos, hacer peticiones, expresar amor, agrado y afecto, iniciar y mantener conversaciones, defender los propios derechos, rechazar peticiones, expresar opiniones personales incluido el desacuerdo, expresión justificada de molestia, desagrado o enfado, petición de cambio de conducta del otro, disculparse o admitir ignorancia y afrontar críticas. A estas dimensiones conductuales, que consideran las básicas, el autor anterior añade otras como la habilidad para solicitar satisfactoriamente un trabajo o la habilidad para hablar en público.

Monjas (2007) propone así una acepción amplia del concepto de habilidades sociales, que apenas podemos diferenciar del concepto de competencia social tal y como la define López de Dicastillo (2008): “concepto multidimensional que incluye el dominio de un conjunto de habilidades sociales conductuales, así como de procesos sociocognitivos (conocimiento social, atribuciones, autoconcepto, expectativas, toma de perspectiva) y de procesos afectivos (expresión, comprensión, regulación de emociones y empatía), dirigidos hacia el logro de una mayor madurez personal y al desarrollo de las cualidades que hacen a las personas y a las sociedades mejores” (p. 23).

Algunos autores llaman la atención sobre la confusión existente entre estos dos conceptos (véase López de Dicastillo, Iriarte y González, 2008; Paula, 2000) e intentan delimitarlos. Así, por ejemplo, teniendo en cuenta la diversidad de definiciones, López de Dicastillo et al., (2008) señalan que “la competencia social hace referencia a la posesión y uso de la habilidad, a la pericia para integrar pensamiento, sentimiento y comportamiento” (p. 21). Su propuesta hace referencia a la adecuación de las conductas sociales a un determinado contexto, lo que también implica juicios de valor realizados por terceras personas. Como señalan estos autores, no es suficiente con conocer determinadas conductas y destrezas, es necesario saber cómo, cuándo y en qué situaciones emplearlas, lo que supone, a su vez, ser capaz de analizar y percibir las situaciones sociales, así como las características de los diferentes contextos. Del mismo modo, Paula (2000) se refiere a competencia social como:

la adecuación de las conductas sociales a un determinado contexto social. Implica juicios de valor y éstos son distintos de unos contextos culturales a otros ya que cada contexto tiene unas normas y valores. La competencia social es el impacto de los comportamientos específicos (habilidades sociales) sobre los agentes sociales del entorno (Paula, 2000, p. 39).

Para ser socialmente competente es necesario poseer y aplicar conductas socialmente eficaces para la relación que son, precisamente, las habilidades sociales (Monjas, 2007).

Paula (2000) revisa diferentes definiciones de habilidades sociales, así como un análisis de los aspectos considerados más significativos en las mismas (véase páginas 25-30). Esta autora entiende por tales “las capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea” (p. 39). Por su parte, López de Dicastillo et al., (2008, p. 21) recogen la siguiente definición de Carrillo (1991, p. 131): “el conjunto de comportamientos interpersonales aprendidos que configuran la competencia social de cada persona en sus diferentes ámbitos de interrelación humana”.

Así, vemos que aunque Monjas (2007), junto a otros autores como Trianes, Muñoz y Jiménez (1997) o Paula (2000) revisados por López de Dicastillo et al. (2008), incluyen diversos aspectos de tipo cognitivo y afectivo, generalmente, el término de habilidades sociales suele emplearse para hacer alusión al componente conductual de la competencia social.

Por su parte, la asertividad, un tercer concepto próximo a los anteriores, suele entenderse como “las conductas interpersonales que implican la expresión directa de la defensa de los propios derechos y opiniones personales sin negar los derechos y la opinión de los otros, el autorrefuerzo y el refuerzo a los demás (Paula 2000, p. 39).

Joseph, Strain, Yates, y Hemmeter (2006) proponen enseñar en esta etapa educativa las siguientes habilidades sociales (que nosotras entendemos en su sentido más amplio): pedir que te dejen jugar, saber perder, compartir los juguetes y otros materiales, esperar tu turno, saber pedir, ayudar, empatía y las habilidades necesarias para tolerar la frustración y para resolver los conflictos interpersonales. Veamos cómo hacerlo.

8.2.3 EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Antes de describir tanto el proceso de enseñanza de habilidades sociales, como algunas de las técnicas que podemos emplear, queremos señalar,

como López, Carpintero, del Campo, Lázaro y Soriano (2006), que las habilidades sociales no deben entrenarse “en el vacío”. Su planificación y desarrollo deben estar al servicio de una determinada representación positiva y ética del mundo y de las relaciones sociales, lo que favorecerá que los niños y niñas sean eficaces en las relaciones sociales que establezcan, con la repercusión que ello puede tener en su propio bienestar y en el de los demás.

McGinnis y Goldstein (2008) afirman que en la enseñanza de habilidades sociales es necesario sistematizar una serie de acciones que permitan a los niños y niñas identificar la habilidad que queremos trabajar y la secuencia de las actividades mediante las cuales se establecerán las conductas deseadas. Describimos a continuación la secuencia de acciones que proponen y explicamos las técnicas que se van aplicando en cada uno de estos pasos con más detalle en el próximo apartado (8.2.4.).

Cada habilidad que se pretende enseñar, se descompone, en un primer momento, en sus partes constitutivas o pasos cognitivo-conductuales. Luego, se muestran ejemplos de personas (modelos) realizando estos pasos de forma competente. Después, los niños y niñas ensayan o practican los pasos de cada una de las habilidades que han observado (juegos de roles), y reciben retroalimentación (aprobación o elogio) de sus compañeros, compañeras y de la maestra, a medida que el comportamiento simulado se asemeja cada vez más al del modelo (retroalimentación sobre el desempeño). Finalmente, se usan varios procedimientos que incrementan la probabilidad de que los alumnos y alumnas apliquen las destrezas recientemente aprendidas en situaciones de la vida real (entrenamiento en la transferencia de conductas).

En esta misma línea, López et al. (2006), proponen realizar, después de que los niños y niñas conozcan el sentido y la utilidad de la habilidad que se va a enseñar, una serie de ensayos de conductas concretas que incluyan contrastes en su ejecución, es decir, buenos y malos ejemplos de la habilidad en cuestión, con el fin de reflexionar sobre las consecuencias de una y otra forma de actuación; posteriormente, se pedirá a los alumnos y alumnas simular situaciones de la vida diaria que requieran aplicar la habilidad enseñada, se analizarán estas representaciones, se perfecionará lo aprendido y, por último, se propondrán tareas que faciliten su generalización.

Monjas (2007) describe de forma similar estas fases del proceso de enseñanza de habilidades sociales como puede observarse en la figura 7.1. Las explicamos con detalle, junto a otras estrategias y métodos, en el próximo apartado.

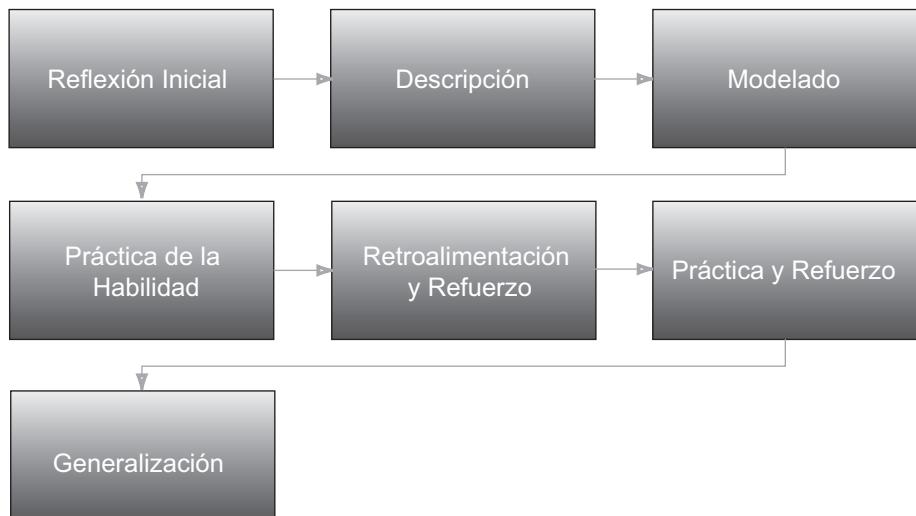


Figura 7.1. Fases del proceso de enseñanza de habilidades sociales (Monjas, 2007).

8.2.4 MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Vamos a describir en este apartado las técnicas y estrategias que se suelen utilizar para enseñar habilidades sociales, completando así las ya expuestas en el segundo y en el séptimo módulo.

Reflexión y motivación inicial

El proceso de enseñanza de habilidades sociales debe iniciarse explicando a los niños y niñas del grupo, qué comportamientos vamos a trabajar y por qué es importante que los aprendan. Para ello, Monjas (2007) y Paula (2000) recomiendan comenzar formulando preguntas que les inviten a reflexionar y a expresar lo que saben sobre esos comportamientos, o bien representar cómo actuarían ante una determinada situación en la que está implicada la conducta seleccionada. En ambos casos los alumnos y alumnas, participando de forma activa, elaborarán con la guía de la maestra las respuestas a las siguientes cuestiones:

- * ¿Qué habilidad voy a aprender?
- * ¿Qué sé de la misma?
- * ¿Por qué es importante y para qué me sirve?
- * ¿Cómo lo debo hacer?
- * ¿Dónde la utilizaré?
- * ¿Cuándo la utilizaré?
- * ¿Con qué personas debo ponerla en práctica?

Para ello, pueden utilizarse estrategias como la discusión, el diálogo, el debate o la asamblea. La instrucción verbal permitirá centrar la atención y guiar todo el proceso para motivar, explicar, preguntar, sintetizar, remarcar los puntos esenciales de lo que los propios niños dicen, etc. Este proceso de reflexión puede acompañarse de preguntas, ejemplos o situaciones que propongan los mismos aprendices y el docente, demostraciones iniciales, etc. (Monjas, 2007; Paula, 2000).

Joseph, Strain, Yates y Hemmeter (2006) sugieren utilizar historias sociales y cuentos sobre la amistad para guiar esta reflexión, como vamos a ver a continuación.

Historias sociales

Esta técnica, propuesta por Joseph, Strain, Yates y Hemmeter (2006), consiste en elaborar cuentos que narren con sencillez la historia de un protagonista que se encuentre en una situación en la que deba mostrar las conductas a enseñar, procurando reflejar en el relato la perspectiva con la que el alumnado percibe la situación, sus puntos de vista, sus deseos y los sentimientos que afloran en circunstancias similares, por lo que la maestra deberá dedicar un tiempo a observar su grupo antes de emprender la tarea narrativa.

Los autores sugieren incluir en la narración “autoinstrucciones” (frases que describen la conducta que los niños y niñas deben realizar) utilizando términos positivos referidos a lo que deben hacer, en lugar de hacer referencia a lo que no deben hacer, y utilizar dibujos que faciliten la comprensión. El cuento de la rana que incluimos en el módulo 2 constituye un ejemplo excelente de estas de historias sociales.

Cuentos sobre la amistad

Joseph, Strain, Yates y Hemmeter (2006) sugieren leer cuentos cuyos protagonistas tengan buenas habilidades sociales y entablar un diálogo en el que se pide a los niños y niñas reflexionar sobre la situación, los sentimientos e intereses de los protagonistas y adivinar, describir y/o representar las conductas sociales y reflexionar sobre cómo sus consecuencias afectan a los demás.

Modelado

Es una técnica de referencia básica en el entrenamiento de habilidades sociales que parte de la base de que la exposición a un modelo que muestra correctamente la conducta que se quiere entrenar, favorecerá

el aprendizaje observacional de ese modo de actuación (Caballo, 2002). Consiste en que los niños y niñas observen como otros (los “modelos”) realizan la conducta de forma adecuada con la pretensión de instaurar en el repertorio conductual del observador dichos comportamientos (Monjas, 2007; Pérez, 2000). El modelado tiene la ventaja de ilustrar los componentes no verbales y paralingüísticos de la conducta que queremos entrenar (Caballo, 2002).

Para ello, se pueden emplear una amplia diversidad de recursos como el propio profesor, otros niños, grabaciones, películas, narraciones, noticias, fotografías, muñecos de guíñol, etc.

Existen diferentes modalidades de modelado, a continuación reproducimos las recogidas por Paula (2000).

MODELADO MANIFIESTO (“Overt modelling”)	MODELADO “EN VIVO”	Se produce cuando <i>el modelo es real</i> , está físicamente presente y ejecuta su comportamiento ante la persona.
	MODELADO EN SITUACIÓN SIMULADA O ARTIFICIAL	Se produce cuando <i>el modelo no está físicamente presente</i> y su comportamiento es mostrado a través de algún procedimiento como puede ser la audición de una cinta grabada con la respuesta verbal del modelo o el visionado de un vídeo en el que se muestra también su comportamiento no verbal.
MODELADO ENCUBIERTO (“Covert modelling”)		Se produce cuando <i>el modelo es simbólico</i> de manera que la persona se imagina la forma de actuar competente de un determinado modelo en una situación hipotética. En la infancia y adolescencia es un procedimiento eficaz cuando el modelo que se pide que imaginan ha podido ser observado “en vivo” en ocasiones previas.
MODELADO DE MAESTRÍA (“Mastry modelling”)		Se produce cuando <i>el modelo muestra el comportamiento “diana” sin ningún tipo de error</i> .
MODELADO DE AFRONTAMIENTO (“Coping modelling”)		Se produce cuando <i>el modelo muestra ansiedad o miedo, tiene dificultades, comete errores</i> , pero va preservando y gradualmente lo supera y al final llega a ejecutar el comportamiento de modo hábil y competente.
MODELADO MÁS AUTO-INSTRUCCIONES		Se produce cuando <i>el modelo, a la vez que ejecuta el comportamiento-objetivo verbaliza los pasos que sigue para solucionar eficazmente la situación interpersonal</i> en que se halla inmerso. Así, el modelo no sólo demuestra dichos comportamientos sino que también explícita cogniciones de afrontamiento, reevaluaciones y maneras de enfrentarse con los sentimientos de ansiedad, frustración y autoduda.

Tomado de Paula (2000, p. 136).

McGinnis y Goldstein (2008) añaden “la facilitación de conductas o la realización de conductas por contagio” para aludir a los comportamientos que realizan los niños y niñas tras la observación de modelos, cuando dichos comportamientos habían sido previamente aprendidos y se encontraban, por lo tanto, en el repertorio conductual de los observadores como ocurre, por ejemplo, cuando un niño quiere tener el dulce o el juguete con el que un amigo parece estar disfrutando. Resaltan que el aprendizaje por observación puede tener efectos inhibitorios o desinhibitorios, es decir, que la conducta puede reforzarse o debilitarse según sean premios o castigos las consecuencias que se deriven de la conducta observada. Así, por ejemplo, si los alumnos y alumnas ven a un compañero salir impune o incluso premiado después de comportarse de manera grosera o agresiva, tenderán a reaccionar de forma similar (efectos desinhibitorios). Por el contrario, pueden inhibir estas reacciones tras observar que las conductas toscas o agresivas se castigan (efectos inhibitorios).

El modelado es un método didáctico que resulta eficaz en la enseñanza de habilidades sociales, no obstante, debe ser planificado con esmero. Paula (2000) ofrece las siguientes pautas que facilitan su utilización:

- ★ Asegurar que existe algún tipo de similitud entre el modelo y el observador. Esta semejanza puede encontrarse en la persona que actúa como modelo, pues puede pertenecer al mismo grupo de referencia que el observador, o bien en el tipo de conductas que exhibe. En cualquiera de los dos casos, el observador debe percibir estas semejanzas.
- ★ Que el modelo se muestre amistoso, cercano y agradable con relación al observador.
- ★ Que la actuación del modelo sea seguida por consecuencias positivas.
- ★ Que se muestren diferentes modelos aportando diferentes formas de actuar ante la misma situación.
- ★ Que las conductas sean mostradas de forma clara y precisa, sin ambigüedades.
- ★ Que se realicen con la menor complejidad posible.
- ★ Que se repita la técnica.

Caballo (2002), por su parte, recuerda a las maestras que la atención es necesaria para el aprendizaje y les recomienda estar pendientes de que los niños y niñas comprendan lo que están observando, pidiéndoles reflexionar sobre las características de la situación o de los compor-

tamientos que hacen que la conducta del modelo resulte adecuada, o mostrar de forma específica lo que nos interesa de dicha conducta. Del mismo modo, aconseja procurar diseñar la situación de manera que la conducta vaya seguida de consecuencias positivas, y que los niños y niñas que observan el modelo, valoren la conducta que realiza como deseable. Asimismo, advierte que el comportamiento observado no debe interpretarse como la única manera correcta de actuar, sino como una forma de responder ante una situación concreta.

Las investigaciones sobre el modelado han mostrado que ésta es una técnica particularmente eficaz para enseñar habilidades sociales en la infancia y la adolescencia (McGinnis y Goldstein, 2008). Pero esta misma técnica puede, del mismo modo, incrementar la frecuencia de conductas violentas. Bandura (1962) comprobó que los niños menores exhiben conductas más agresivas tras observar grabaciones de personas que estaban manifestando este tipo de comportamientos. Los resultados se replicaron en estudios posteriores (Bandura, Ross, y Ross, 1963). Las investigaciones de Bandura nos deben hacer reflexionar sobre la cantidad de películas con contenidos violentos a las que se ve expuesto el alumnado de la escuela y sobre sus consecuencias, y a utilizar esta poderosa técnica didáctica para enseñar conductas prosociales, en lugar de continuar permitiendo que actúe para enseñar el tipo de conductas que, con tanta facilidad, aprendieron los sujetos de las investigaciones de Bandura. Del mismo modo, sus estudios nos animan a tomar conciencia de las repercusiones que tienen las conductas y las actitudes de la maestra, así como las pautas de relación que establece con sus alumnos y alumnas y con las demás personas, sobre el aprendizaje de los más pequeños.

Práctica de la habilidad o ensayo de lo aprendido

La práctica de la habilidad constituye el cuarto paso mediante el que Monjas (2007) propone pedir a los niños y niñas practicar las conductas enseñadas tras haber realizado la reflexión inicial, haber descrito la conducta a aprender y proporcionado modelos adecuados para observarla.

La finalidad de la práctica de la habilidad o ensayo de la conducta es que el alumnado incorpore en su repertorio conductual las conductas que en el programa de Monjas acaban de observar realizar a diferentes personajes ficticios o reales. Para ello, sugiere utilizar dos técnicas:

- ★ Role-Playing o dramatización, en las que se practica la habilidad en situaciones simuladas y diseñadas para que pueda ensayarse la conducta (explicaremos posteriormente esta técnica con más detalle).

- ★ Práctica oportuna, que consiste en ensayar la habilidad en cualquier oportunidad que aparezca en el transcurso de las actividades y situaciones cotidianas de la escuela.

Monjas (2007) aconseja complementar lo anterior con actividades didácticas, como pueden ser juegos de lápiz y papel (completar frases, buscar palabras, ordenar viñetas, etc.), lectura de cuentos relacionados con lo que queremos enseñar, representaciones con muñecos, marionetas, canciones, diseño de historias, etc.

Los tres últimos pasos de su programa son: retroalimentación y reforzo, práctica y recuerdo, y mantenimiento y generalización, como vimos en el módulo anterior.

Joseph, Strain, Yates y Hemmeter (2006) sugieren algunas técnicas para animar a practicar las habilidades sociales a niños y niñas de las escuelas: la semilla, el árbol, el baúl y la cobija de la amistad.

La semilla de la amistad

Joseph, Strain, Yates y Hemmeter (2006) proponen esta técnica para facilitar la integración de los alumnos y alumnas que se incorporan al aula cuando ya ha comenzado el curso, y para practicar las conductas que requiere la hospitalidad. Para ello, sugieren pedir al alumnado, durante el círculo o la asamblea, proponer ideas sobre lo que pueden hacer para que los recién llegados de la clase se encuentren bien. Posteriormente, se les anima a dibujar sus ideas, a incluirlas en un folde y se les recuerda periódicamente que deben practicarlas.

El árbol de la amistad

Joseph, Strain, Yates y Hemmeter (2006) sugieren esta técnica para apoyar la formación de relaciones de amistad. Consiste en colgar en la pared un árbol hecho con cartulina sin hojas y explicar a los niños y niñas que las hojas irán saliendo a medida que ellos aprendan a ser buenos amigos. Cuando los alumnos, alumnas y/o maestras vean que alguien está siendo un buen amigo, escribirán o dibujarán la conducta en una hoja y la colgarán en el árbol.

El baúl de la amistad

Con esta técnica, Joseph, Strain, Yates y Hemmeter (2006) se proponen ayudar a los alumnos y alumnas a practicar las habilidades necesarias para establecer lazos de amistad.

Sugieren pedir a los niños y niñas durante el círculo o la asamblea ideas sobre lo que pueden hacer por sus amigos (proponerles un juego, compartir, ayudar, etc.), posteriormente, se dibujan las ideas y se intentan aplicar a lo largo de un día que finaliza estableciendo un diálogo con el grupo en el que se les invita a contar lo que hicieron.

La cobija de la amistad

Con el fin de fomentar la práctica de habilidades sociales, Joseph, Strain, Yates y Hemmeter (2006) sugieren esta técnica que consiste en hacer un mural con papeles cuadrados sobre los que se irán poniendo imágenes de los niños y niñas del aula practicando habilidades sociales. En cada una de estas imágenes se especificará tanto el nombre de los niños como el de la habilidad practicada. Los autores recomiendan iniciar la actividad al principio de curso e ir incluyendo cuadraditos a medida que se introducen nuevas habilidades.

Juego de roles

Han sido definidos como una situación en la que se le pide a un individuo desempeñar un papel (comportarse de cierta manera) que es diferente al que desempeña normalmente o, al menos, se le solicita simular dicho rol en un lugar inusual (McGinnis y Goldstein, 2008).

McGinnis y Goldstein (2008), tras revisar las investigaciones existentes sobre el tema, afirman que esta técnica ha resultado ser más eficaz que el modelado para enseñar a compartir y a resolver conflictos a los niños y niñas de Educación Preescolar, y señalan cuatro condiciones que incrementan su eficacia:

- ★ Dejar que los niños y niñas elijan los roles.
- ★ Incrementar su compromiso hacia la conducta o actitud simulada desarrollando el juego de roles en contextos naturales.
- ★ Dejar lugar a la improvisación en la actuación de las conductas simuladas.
- ★ Reforzar positivamente a los niños y niñas por presentar las conductas implicadas en el juego de roles.

Hudson (2000) propone aplicar una variación de esta técnica denominada: “Las marionetas conflictivas” para enseñar a los alumnos y alumnas a resolver sus conflictos interpersonales en la escuela.

La técnica de las marionetas conflictivas

Hudson (2000) nos anima a utilizar esta técnica para representar los conflictos reales que aparecen en el aula. Las marionetas representan el conflicto y piden a los espectadores ayuda para resolverlo: “¿Qué debo hacer?”. La maestra anima a todo el alumnado a sugerir posibles soluciones, se anotan las propuestas en la pizarra y, posteriormente, las marionetas representan cada una de ellas. Finalmente, se discute cuál es la mejor, se selecciona y se aplica.

Esta técnica les ayuda a comprender el punto de vista del otro y a buscar y a valorar soluciones a los problemas que surgen en sus relaciones sociales. Naturalmente, las mejores soluciones son las que aplican, como indica Hudson (2000), la estrategia “ganar-ganar” que vimos en el módulo 2.

La retroalimentación sobre el desempeño y el reforzamiento

La retroalimentación sobre el desempeño es un elemento importante en la enseñanza de habilidades sociales (Paula, 2000). Consiste en comunicar a los niños y niñas si han realizado bien la conducta o no durante el proceso de entrenamiento, es decir, en proporcionarles información sobre la calidad de su actuación durante el juego de roles, o en cualquier otra situación en la que practiquen las conductas enseñadas (McGinnis y Goldstein, 2008; Paula, 2000).

Para mejorar la eficacia de la retroalimentación, Paula (2000) nos presenta una serie de recomendaciones:

- ★ Que se aplique inmediatamente después de la realización de la conducta.
- ★ Que se centre en un número reducido de conductas concretas, para que los niños y niñas puedan atender y comprender todas nuestras consideraciones.
- ★ Que se centre en aquellos aspectos que los niños y las niñas pueden controlar.

La retroalimentación puede adoptar diferentes formas como las sugerencias constructivas para mejorar la motivación o la asesoría; las recompensas materiales y, preferiblemente, los refuerzos sociales tales como los elogios y la aprobación son ingredientes relevantes en este proceso (McGinnis y Goldstein, 2008).

Tras hablar sobre todas ellas, McGinnis y Goldstein (2008) nos advierten, como tantos otros autores, que en la Educación Preescolar, el refuerzo positivo es más eficaz que el negativo, pues la evidencia empírica muestra que el uso del primero disminuye la agresión y el aislamiento social, y aumenta las habilidades cooperativas. Recomiendan utilizar tres tipos de refuerzo en la enseñanza de habilidades sociales: a) refuerzo material, como brindar golosinas o juguetes, b) refuerzo social, como el elogio o la aprobación de otros y c) autorrefuerzo, o la evaluación positiva de la propia conducta.

El refuerzo material debe utilizarse de una manera muy limitada. McGinnis y Goldstein (2008) aconsejan usarlo únicamente cuando la maestra considere que es muy probable que los niveles más altos de refuerzo social y autorrefuerzo resulten ineficaces, pues las investigaciones muestran que los cambios de conducta derivados de los programas que utilizan premios estrictamente materiales desaparecen cuando estas recompensas se acaban. Por ello, afirman que el docente debe esmerarse en combinar los refuerzos materiales con los sociales, y disminuir paulatinamente los primeros al proporcionar a los alumnos y alumnas una retroalimentación positiva de su desempeño.

Los refuerzos utilizados pueden ser previamente pactados con el alumnado, mediante contratos.

Los contratos

Esta técnica tiene como objetivo crear nuevos hábitos de comportamiento mediante el establecimiento de un acuerdo por el que se pacta el refuerzo a conseguir por mostrar la destreza o la conducta en cuestión (Escribano, 2008d).

Escribano (2008d) proporciona unas pautas de actuación para facilitar su cumplimiento:

- ★ Definir la conducta en positivo y de forma clara y concreta.
- ★ Incluir sólo una norma en cada contrato.
- ★ Representar el contrato gráficamente.
- ★ Establecer como objetivo inicial de la enseñanza el que los niños y niñas aprendan a pactar y, en consecuencia, realizar contratos fáciles de cumplir para asegurar el éxito.
- ★ Utilizar la enseñanza sin error y, por lo tanto, proporcionar a los niños y niñas el apoyo que necesiten para cumplir el pacto.
- ★ Proporcionar ánimos ante los errores, y evitar amenazas y situaciones de reproche.

- ★ Recordar regularmente la conducta pactada y reforzar verbalmente el seguimiento de la misma.
- ★ Centrarse en el contrato. Se refuerza por cumplir lo pactado (con independencia de otras conductas no pactadas que se hayan podido presentar).
- ★ Los premios no los deben poder conseguir de otra manera.
- ★ Graduar la dificultad. El objetivo final no tiene porqué aparecer en el primer contrato.

El entrenamiento en la transferencia de conductas

El objetivo principal de cualquier programa de enseñanza y el más difícil de conseguir no es lograr que el alumnado muestre con éxito habilidades sociales durante el entrenamiento, sino que lo haga en la vida real, que las destrezas aprendidas se mantengan en el tiempo, se generalicen a otras situaciones y se apliquen con las personas que los niños y niñas encuentran en sus contextos naturales. La generalización supone la utilización de la conducta aprendida en condiciones diferentes a las empleadas en el contexto utilizado para su enseñanza (Paula, 2000).

Generalizar lo aprendido en las situaciones de enseñanza, a los contextos naturales, la escuela, la casa, o los lugares en los que resulte apropiado utilizar las habilidades aprendidas es difícil de conseguir. Se facilita proponiendo en el entorno natural tareas idénticas a las que guiaron el aprendizaje inicial (Paula, 2000) y procurando que el ambiente en que ocurre la enseñanza se parezca tanto como sea posible al entorno natural donde se utilizará la habilidad. Cuanto mayor sea el número de elementos idénticos, o de características compartidas entre el contexto de enseñanza y el de aplicación, mayor será la probabilidad de que las habilidades aprendidas durante el entrenamiento se pongan en marcha en la vida real (McGinnis y Goldstein, 2008).

Los programas de enseñanza de habilidades sociales proporcionan todos los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas muestren con éxito todas las destrezas enseñadas. Sin embargo, es principalmente el refuerzo en la vida real, dado por los docentes, los padres, las madres, los compañeros y los niños mismos, el que determina si el aprendizaje será o no duradero. Por estas razones, McGinnis y Goldstein (2008) recomiendan incluir en los programas de enseñanza de habilidades sociales estrategias encaminadas a incidir en el contexto natural con el fin de enseñar a apoyar y a reforzar estas conductas.

No son ellos los únicos que lo aconsejan. De hecho, las sesiones de entrenamiento de la mayoría de los programas de habilidades sociales

incluyen las denominadas “tareas para casa”, en las que se pide a los padres, tutores o profesores observar, apoyar y reforzar de forma positiva las conductas enseñadas (véase, por ejemplo, Monjas y González, 1998). Las tareas para casa son un vehículo por medio del cual las habilidades aprendidas en el aula se practican en la vida diaria (Caballo, 2002). Requieren que las maestras dediquen un tiempo a reflexionar con los niños y niñas sobre las situaciones en las que van a aplicar las destrezas (en el parque, en su casa, etc.), y sobre el resultado de la experiencia, que refuerzen lo logrado y que les animen a mejorar, si es el caso, revisando junto a ellos las dificultades encontradas para ayudarles a progresar.

Las tareas para casa precisan, del mismo modo, mantener una relación adecuada con los padres y madres para que conociendo lo que estamos trabajando en el aula, observen las conductas de sus hijos e hijas, y colaboren en este proceso de forma coherente con el docente.

A continuación se presentan unos cuadros que sintetizan algunas de las habilidades sociales que McGinnis y Goldstein (2008) proponen enseñar a los niños y niñas del nivel preescolar y se describen algunas actividades para facilitar su enseñanza en el salón de clase.

MANEJO DE LOS SENTIMIENTOS

MANEJO	ACTIVIDADES	SUGERENCIAS
Conocer los propios sentimientos	<p>Leer historias que describan los sentimientos de las personas para buscar una identificación con los personajes.</p> <p>Identificar situaciones en las que se han experimentado diferentes emociones.</p> <p>Ayudar a expresar los propios sentimientos, y a comprender y a identificar los de los demás.</p>	Reflexionar con los niños y niñas sobre la importancia de discutir lo que sucedió no sólo en una actividad, sino también cuando se da un conflicto.
Buscar a alguien con quien hablar	Enfatizar que todos podemos presentar problemas y que incluso cuando no se pueden resolver, es bueno hablarlo.	Estar atento a lo que puede estar molestando a los niños y niñas y discutirlo en el salón de clases.
Mostrar afecto	<p>Se debe enfatizar en los niños y niñas la amabilidad y el respeto al saludar tanto a personas familiares como a otras que sean menos conocidas.</p> <p>Ayudarles a expresar el afecto por los demás.</p>	Se debe enseñar a los niños a mostrar sus sentimientos sin temores.

HABILIDADES PARA HACER AMISTADES

HABILIDADES	ACTIVIDADES	SUGERENCIAS
Saludar a otros	Caminar en el recreo alrededor de la escuela para practicar con otros niños y niñas.	Se recomienda hacerlo con personas conocidas por el niño.
Unirse a un grupo	Realizar diferentes tareas en pequeños grupos para que los niños puedan integrarse y formar parte del grupo.	No se debe limitar a un niño o niña cuando insisten en contactar con otros.
Esperar su turno	Estructurar actividades en grupo, tales como rompecabezas, palabras encadenadas, etc. haciendo participar a todos.	Los niños deben esperar en orden, para poder realizar la actividad.
Compartir	Planear el uso compartido de materiales de trabajo, tomar turnos al cocinar o cooperar con la maestra.	Enfatizar en los niños la importancia de pedir las cosas amablemente.
Participar en el juego	Dar la oportunidad de desarrollar juegos de mesa en parejas o grupos pequeños. Enseñar juegos durante el tiempo libre.	Realizar las actividades con los niños y niñas para que aprendan las normas.
Realizar actividades de forma cooperativa	Proponerles el desarrollo de proyectos sencillos en equipo, repartiendo responsabilidades.	Plantear situaciones en las que los niños aprendan a realizar juntos una actividad y lograr un objetivo compartido de tal forma que sea necesaria la participación de todos.

ALTERNATIVAS ANTE LA AGRESIÓN

ALTERNATIVAS	ACTIVIDADES	SUGERENCIAS
Manejar el enojo	Narre historias en donde el personaje se encuentre enojado y lo maneje de manera adecuada.	Es importante ofrecer a los niños y niñas oportunidades para que puedan expresar sus emociones.
Resolver un problema	Haga que los niños y niñas generen un plan para resolver un conflicto real y lo comparten con sus familias.	Siempre que surjan problemas en la clase se deben plantear discusiones encaminadas a resolver el conflicto.

MANEJO DEL ESTRÉS

MANEJO	ACTIVIDADES	SUGERENCIAS
Relajarse	Se recomienda aplicarla todos los días antes de la siesta.	Hablar siempre con los niños y niñas de cómo se sienten cuando están tensos o enojados.
Manejar los errores	Expresar el momento en el que se han sentido más apenados.	Discutir la importancia de realizar un plan antes de una actividad para disminuir errores.
Decir “no”	Discutir sobre situaciones en las cuales es apropiado decir “no” y aquellas en las cuales no lo es. Trabajar con títeres alguna situación conflictiva en el salón de clases.	Reflexionar con los niños y niñas sobre cómo deben decidir si quieren hacer lo que se les solicita, o no, los alumnos y alumnas deben pensar sobre sus razones para no querer hacer algo.
Decidir qué hacer	Juego libre.	Ayude a los niños y niñas a generar listas de las cosas que les serían aceptables en situaciones diferentes.

8.3 ACTIVIDADES

LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA VIDA DE LA ESCUELA

Piense y conteste.

¿Qué habilidades sociales deben tener sus alumnos para participar en la escuela?

¿Cuáles de ellas piensa que deberían enseñarse explícitamente?

EJEMPLOS DE HABILIDADES SOCIALES

(adaptado de Caballo, 2002)

Habilidades sociales convencionales:	Habilidades necesarias para hacer amigos:
<ul style="list-style-type: none">• Saludar y despedirse• Decir por favor y gracias• Disculparse	<ul style="list-style-type: none">• Regalar sonrisas• Decir cosas agradables y aceptar que te las digan• Expresar cariño, agrado y afecto• Saber hacer peticiones• Solucionar conflictos• Iniciar y mantener conversaciones• Proponer juegos• Pedir que te dejen jugar• Compartir• Esperar tu turno• Ayuda y pedir ayuda• Sentir empatía

LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE HABILIDADES SOCIALES

Planificar la enseñanza de una habilidad social que podría ser interesante poner en práctica en la escuela.

Pactar cuál y definir con precisión el objetivo.

Señale cuál de los siguientes métodos y estrategias serían adecuados para enseñar la habilidad social seleccionada.

MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE HABILIDADES SOCIALES
<input type="checkbox"/> Reflexión inicial para motivar y mostrar sus ventajas
<input type="checkbox"/> Cuentos o películas para facilitar la comprensión de la situación, de los sentimientos de los protagonistas o de la forma que tienen de percibir la realidad
<input type="checkbox"/> Muñecos de guiñol o marionetas para facilitar la comprensión de situaciones habituales del aula que requieren poner en práctica habilidades sociales
<input type="checkbox"/> Historias sociales para facilitar la comprensión de situaciones habituales del aula que requieren poner en práctica habilidades sociales
<input type="checkbox"/> Instrucción verbal y modelado para ilustrar con exactitud la conducta que deben realizar
Ofrecer oportunidades de práctica mediante:
<input type="checkbox"/> Preguntas “Qué harías si.....”
<input type="checkbox"/> El juego simbólico
<input type="checkbox"/> Guiones para jugar (módulo 2)
<input type="checkbox"/> Enseñanza incidental (recordar la habilidad a practicar cuando lo requieran las situaciones cotidianas)
<input type="checkbox"/> Juegos de roles
<input type="checkbox"/> Teatros y representaciones dramáticas
<input type="checkbox"/> Las marionetas conflictivas
<input type="checkbox"/> Retroalimentación y refuerzo
<input type="checkbox"/> Contratos
<input type="checkbox"/> Uso de las marionetas en el momento en el que aparece el conflicto
<input type="checkbox"/> Utilizar “el baúl de la amistad”

- Utilizar “la semilla de la amistad”
- Utilizar “el árbol de la amistad”
- La “cobija de la amistad”
- Representar cuentos sobre la amistad
- El “fólder de los buenos amigos”
- Utilizar “tareas para casa”

¿Conoce algún otro método o estrategia que pueda utilizar para enseñar habilidades sociales? Describalos.

Describa con detalle cómo va a aplicarlo(s) para enseñar la habilidad social seleccionada.

Determine qué material necesita para ponerlo en práctica.

Determine lugar y tiempo de la enseñanza.

Realice, busque o solicite el material necesario para ponerlo en práctica.

EVALUACIÓN DEL PLAN DE ACCIÓN

Explique y comente el desarrollo del plan de acción señalando logros, dificultades, formas de facilitarlo, sugerencias, etc.

REFERENCIAS

- Aguado, T. et al. (2006). *Guía INTER. Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: Grupo Inter/CIDE (<http://www.uned.es/centrointer>). Copyleft.
- Ainscow, M.; Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion* Londres: Routledge.
- Ainsworth, M.D.S. y Bell, S. (1970). Apego, exploración y separación ilustrados a través de la conducta de niños de un año en una situación extraña. En J. Delval (Comp.), *Lecturas de Psicología del niño*. Vol. 1 (pp. 372-386). Madrid: Alianza, 1978.
- Aitken, K.J. Trevarthen, C. (1997). Self-other organization in human psychological development. *Development and Psychopathology* 9, 651 - 675.
- Alonso, D., Batista, P., Cruz, I. y Santa Ana, O. (2005). *Construimos los rincones en Educación Infantil: una propuesta organizativa de atención a la diversidad I. Organización del aula*. Recuperado el 1 de febrero de 2008 de <http://bibliotecadeaula.animalec.com>
- Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. En M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press. (Publicado posteriormente en, E. B. Page, [Ed.], *Readings for educational psychology*. New York: Harcourt, Brace & World, 1964.)
- Bandura, A., Ross, D. y Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 66, 3-11.
- Bodrova, E. y Leong, J. (2001). Tools of the mind: a case study of implementing the Vygotskian approach in American early childhood and primary classrooms. *Innodata monographs* 7.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación* 339, 119-146.
- Booth, T. (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education* 26(1), 87-99.
- Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo y F.B. Jordán de Urríes (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. y Ainscow. M. (2002) *Index for inclusion. Developing leaning and participation in schools* (2^aed.). Manchester: CSIE [Trad. cast. de A.L.

- López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel y M. Sandoval. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva consorcio.educacion.inclusiva@uam.es. 2002].
- Booth, T., Ainscow, M. y Kingston, D. (2006). *Index for inclusion. Developing learning, participation and play in early years and childcare*. Bristol: CSIE. [Trad. cast. de F. González-Gil, M. Gómez-Vela y C. Jenaro, 2007].
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-Analysis XXXIX*, 1-23.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de la teoría del apego*. Barcelona: Paidós.
- Bronson, M.B. (2000). *Self-Regulation in Early Childhood: Nature and Nurture*. Nueva York: Guilford.
- Caballo, V.E. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (5^a ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R., Koegel, L. K. y Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Behavioral Interventions* 20, 4-16.
- Carr, E., Levin, E., McConnachie, G., Carlson, J., Kemp, D. y Smith, C. (1996). *Intervención comunicativa sobre los problemas de comportamiento*. Madrid: Alianza.
- CAST (2008) *Universal design for learning guidelines version 1.0*. Wakefield, MA: Author <http://udlguidelines.wordpress.com>
- Cole, P., Michel, M. y Teti, O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59 (2-3, Serial No. 240).
- Collicott, J. (1991). Implementing multi-level instruction: Strategies for classroom teachers. En G. Porter y D. Richler (Eds.), *Changing Canadian Schools*. North York, Ont.: The Roeher Institute.
- Corso, R. (2007). Practices for enhancing social-emotional development and preventing challenging behaviour. *Gifted child today* 30(3), 51-56.
- De Antonio, M^a L., González, J. y Escribano, L. (2007). Aprendiendo con Luis: una escuela para todos. En A. González del Yerro y H. Gutiérrez (Coord.), *La participación de la escuela en la formación de los maestros. Análisis*

- y experiencias promovidas desde la UAM* (31-38). Madrid: Fundación Educación y Desarrollo.
- Delval, J. (1997). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- Denham, S. y Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Nueva York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Denham, S. y Weissberg, R. (2004). Social-emotional learning in early childhood: What we know and where to go from here. En E. Chesebrough, P. King, T. Gullotta y M. Bloom (Eds.), *A blueprint for the promotion of prosocial behavior in early childhood* (pp. 13-50). Nueva York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Department for Education and Skills (2004). Classroom communication. Primary National Strategy. Londres: DFES 1042. Recuperado el 1 de mayo de 2007 de <http://www.behaviour4learning.ac.uk/>
- Dewey, J. (1916); *Democracy and Education: An introduction to the Philosophy of Education*, Nueva York: McMillan. (Traducción castellana: «Democracia y Educación», Losada, Buenos Aires, 1971).
- Diamond, A., Barnett, W. Thomas, J. y Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science* 318, 1387-1388.
- Díaz, M^aD. (2002). *Organizar el aula. Educación Infantil*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Douglas y Rheestone (2009). The Solihull Approach: an Integrative Model Across Agencies. En D. Barlow y P. O. Svanberg (Eds.), *Keeping the Baby in Mind. Infant Mental Health in Practice*, (pp. 17-38). Nueva York: Routledge.
- Dunn, J. (1987). La comprensión de los sentimientos: primeras etapas. En J. Bruner y H. Haste, *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós (Trad. castellana de C. Ginart 1990).
- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2007). Hacer visibles los procesos de exclusión educativa. VII Jornadas Técnicas de AAPS. Barcelona.
- Echeita, G. (2008) Inclusión y Exclusión Educativa. Voz y Quebranto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 6(2), 9-18. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>.

- Echeita, G. y Simón, C. (2007). La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social. En R. de Lorenzo & L.C. Pérez Bueno (Dirs.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Navarra: Aranzadi.
- Echeita, G. Ainscow, M., Martín, N., Soler, M., Alonso, P., Rodríguez, A., Parrilla, A., Font, J., Duran, D., Miquel, E. & Sandoval, M. (2004). Escuelas inclusivas, *Cuadernos de Pedagogía* 331, 49-80.
- Educalia (2008). *Los rincones de juego*. Recuperado el 1 de abril de 2008 de www.e-ducalia.com
- Emerson, E. (1995). *Challenging Behaviour*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Escribano, L. (2008a). *Guiones para jugar*. Recuperado el 1 de marzo de 2008 de <http://www.asociacionalanda.org/>
- Escribano, L. (2008b). *Programa de aula para facilitar el cumplimiento de las normas*. Recuperado el 1 de marzo de 2008 de <http://www.asociacionalanda.org/>
- Escribano, L. (2008c). *Cómo hacer un calendario semanal*. Recuperado el 1 de marzo de 2008 de <http://www.asociacionalanda.org/>
- Escribano, L. (2008d). *Contratos*. Recuperado el 1 de marzo de 2008 de <http://www.asociacionalanda.org/>
- Escribano, L. Gómez, M., Márquez, C. y Tamarit, J. (2003): Buenas Prácticas de profesionales del autismo ante las conductas desafiantes II: Proyecto ARCADE, Apoyo y Respuesta ante Conductas Altamente Desafiantes. En Alcantud, F. (Coord.): *Intervención psicoeducativa en niños con trastornos generalizados del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- Escuela Infantil “El Tomillar” (2007). *Los rincones de actividad*. Recuperado el 4 de julio de 2007 de <http://www.escuelaeltomillar.com/rincones.html>
- Ferguson, D. (2004). *Making inclusion work*. Denver: National Institute for Urban School Improvement.
- Fernández, I., del Hierro, J., Fernández, C., Fernández, E., García, O., Gilarranz, R., Jurado, C., López, P., Marián, M., Martínez, M., Martínez, M., Pacheco, P., Rihuete, A. y Velasco, M. (2007). “Érase una vez... los artistas desde los principios”. En A. González del Yerro y H. Gutiérrez (Coord.), *La participación de la escuela en la formación de los maestros. Análisis y experiencias promovidas desde la UAM* (pp. 39-52). Madrid: Fundación Educación y Desarrollo.

- Flecha, R. (2006). La participación de las familias en las comunidades de aprendizaje. En C. Sánchez y A. García Alvadalejo (Coords.), *Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias*. (pp. 59-67). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ford, A.; Davern, L.; Schnorr, R. (1999). Educación inclusiva. Dar sentido al currículo. En S. Stainback, y W. Stainback, (Coords.), *Aulas Inclusivas*, (pp. 55-80). Madrid, Narcea.
- Fox, N. (1989). Psychophysiological correlates of emotional reactivity during the first year of life. *Developmental Psychology* 25(3), 364-372.
- Fox, L., Dunlap, G., Hemmeter, M., Joseph, G. y Strain, P. (2003). The teaching pyramid. A model for supporting social competence and preventing challenging behaviour in young children. *Young Children* 58(4), 48-52.
- Fox, L. y Hemmeter, M. (2009). A Program-Wide Model for Supporting Social Emotional Development and Addressing Challenging Behavior in Early Childhood Settings. En W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai y R. Horner (Eds.), *Handbook of Positive Behavior Support* (pp.177-202). Nueva York: Springer.
- Fuentes, M.J. (1999). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En F. López., I. Etxebarría, MªJ. Fuentes y MªJ. Ortiz, (Coord.) *Desarrollo afectivo y social* (pp. 151-180). Madrid: Pirámide.
- García-Bacete, F.J. (2006). Guía de recursos para promover las relaciones entre escuelas y familias. *Cultura y Educación* 18(3-4), 311-328.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Hillsdale: Erlbaum.
- Gil, E. (2008). *Organización de la clase infantil por rincones*. Recuperado el 4 de mayo de 2008 de http://www.infantil.profes.net/apieaula2.asp?id_contenido=48825
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Karos.
- González del Yerro, A. (2007). La autorregulación y su desarrollo en la primera infancia. En A. González del Yerro y H. Gutiérrez (Coord.), *La participación de la escuela en la formación de los maestros. Análisis y experiencias promovidas desde la UAM* (pp. 53-86). Madrid: Fundación Educación y Desarrollo.
- González del Yerro, A., Gil, N., Rihuete, A., Gilarranz, R., Fernández, I., García, O., Fernández, E., Jurado, C., Molina, Mª C., del Hierro, J., Martínez, M.,

- García, A., Novillo, M., Marián, M. y Pacheco, P. (2007). *Objetivos, principios y estrategias para optimizar el desarrollo de la autorregulación en la infancia: algunas reflexiones desde la escuela*. En A. González del Yerro y H. Gutiérrez (Coord.), *La participación de la escuela en la formación de los maestros. Análisis y experiencias promovidas desde la UAM* (pp. 87-113). Madrid: Fundación Educación y Desarrollo.
- Gottman, J. y DeClaire, J. (1997). *Raising an emotionally intelligent child: The heart of parenting*. New York: Fireside.
- Greenberg, J. (2002). *Cuaderno de ejercicios “Lenguaje del maestro”: Cómo fomentar la interacción entre niños en el entorno de la primera infancia*. Toronto: The Hanen Center.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H. y Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional and academic learning. *American Psychologist* 58(6/7), 466-474.
- Grolnick, W. S., Bridges, L. J. y Connell, J. P. (1996). Emotion regulation in two-year-olds: strategies and emotional expression in four contexts. *Child Development* 67, 928-941.
- Hemmeter, M.L., Ostrosky, M., Santos, R.M. y Joseph, G. (2003). *Promoting Children's Success: Building Relationships and Creating Supportive Environments*. Champaign, IL: University of Illinois. Recuperado el 15 de septiembre de 2007, de <http://www.vanderbilt.edu/>
- Herrer, A. (2008). La educación infantil y la formación de docentes en el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón. En A. Castro, Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia (pp. 12-23). Bogotá: Ediciones SM. www.oei.es/idie/EDUCACIONINFANTIL.pdf
- Hidalgo, V. y Palacios J. (2008). Desarrollo de la personalidad entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps). *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva (2^a ed.)* (pp. 257-282). Madrid: Alianza.
- Holodynski, M. (2004). The miniaturization of expression in the development of emotional self-regulation. *Developmental Psychology* 40, 16-28.
- Hudson, S. (2000). *Aprendiendo a resolver conflictos en la infancia. Educación para la paz y para la no violencia*. Madrid: Catarata.

- Izuzquiza Gasset, D. y Ruiz Incera, R. (2007). TÚ Y YO Aprendemos a relacionarnos. Programa para la enseñanza de las habilidades sociales en el hogar. Manual para familias de niños entre 5 y 10 años Madrid: Fundación Prodis y Caja Madrid Obra Social <http://www.sindromedown.net/NR/rdonlyres/14369958-4322-43D3-88BB-5759F5DAF4E4/11481/HsocialesFAMILIAS.pdf>
- Johnson, D. y Johnson, R. (1991). *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization* (3rd ed.). Engkwood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Johnson, D. y Johnson, R. (1993). Cooperative learning and feedback in technology-bases instruction. En J.V. Dempsey and G.C. Sales (Eds.), *Interactive instruction and feedback* (pp. 133-157). Englewood Chiffs, NJ: Educational Elementary Publications.
- Joseph, G. y Strain, P. (2003). Comprehensive evidence-based social emotional curricula for young children: An analysis of efficacious adoption potential. *Topics in Early Childhood Special Education* 23(2), 65-76.
- Joseph, G., Strain, P., Yates, T. y Hemmeter, M. L. (2006). *Social emotional teaching strategies. Module 2*. Champaign, IL: University of Illinois. Center on the Social Foundations for Early Learning. Recuperado el 15 de septiembre de 2007, de <http://www.vanderbilt.edu/>.
- Kochanska, G. y Thompson, R. A. (1997). The emergence and development of conscience in toddlerhood and early childhood. En J. E. Grusec y L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values:A handbook of contemporary theory* (53-77). Nueva York: Wiley.
- Kohlberg, L. (1980) High school democracy and educating for a just society. En R. MOSHER (ed.) *Moral education. A first generation of research and development*. Nueva York: Praeger.
- Kopp, C.B. (1989). Regulation of Distress and Negative Emotions: A developmental view. *Developmental Psychology* 25, 343-354.
- Langley, J. (2008). *Student challenging behaviour and its impact on classroom culture. An investigation into how challenging behaviour can affect the learning culture in New Zealand primary schools*. Tesis de maestría presentada en la Universidad de Waikato.
- Landsdown (2005). La Evolución de las Facultades del Niño. Florencia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Leal, L. (2008). *Un enfoque de la discapacidad intelectual centrado en la familia* (trad. cast de M.-C. Cuenca E.J. Fernández). Madrid: FEAPS.

- Confederación Española de Organizaciones a favor de las personas con Discapacidad Intelectual. [V.O. *A family-center approach to people with mental retardation*. American Association on Mental Retardation, 1999].
- Lentini, R., Vaughn, B. J. y Fox, L. (2004). *Routine based support guide for young children with challenging behaviour*. Tampa, Florida: University of South Florida, Early Intervention Positive Behaviour Support.
- Linaza, J. (2006). Desarrollo, educación y exclusión social. *Revista de Psicodidáctica* 11(2), 241-252.
- López, F. (2007). Hijos e hijas de familias no convencionales. En F. López (Coord.). *La Escuela Infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades* (pp. 81-93). Barcelona: Graó.
- López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y adolescencia y respuesta familiar, escolar y social*. Madrid: Pirámide.
- López,, F. (2009). La disciplina. Falacias de la disciplina democrática y de negociación. *Cuadernos de Pedagogía* 388, 82-85.
- López, F., Carpintero, E., del Campo, A., Lázaro, S. & Soriano, S. (2006). *Bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.
- López de Dicastillo, N., Iriarte, C. y González, M.C. (2008). *Competencia social y educación cívica*. Madrid: Síntesis.
- Luria, A. R. (1930). *The Child and his Behavior*. Recuperado el 1 de julio de 2006 desde <http://www.marxists.org/archive/luria/works/1930/child/index.htm>
- Manolson, A. (1992). *Hablando nos entendemos mejor. Una guía para padres para ayudar a sus hijos a comunicarse*. Toronto: The Hanen Centre.
- Magerotte, G., Houchard, V., Deprez, M., Bury, F. y Magerotte, C. (1994). Educautisme 3. Los problemas de comportamiento. [http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/r01hRedirectCont/contenidos/informacion/dif7/es_2082/adjuntos/documentos/EDUCAUTI%20\(2-3\)/Educautisme3_c.pdf](http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/r43-2459/es/contenidos/informacion/dia6/es_2027/r01hRedirectCont/contenidos/informacion/dif7/es_2082/adjuntos/documentos/EDUCAUTI%20(2-3)/Educautisme3_c.pdf)
- McGinnis, E. y Goldstein, A. (2008). *Programa de habilidades para la infancia temprana. Material de apoyo para el programa: "estrategias para la preventión temprana de la violencia en los niños"*. Traducción y adaptación: G. Gutiérrez y A. Restrepo. Recuperado el 4 de junio de 2009 de www.oei.es/inicial/articulos/habilidades_infancia.pdf

- MEC (1992). *Materiales para la reforma de la Educación Infantil. Cajas Rojas.* Madrid: MEC.
- Méndez, L., Ruiz, J.M., Rodríguez, E. y Rebaque, M.O. (2007). *La tutoría en Educación Infantil* (2^a ed.). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Merrell, K. W. (2000). Informant reports. Theory and research using child behaviour rating scales in school settings. En E. S. Shapiro y T. K. Kratochwill (Eds.), *Behavioural assessment in schools*, (pp. 233-256). Nueva York: The Guilford Press.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A. y Tran, O. K. (2007). Social and Emotional Learning: A School-Wide Approach to Intervention for Socialization, Friendship Problems, and More. En B. J. Doll y J. A. Cummings (Eds.), *Transforming school mental health services: Population-based approaches to promoting the competency and wellness of children* (pp. 165-185). Thousand Oaks, C. A.: Corwin Press/ National Association of School Psychologists.
- Ministry of Education (1996). *Te Whäriki: He Whäriki mätauranga: Early childhood curriculum.* Wellington: Learning Media.
- Ministry of Education. (1998). *Providing positive guidance. Guidelines for early education services.* Wellington: Learning Media.
- Monjas, M.I. (Dir.) (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS).* Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Madrid: CEPE.
- Monjas, I. y González, B. (1998). *Las Habilidades Sociales en el Currículo.* Madrid: Ministerio de Cultura, Educación y Deporte de España. Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Moreno, M.C. (2008). Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps). *Desarrollo psicológico y educación. I. Psicología evolutiva* (2^a Ed.) (pp. 305-326). Madrid: Alianza.
- Moreno, E., Morales, L. y Cázares, M. (2005). *Curso de formación y actualización profesional para el personal docente de educación preescolar. Programa de educación preescolar. Volumen I.* México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Moriña, A. (2004). *Teoría y práctica de la Educación Inclusiva.* Málaga: Aljibe.
- Navarro, A., Enesco, I. y Guerrero, S. (2003). El desarrollo emocional. En I. Enesco (Coord.), *El desarrollo del bebé. Cognición, emoción y afectividad* (pp. 171-199). Madrid: Alianza Psicología y Educación.

- Ortiz, M.J. (1999). El desarrollo emocional. En F. López., I. Etxebarria, MªJ. Fuentes y MªJ. Ortiz, (Coord.) *Desarrollo afectivo y social* (pp. 95-124). Madrid: Pirámide.
- Ostrosky, M., Jung, E., Hemmeter, M. y Thomas, D. (2007). *Cómo ayudar a niños a entender las rutinas y los horarios del aula*. Recuperado el 9 de febrero de <http://csefel.uiuc.edu>
- Palacios, J., González M.M. y Padilla, M.L. (2008). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comps). *Desarrollo psicológico y educación. 1. Psicología evolutiva* (2^a ed.) (pp. 283-304). Madrid: Alianza.
- Paniagua G. y Palacios J. (2005). *Educación infantil. Respuesta educativa ante la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Paniagua y Palacios (2006). La seguridad emocional en la Educación Infantil. En M. Anton y B. Moll (Comps.), *Educación Infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)* (pp. 3-38). Ciss-Praxis: Barcelona
- Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2002). *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México, D.F.: McGraw Hill.
- Parrellada, C. (2008). ¿Se invaden, se necesitan...? *Cuadernos de Pedagogía* 378, 47-51.
- Parrilla, A. (2007). Inclusive education in Spain: a view from inside. En L. Barton y F. Armstrong (Eds.), *Policy, experience and change: Cross cultural reflections on inclusive education* (pp. 19-36). Dordrecht: Springer.
- Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Porter, G. y Richler, D. (1991). Changing canadian schools. Perspectives on disability an inclusion. Ontario: The Roeher Institute.
- Prencipe, A. y Zelazo, P. D. (2005). Development of affective decision-making for self and other: Evidence for the integration of first- and third-person perspectives. *Psychological Science*, 16, 501-505. <http://www.psych.utoronto.ca/~zelazo/>
- Primary Behaviour Support y Rathmore Educational Guidance Centre (2007). *Circle time*. Recuperado el 4 de diciembre de 2007 de www.everychildmatters.gov.uk/ete/behaviour/support
- Raffaelli, M., Crockett, L. J. y Shen, Y. (2005). Developmental stability and change in self-regulation from childhood to adolescence. *Journal of Genetic Psychology* 166, 54-75.

- Rothbart, M. y Derryberry, D. (1981). Development of individual differences in temperament. En M. E. Lamb y A. L. Brown (Eds.), *Advances in developmental psychology* Vol. 1 (pp. 37-86). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ruiz, R. (2007). Procedimientos de evaluación y de planificación multinevel y personalizada del currículo en el aula inclusiva. En J. Bonals & M. Sánchez-Cano (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 273-320). Barcelona: Graó.
- Sandoval, M., Echeita, G., Simón, C. y López, M (2009). Educación inclusiva. Iguales en la diversidad. Madrid: Ministerio de Educación. <http://www.isftic.mepsyd.es/formacion/materiales/126/cd/index.htm>
- Santos Guerra, A. (1993). Espacios escolares. *Cuadernos de Pedagogía* 217, 55-59.
- Selman, R. (2003). The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- SEP (2004). *Programa de educación Preescolar*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Simón, C. (2006). Hacia la comprensión de las dificultades de comportamiento y adaptación en el aula, en el marco de una educación que promueva su inclusión. En A. Moreno y M.P. Soler (Coords.), *La disruptión en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 189-199). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Shonkoff, J. y Phillips, D. A. (2000). *From neurons to neighborhoods. The science of childhood development*. Washington, DC: National Academy of Sciences.
- Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H.J. (1999). Hacia aulas inclusivas. En S. Stainback, y W. Stainback, (Coords.), *Aulas Inclusivas*, (pp. 21-35). Madrid: Narcea.
- Stainback, W.; Stainback, S.; Moravec, J. (1999). Un currículo para crear aulas inclusivas. En S. Stainback; W. Stainback (Ed.): *Aulas inclusivas* (pp. 83-101). Madrid: Narcea.
- Stifter, C. A. y Braungart, J. M. (1995). The regulation of negative reactivity in infancy: Function and development. *Developmental Psychology* 31, 448-455.
- Strain, P.S. y Joseph, G.E. (2006). You've got to have friends. *Young Exceptional Children Monograph Series 8: Social Emotional Development*. Longmont, CO: Sopris West.

- Tamarit, J. (1995). Conductas desafiantes y autismo: un análisis contextualizado. En VVAA., *La atención a alumnos con necesidades educativas graves y permanentes*. Pamplona: Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud.
- Tamarit, J. (2005). *Claves para la comprensión e intervención ante las conductas desafiantes en personas con discapacidades del desarrollo*. I Congreso Iberoamericano sobre Discapacidad, Familia y Comunidad. Octubre, Buenos Aires.
- Tamarit, J., de Dios, J., Domínguez, S. y Escribano, L. (1990). P.E.A.N.A. *Proyecto de estructuración ambiental en el aula de niños/as con autismo. Memoria del Proyecto de Innovación y Experimentación Educativas (CAM-MEC)*. Tomado de la página Autismo España. Recuperado el 4 de mayo de 2008 de http://www.asociacionalanda.org/web/index.php?option=com_content&task=view&id=42&Itemid=80
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. En N. Fox (Ed.), *Emotion regulation: Behavioral and biological considerations. Society for Research in Child Development Monographs*, 59 (Serial No. 240), 25–52.
- Thompson, R.A. (2002). The roots of school readiness in social and emotional development. *The Kauffman Early Education Exchange* 1(1), 8-29.
- Thompson, R. A. y Goodvin, R. (2005). The individual child: Temperament, emotion, self, and personality. En M. H. Bornstein y M. E. Lamb (Eds.), *Developmental science: An advanced textbook*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. y Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences* 28, 675–735.
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understandign. En G. Butterworth y P. Light (eds.), *Social cognition. Studies of development of understanding* (pp. 34-53). Harvester Press, Brighton.
- Trevarthen, C. (1993). The function of emotions in early infant communication and development. En J. Nadel y L. Camaioni (Eds.) *New Perspectives in Early Communicative Development* (pp. 48-81). Londres: Routledge.
- Trevarthen, C. (2002). Learning in companionship. *Education in the North: The Journal of Scottish Education, New Series* 10, 16-25. The University of Aberdeen.

- Turnbull, A.P., Turnbull, H.R. y Kyzar, K. (2009). Cooperación entre familias y profesionales como fuerza catalizadora para una óptima inclusión: enfoque de los Estados Unidos de América. *Revista de Educación* 349, 69-99.
- UNESCO (2004). *Changing teaching practices using curriculum differentiation to respond to students diversity*. París: UNESCO.
- Vigotsky, L. S. (1934/1993). *Obras escogidas. Vol. II. (Incluye Pensamiento y Lenguaje y Conferencias sobre Psicología)*. Madrid: Visor.
- Vigotsky, L. S. (2003) *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores* (2^a Ed.). Barcelona:Crítica. [V.O.:Mind in Society. The development of higher psychological process. Cambridge, Mass: Cambridge University Press, 1978].
- Yaniz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto Cuadernos del ICE 12.
- Yustas, E. (2007). *Comederos de pájaros*. Recuperado el 4 de abril de 2007 de <http://soymaestra.blogspot.com/2007/06/comederos-de-pjaros.html>
- Watt, D. (2004). Consciousness, emotional self-regulation and the brain: Review article. *Journal of Consciousness Studies* 11, 9, 77-82.
- Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Whitaker, P., Joy, H., Harler, J. y Edwards, D. (2001). *Challenging behaviour and autism. Making sense –making progress*. Londres: The National Autistic Society.
- Wimmer, H. y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representations and constraining functions of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 13, 103-128.
- Wood, D., Bruner, J., y Ross, S. (1976). The role of tutoring in problem solving. *British Journal of Psychology* 66, 181–91.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook if self regulation* (pp.13-39). San Diego. CA: Academic Press.

