



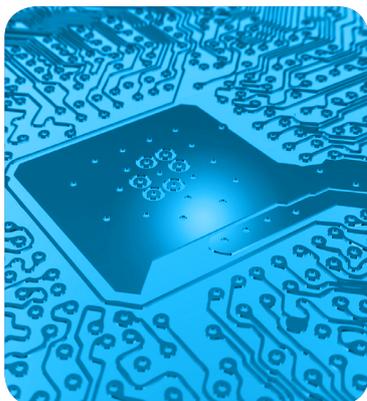
MÁSTERES de la UAM

Facultad de Psicología /12-13

Máster en Psicología de la educación



“Haciendo amigos me hago persona”
Desarrollo social y emocional en Educación Infantil
Sara Brime Fuente



ÍNDICE

1. Resumen	2
2. Contextualización	2
3. Justificación	4
4. Marco teórico	8
4.1. Aproximación al tema	8
4.2. El juego como actividad para favorecer la interacción	11
4.3. Atención individualizada	14
5. Propuesta de intervención	15
5.1. Establecimiento de la línea base	15
5.2. Objetivos	20
5.3. Descripción y desarrollo de la propuesta	21
6. Evaluación	39
7. Conclusiones	41
8. Perspectivas de futuro	43
9. Bibliografía	45

1. Resumen

El desarrollo social y emocional es un ámbito de trabajo fundamental en todos los niveles educativos, pero es especialmente importante su cuidado en las primeras etapas. La Escuela Infantil constituye un espacio y un tiempo privilegiado para su atención, ya que a estas edades es el lugar por excelencia de encuentro con iguales. Cuidar en detalle cada uno de los elementos que implica la experiencia en la escuela constituye una herramienta clave para favorecer el aprendizaje social y emocional de los niños/as, así como otras áreas del desarrollo. La metodología del centro, la perspectiva docente, la intervención de los adultos, la participación de las familias e incluso los materiales utilizados influyen directamente en el tipo de interacción que se potencia. El programa que se presenta plantea alternativas para favorecer el desarrollo socio-emocional a partir de la reflexión, la evaluación continua, y el aprendizaje de estrategias de interacción y resolución de conflictos.

2. Contextualización

La propuesta se plantea dentro del contexto de las prácticas realizadas en el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Atención Temprana -Equipo de Atención Temprana, en adelante EAT- ubicado en Leganés (Madrid).

El objetivo fundamental del EAT es la orientación educativa en las edades comprendidas entre los 0 y los 6 años, tanto de niños escolarizados como no escolarizados. De acuerdo a la Orden del 9 de diciembre de 1992 (BOE, 303) la orientación se establece para “asegurar la calidad de la enseñanza y el adecuado desarrollo curricular” (p. 42991).

El EAT ha distribuido su trabajo en tres ámbitos: **actividades de sector**, basadas en la evaluación y orientación psicopedagógica de los niños/as no escolarizados, incluyendo a los prematuros derivados por el Hospital Severo Ochoa de Leganés -con quien mantienen una coordinación en el trabajo de evaluación y seguimiento basado en la prevención-; **trabajo interno**, que implica reuniones para la formación y coordinación del equipo, además de la puesta en marcha de la Orientación Compartida -sesiones de orientación conjunta con varias escuelas, en torno a una temática previamente seleccionada-; y **trabajo en las escuelas** que supone la atención a los alumnos/as, y la orientación al equipo docente y familias para garantizar una educación de calidad.

La propuesta de intervención se ubica en el ámbito de escuela, por lo que es importante revisar brevemente el trabajo que se lleva a cabo. En las escuelas, además de poner en marcha la Orientación Compartida -elaborada en el trabajo interno-, el Plan Anual 2012/2013 del EAT recoge que:

En lo referente a la intervención con los niños y sus familias nos planteamos avanzar en modelos de intervención más globales y contextualizados, reduciendo en la medida de lo posible la multiplicidad de referencias, especialmente con los más pequeños y con las familias. (p. 7)

El Colegio de Educación Infantil Verbena -en la que se ubica la propuesta- cuenta con una orientadora-psicopedagoga, una maestra de Audición y Lenguaje, y un Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad -que forman el miniequipo-. En el proceso de orientación es clave la relación y asesoramiento que se realiza con el equipo docente de la escuela, lo que garantiza que la atención a las necesidades sea contextualizada y asumida por todos. El trabajo conjunto, la evaluación continua y la participación de los maestros/as favorece la generalización de las medidas a todos los niveles, da coherencia a la forma de educar y garantiza una educación inclusiva (Martín y Mauri, 2011).

En el caso que nos ocupa, la orientación que se lleva a cabo tiene mucho que ver con las características de la escuela. Por un lado, la metodología de trabajo se basa en rincones donde se identifican las características que Paniagua y Palacios (2005) han recogido como fundamentales: un cuidado del ambiente y “respeto a la iniciativa y juego de los niños” (p. 232). Por otro lado, la implicación de toda la Comunidad Educativa supone la participación activa de los alumnos en la vida del centro. Esta idea es clave para la presente propuesta basada en el desarrollo de la competencia social y emocional, ya que como afirman Martín y Mauri (2011) su aprendizaje “sólo es posible cuando se favorece la participación en las situaciones cotidianas de los centros” (p. 33).

En función de estas características se desarrolla una propuesta coherente con el modelo educativo de la escuela, basado en la construcción conjunta en la que según Martín y Solé (2011):

Colaborar requiere reconocer que el trabajo de uno no se puede llevar a cabo sin la participación de otro; reconocer la competencia profesional de todos y entender que las situaciones complejas como las que se plantean en la escuela no pueden ser abordadas desde planteamientos simples y en soledad. (p. 18)

3. Justificación

La propuesta que se presenta surge del proceso de aprendizaje teórico y práctico. Comenzaré por describir la aproximación al tema desde la experiencia de prácticas en el EAT, con un perfil profesional de orientación educativa. Desde el primer momento participé en todos los ámbitos de trabajo del equipo -interno, sector y centros-, y complementando estas actividades ha estado la formación permanente de los seminarios del Máster de Psicología de la Educación.

En el ámbito de trabajo interno he participado en la coordinación, trabajo en equipo y formación con todos los profesionales que lo constituyen. Entre las actividades principales de este ámbito quiero destacar la preparación y puesta en marcha de la Orientación Compartida -una propuesta iniciada en el curso actual-. Esta actividad ha surgido para garantizar la orientación a todas las Escuelas Infantiles del municipio y favorecer un espacio de encuentro e intercambio entre sus profesionales. He participado en la planificación, elaboración, puesta en marcha y evaluación de dos de las temáticas que se han trabajado: “Metodología 0-3” y “La lectoescritura en el ciclo 3-6”. Recojo la implicación en esta actividad porque ha constituido: una fuente de aprendizaje sobre el estilo de orientación y la forma de trabajo en las escuelas; además de ser un primer paso en la formación para la propuesta que se presenta -por ejemplo, centrando la atención sobre aspectos metodológicos-.

Respecto a las actividades desarrolladas en sector destacaría la formación y la participación en la aplicación de diferentes herramientas de evaluación. En esa práctica he aprendido: el valor de los datos obtenidos a través de la entrevista con la familia; la importancia de evaluar el desarrollo del niño mediante la observación; y la interpretación de datos obtenidos en la aplicación de pruebas estandarizadas. Esta práctica ha contribuido en el planteamiento de orientaciones contextualizadas y funcionales, atendiendo a las características propias del entorno de aprendizaje y de sus protagonistas.

El último ámbito de trabajo, y el fundamental contexto de la propuesta, es la orientación en centros. Concretamente me centraré en la práctica desarrollada en el Colegio de Educación Infantil Verbena -3-6 años- en el que Gema Paniagua -tutora profesional- lleva a cabo la orientación educativa. El trabajo supone: la atención en torno a niños/as, sus familias, y sus maestras¹; y el asesoramiento psicopedagógico.

¹ Se utilizará el femenino al referirse a las maestras del Colegio de Educación Infantil Verbena.

Comencé revisando diferentes informes que me permitieron conocer las medidas educativas y la metodología de orientación en la escuela. Posteriormente inicié la observación directa en diferentes espacios educativos -aula, patio, comedor y sala de motricidad- donde fui conociendo a los niños y a las maestras. Paralelamente a la observación participé en el seguimiento de casos -punto de partida para la propuesta-. Como resultado de la observación, de las notas tomadas en las reuniones -las inquietudes y necesidades recogidas en los seguimientos-, y de la lectura del libro “Escuela Infantil” (Paniagua y Palacios, 2005), surgió el interés por favorecer el desarrollo socio-emocional de un alumno -que en ese momento estaba dentro del programa de Necesidades Educativas Especiales-.

La preocupación del caso se centraba en las características del tipo de relación e interacción desarrolladas por el alumno -en adelante “C”- con los iguales. En base a esta información, y con la lectura de diferentes documentos, llegué a la idea que recogen Paniagua y Palacios (2005) afirmando que las interacciones constructivas “sólo se producen cuando hay una apuesta decidida por potenciar la colaboración, una cuidada organización de los agrupamientos y una mediación adulta adecuada” (p. 24). Con estas ideas e inquietudes presenté la propuesta del tema a mis tutoras, quienes comenzaron a enriquecer mi formación con diversidad de contenidos bibliográficos.

Como punto de apoyo de la propuesta debo destacar que la escuela está muy implicada en el cuidado del ámbito social y todos los profesionales muestran un gran interés por desarrollar estrategias de mejora. Además, las maestras responsables del grupo de “C” han mostrado su preocupación en este ámbito, y supone un tema de interés tanto para la escuela como para el EAT.

En la misma línea del tema incorporé las palabras de Fabrés (2006) afirmando que “la escuela infantil debe promover en los niños y niñas el desarrollo de la capacidad de relacionarse, su capacidad de convivir, escuchar, comprender, tolerar, interactuar, cooperar y compartir con los adultos y con los otros pequeños” (p. 56). De manera que, como afirman Manz y McWayne (2011), la primera infancia “es crucial para el desarrollo de competencias sociales que aseguren el éxito escolar y en la vida posterior” (p. 3).

La importancia de atender el desarrollo o competencia social y emocional en la infancia es compartida por muchos autores, entre ellos Odom (2011) quien afirma que “debería ser un objetivo fundamental de intervención y de programas en primera infancia” (p.1); Pagès (2009) recoge que

“saber convivir con los demás, es una condición *sine qua non* de las sociedades democráticas” (p. 7); u otros como Boivin (2011), Epstein (2009), Guralnick (2011) y Mize (2011).

Al ir concretando el tema tomé como punto de apoyo las palabras de Martín y Luna (2010) cuando afirman que “todo tiempo y espacio es tiempo y espacio educativo” (p. 48), abordada desde la asignatura “Perspectivas Teóricas, Metodológicas y Profesionales en Psicología de la Educación”. De los aprendizajes de esta asignatura también se ha tomado la base desde la que parte la intervención, considerando: el desarrollo como un proceso mediado (Cuevas, 2006), y el aprendizaje como una actividad situada, entendiendo que “es parte integral de la práctica social” (Lave y Wenger, 1991, p.4). Todo ello desde una concepción constructivista de la que se destaca la educación escolar como una actividad intencional, sistemática y planificada, en la que el aprendizaje a desarrollar sea significativo. Es decir, un aprendizaje que según recoge Coll (2001) de Ausubel cumple dos condiciones fundamentales: contenido significativo desde el punto de vista lógico y psicológico; y alumno/a en disposición para el aprendizaje.

La asignatura “Asesoramiento Psicopedagógico e Intervención Educativa” ha sido guía del modelo de orientación, basado en la coordinación horizontal y vertical para garantizar una atención inclusiva a la diversidad (Martín y Mauri, 2011). Ejemplo de ello ha sido el esfuerzo realizado por conseguir la construcción conjunta de la propuesta mediante la colaboración, que según Martín y Solé (2011) “estimula el análisis compartido, la elaboración de planes conjuntos y en definitiva la responsabilidad de cada uno en una empresa que se considera común” (p. 7).

En la atención a la diversidad, con el objetivo de la inclusión, han cobrado sentido los contenidos de la asignatura “Diferencias Individuales, Diversidad e Inclusión Educativa”. Fundamentalmente la concepción de la inclusión como proceso, en palabras de Echeíta (2008) de “búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado” (p.4). La mejor forma de atender a la diversidad es hacerlo de manera conjunta, planteando los cambios como un objetivo común, ya que la clave de su eficacia, según Murillo (2003), es que sean “asumidos por los docentes de forma individual y como colectivo en una escuela” (p. 1).

Desde “Evaluación Psicopedagógica” se han tomado ideas para la evaluación y mejora de la competencia social. Los criterios que Alonso Tapia (1995) destaca como más influyentes son:

Las personas que participan en la interacción, la finalidad aparente de la misma, los intereses y metas de cada una de ellas, su competencia personal, el grado en que éstas son consideradas como tales por el propio sujeto, los sentimientos que despiertan en ellos la situación, los modelos de que disponen para interpretar el comportamiento de los demás y la forma en que, eventualmente, interpretan de hecho este comportamiento. (p. 206-207)

Para analizar estos criterios y recoger los datos de evaluación inicial se ha seleccionado como método la observación -en base a los aprendizajes de la asignatura “Metodología”-.

Hasta el momento se ha hecho mención de las asignaturas de carácter obligatorio, pero esta formación se complementa con las asignaturas del itinerario “Infancia y Adolescencia en Riesgo”. Empezaré por destacar la influencia de la asignatura “Asesoramiento a Familias en Situaciones de Vulnerabilidad Psicológica o Social/ Atención Temprana y Familias”, principalmente los referidos a orientación y atención a la primera infancia. Entre esos contenidos desarrollados, y comprendidos en el contexto práctico, destaco: la colaboración entendida como negociación donde no hay cabida para la imposición y la unilateralidad; la comunicación basada en la escucha activa; la visión de orientación contextualizada; el especial cuidado con el que la atención y la intervención se proponen, basándose en ciclos de reflexión-acción; y la necesidad constante de revisión de la acción.

Otras de las asignaturas de referencia son: “Trastorno Generalizado del Desarrollo”, “Discapacidad Intelectual” y “Trastorno Específico de Comunicación y Lenguaje”. Entre los elementos fundamentales para la práctica profesional y para llevar a cabo la orientación en la escuela están: la revisión de los enfoques -clínico, educativo, psicosocial y (neuro)cognitivo- para tenerlos en cuenta e identificar desde qué ámbito están hablando los interlocutores y conseguir un ajuste en la comunicación; y el planteamiento de partir de las fortalezas.

También han sido importantes los contenidos teóricos recogidos en la asignatura “Maltrato entre iguales” para la definición y conceptualización de aspectos claves de la propuesta. Como son: los artículos que trabajan la definición de conceptos como “conflicto”, “interacción social” y “relación” -del Barrio, Martín, Almeida y Barrios (2003)-; los que recogen la importancia de planear medidas

preventivas para la atención del ámbito social a partir de estudios de la incidencia del maltrato -Defensor del Pueblo-UNICEF (2007)-; y aquellos que recogen las consecuencias del maltrato -Schäfer et al. (2004), y Syvertsen, Flanagan y Stout (2009)-.

Finalmente, otro de los aspectos que ha guiado e influenciado la propuesta son los diferentes seminarios de formación permanente. Estas sesiones han constituido un espacio para la reflexión profesional sobre el trabajo que se estaba desarrollando.

4. Marco teórico

4.1. Aproximación al tema

La propuesta se aborda desde la perspectiva teórica de entender el desarrollo como un proceso mediado. Desde esta perspectiva el desarrollo no depende únicamente del alumno, sino que se concibe al alumno en relación con su contexto social y cultural, y el desarrollo en palabras de Cuevas (2006) “se produce conjuntamente por procesos internos y por procesos que van de afuera a adentro a través de la actividad conjunta” (p. 19). En este proceso la participación de los otros y la mediación es el puente para avanzar desde un nivel interpersonal a uno intrapersonal. De manera que el desarrollo como proceso mediado implica asumir la labor docente de manera coordinada y colaborativa entre profesionales, así como un planteamiento de intervención adaptado al contexto de acción.

Determinada la perspectiva teórica desde la que se aborda el planteamiento se va a pasar a su contextualización. La etapa educativa en la que se enmarca es Educación Infantil, regulada por la Ley Orgánica de Educación de 2006 -en adelante LOE-. Este documento establece los principios generales de la Educación Infantil -entre los 0 y los 6 años-, y entre ellos destacamos el que expone que “la educación infantil tiene carácter voluntario y su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños” (p. 16).

Las áreas de desarrollo mencionadas en este principio están relacionadas y se fomentan mutuamente a través del aprendizaje que tiene lugar dentro y fuera de la escuela, aunque aquí nos centremos estrictamente en el contexto escolar. La atención se va a fijar sobre el ámbito social para acotar la línea de trabajo, sin olvidar que en su desarrollo están interrelacionadas otras áreas.

La LOE reconoce que es objetivo de la educación “relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos” (p. 16). Este objetivo será guía para la planificación, puesta en marcha y evaluación de la propuesta de intervención desarrollada entre los 3 y 6 años.

La propuesta, en términos de la LOE, se centra en la competencia social sin abandonar una visión de conjunto del aprendizaje. En este sentido se toma como referencia la definición de competencia de Martín y Luna (2010), quienes describen que “actuar de forma competente implica movilizar capacidades diversas para responder de manera eficaz a demandas complejas, combinando en la acción conocimientos de distinta naturaleza, habilidades cognitivas, emociones, valores, actitudes, etc.” (p. 34). De modo que las competencias suponen: otorgar funcionalidad al aprendizaje -para lo que es fundamental la práctica docente-; actuar integrando capacidades y contenidos de manera que se reconozcan los recursos personales -entre los que se destaca la capacidad de pedir ayuda y la habilidad de trabajar con los otros-; movilizar los contenidos de manera conjunta; y, principalmente, generalizar y transferir el aprendizaje para su uso en diferentes contexto -que como se verá es elemento clave en la propuesta- (Martín y Luna, 2010).

El desarrollo de la competencia social se va a trabajar desde una concepción conjunta del aprendizaje social y emocional. Para abordar estos aprendizajes, y construir la intervención desde una definición compartida, se toma la recogida por Epstein (2009) en la que “el aprendizaje emocional es el conocimiento y las habilidades necesarias para reconocer y autorregular los sentimientos. El aprendizaje social comprende los principios y las estrategias para una satisfactoria interacción con los otros” (p.4) (Texto original en inglés).

En base a la idea desarrollada por Epstein (2009) se considera que el aprendizaje socio-emocional incluye cuatro componentes -idea que comparte con Katz y McClellan (1997)- que son: autorregulación emocional y autoconciencia; conocimiento y comprensión social; habilidades sociales; y disposición social. Componentes definidos en la Tabla 1.

Tabla 1

Definición de los Componentes del Aprendizaje Socio-Emocional.

Componente	Definición
Autorregulación emocional y autoconciencia	La regulación emocional se entiende como la capacidad de responder a las exigencias con una gama de emociones socialmente aceptables. Se caracteriza por la habilidad para organizar las acciones, controlar la impulsividad y la capacidad de seguir las reglas socialmente establecidas. La autoconciencia entendida como el reconocimiento de pensamientos y sentimientos individuales -con independencia de los otros-.
Conocimiento y comprensión social	Supone el conocimiento de las normas y costumbres sociales que garantiza la socialización -ser miembro de la comunidad-. Se pasa del “yo” al “nosotros”, e implica el desarrollo de un lenguaje común. Permite predecir las reacciones y entender los sentimientos de los otros -fundamental en la resolución de conflictos-.
Habilidades sociales	Son las estrategias necesarias para la interacción con otros y su adquisición implica el desarrollo cognitivo -toma de perspectiva y empatía-.
Disposición social	Comprende rasgos de carácter permanente: la curiosidad, el humor, la impulsividad, la creatividad, la flexibilidad, etc. Son ejemplo de disposición pro-social la tendencia a ser aceptado, la facilidad de hacer amigos, la empatía, la generosidad o la capacidad de cooperación.

Hasta el momento se ha planteado lo que implica el aprendizaje socio-emocional y sus componentes. Ahora bien, para garantizar el desarrollo de estos aprendizajes Epstein (2009) propone plantearlos de manera separada, dando estrategias concretas, pero sin perder de vista que están interrelacionados y en constante influencia. La Tabla 2 y la Tabla 3 recogen cada uno de los aspectos que incluyen el aprendizaje emocional y el aprendizaje social.

Tabla 2

Elementos del Aprendizaje Emocional

Elemento	Descripción
Desarrollar una autoidentidad positiva	Se refiere a la imagen y los sentimientos personales sobre uno mismo. Lo que uno es, no lo que hace. Aceptar las características individuales y la diversidad. La autoidentidad invita a la clasificación. Lo importante es superar los estereotipos sociales mediante contextos y prácticas inclusivas.
Sentir empatía	Habilidad para entender los sentimientos de otra persona después de la propia experiencia. Supone una proyección de los sentimientos.
Desarrollar el sentido de competencia	Sentirse competente o autoeficaz en un sentido realista, estando seguro de las propias capacidades. El sentimiento de competencia influye directamente en la adquisición de otros aprendizajes.
Reconocer y etiquetar emociones	La capacidad de identificar y nombrar los sentimientos. Ser competente emocionalmente implica: expresar los estados emocionales; identificar, controlar y regular las emociones; y reconocer que éstas afectan al comportamiento individual y a las relaciones sociales.

Tabla 3

Elementos del Aprendizaje Social

Elemento	Descripción
Desarrollar un sentido de comunidad	Identificarse a uno mismo como componente del grupo. Interaccionar en comunidad facilita el aprendizaje de las normas sociales.
Participar en juego cooperativo	Juego conjunto para alcanzar una meta común. Cooperar implica comprender los derechos del otro, mantener una interacción equilibrada (directivo-sumiso), diferenciar acciones y tratar al otro como se desea ser tratado.
Valorar la diversidad	Significa ver las diferencias y las características individuales de los otros valorándolas de forma positiva.
Desarrollar un marco para el comportamiento moral	Implica la evaluación y autoevaluación de la propia conducta en función de lo que se identifica como bueno o malo.
Resolución de conflictos	Aprendizaje de estrategias para superar los conflictos surgidos en la interacción. La resolución de conflictos no es el resultado de un mal comportamiento, sino que es una fuente de aprendizaje para actuar con otros.
Crear y seguir reglas	Las reglas o normas rigen el comportamiento de las personas y su incumplimiento supone una sanción. Se recogen tres tipos de normas: seguridad e higiene -que no se pueden negociar- ; normas morales -respeto de personas y animales-; y normas discrecionales -rutinas y procedimientos que facilitan el aprendizaje, los niños/as participan en su creación, e incluyen normas sociales de cortesía y responsabilidad individual-.
Crear y participar en democracia	Supone participar en condiciones de igualdad y respeto. La democracia surge del trabajo en comunidad para elaborar normas y resolución de conflictos.

Atender a los elementos expuestos en la Tabla 2 y Tabla 3 del aprendizaje emocional y social favorece la interacción entre iguales y las relaciones positivas.

4.2. El juego como actividad para favorecer la interacción

La escolarización proporciona un entorno que favorece el aprendizaje socio-emocional a partir de las relaciones entre iguales. Paniagua y Palacios (2005) afirman que “según van creciendo, los niños van aumentando su interés por los otros; la imitación, el contraste de pareceres, la ayuda entre compañeras y compañeros potencia todo tipo de aprendizajes motores, cognitivos y de lenguaje” (p. 23). El momento por excelencia para poner en marcha la interacción es el juego, que según Manz y McWayne (2011) “brinda un contexto de desarrollo dinámico” (p. 1). Estos autores afirman que potenciar y cuidar el juego en las escuelas implica: una supervisión de materiales, normas y rutinas; y una intervención sensible y enriquecedora del adulto.

El juego constituye una fuente de desarrollo de diferentes capacidades, pero también implica una serie de requisitos para garantizar una interacción efectiva -autocontrol, persistencia, atención y cooperación- (Manz y McWayne, 2011). Además, el juego según Vygotski (1979) “no es el rasgo predominante de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo” (p. 154). En esta etapa educativa el juego es variado y puede clasificarse de diferentes maneras en función de la edad, el tipo y la cantidad de interacción. A partir del juego los niños eligen a los que quieren que sean sus amigos en función de intereses compartidos. Fuentes y Melero (2007) afirman que los amigos son:

Aquellos compañeros de juegos que les aceptan, les dejan los juguetes, les defienden, les ayudan, les aprueban, les prestan atención, les manifiestan cariño, acceden con gusto a sus peticiones, etc., mientras que rechazan a los que no colaboran, les ignoran, ridiculizan, acusan, amenazan o agreden. (p. 68)

De modo que a través del juego se desarrolla la interacción entre iguales y constituye un contexto apropiado para la adquisición de estrategias que favorezcan las relaciones y amistades. Es una actividad común en Educación Infantil y para poder centrar la intervención es preciso contextualizarla. Atendiendo a las características del contexto, la intervención se propone en aquellos espacios y tiempos educativos que se caracterizan por estar menos estructurados dentro de la escuela y que suponen mayor interacción. Se ha concretado la propuesta en los rincones de aula y en el patio, donde la figura del adulto influye en la selección de los materiales y en el tipo de juego que se desarrolla.

El juego en rincón se caracteriza por ser estructurado en cuanto a tiempo, espacio y material con el que se desarrolla, que es previamente seleccionado por el adulto. Sin embargo en el patio el tipo de juego varía con respecto al aula, así como los planteamientos educativos que lo regulan. Aunque también en este espacio hay una previa selección de los materiales por parte del adulto y unas normas generales de funcionamiento, el tipo de interacción y el juego se suele caracterizar como libre. Por un lado, el patio constituye un espacio de mayor informalidad (Teixidó y Castillo, 2013). Por otro lado, la función del adulto parece cambiar al ser un espacio menos estructurado, lo cual exige reflexionar y repensar la idea de Goldschmied y Jackson (2007) sobre la función de los maestros/as entendiendo que “la zona exterior es un lugar para el aprendizaje, asumir un papel como facilitadoras no como supervisoras” (p.40).

Las diferencias entre cada uno de los espacios dan la oportunidad de poner en marcha diferentes estrategias, habilidades de interacción, así como facilitar la transferencia a otros contextos más naturales. Es decir, las características de cada espacio permiten trabajar el aprendizaje de determinados aspectos dentro del aula, para su posterior práctica y generalización en el patio. De manera que el aprendizaje adquiere funcionalidad para ser utilizado tanto dentro como fuera del contexto escolar. En este sentido, la figura del adulto se presenta como entrenador para fomentar la práctica de los nuevos aprendizajes y garantizar el apoyo explícito en la adquisición de las habilidades sociales (Mize, 2011).

Con el fin de prestar atención al juego y seleccionar de manera adecuada las estrategias a desarrollar en la propuesta se presenta una clasificación del juego en la Tabla 4 y la Tabla 5, basadas en Paniagua y Palacios (2005), Sussman (2006), y Weitzman y Greenberg (2002).

Tabla 4

Clasificación del juego en función de a qué y cómo se juega.

Tipo juego	Definición	Edad
Funcional	Juegos motores repetitivos -correr, saltar, comba-. Manipulación y exploración de objetos y juguetes -chupar, golpear, chapotear-.	1-3 años
Constructivo	Uso de materiales para crear o construir algo a partir de un plan - hacer rompecabezas, trabajar con bloques, etc.-	2-4 años 5-6 años
Dramático	Se inicia con la representación de la vida utilizando juego realista. Progresa con el lenguaje para crear el contexto. No depende tanto de los objetos e incluso éstos pueden cumplir funciones diferentes.	2-7 años
Con reglas	Se acuerdan reglas que deben ser aceptadas por los jugadores.	6-adulto

Como se observa en la clasificación de la Tabla 4 el desarrollo de los juegos se superpone, de manera que un tipo de juego no sustituye al anterior, sino que en ocasiones conviven varios tipos.

Tabla 5

Clasificación del juego en función de la cantidad de interacción.

Cantidad de interacción	Tipo de juego	Definición
Sin interacción social	Sin juego	Desocupado: no hay actividad. Espectador: observa como otros iguales juegan, pero sin hablar con ellos. Interés por los otros.
	Juego solitario	El niño juega solo y utiliza juguetes diferentes a los de otros niños cercanos.
Mínima interacción social	Juego paralelo	Los niños juegan de manera independiente, pero utilizan los mismos materiales e imitan las acciones. Base para desarrollar juegos más interactivos.

Mucha interacción	Juego asociativo	Los niños juegan juntos pero no tienen un interés común, hablan de lo que hacen e intercambian material.
	Juego cooperativo	Los niños juegan juntos para conseguir una meta común -sociodramático o formal-. Coordinan los esfuerzos y se reparten los roles.

Al revisar los juegos presentados en la Tabla 5 podemos decir que potenciar el juego con más interacción es una herramienta para favorecer el aprendizaje socio-emocional. Ahora bien, no se puede pretender pasar de un juego solitario a un juego cooperativo sin antes fomentar juegos intermedios.

Otro autor que hace hincapié en la importancia del juego para el desarrollo es Martínez López (2005) que afirma que constituye “una situación de aprendizaje inmejorable, porque se centra en el proceso y proporciona situaciones para poner en práctica sus habilidades” (p. 117). En este sentido, y centrando la atención sobre los beneficios del juego simbólico Singer y de Haan (2008) afirman que esta actividad “crea lo que Vygotski llamó una *zona de desarrollo próximo*; es decir, el niño va un paso más allá y funciona a un nivel superior” (p. 111).

4.3. Atención individualizada

Para finalizar se va a prestar atención a las características individuales de los niños. Primero quiero justificar el hecho de plantear este tema al final del apartado. Como se ha dicho en la justificación del programa, la atención al desarrollo socio-emocional surge a partir de la observación de un niño dentro del programa de Necesidades Educativas Especiales. No obstante, no se trata de una propuesta planteada para niños con Necesidades Educativas Especiales, sino que se trata de un planteamiento a nivel general que es adaptado a las características individuales.

Es evidente que algunos niños van a precisar más atención que otros en el desarrollo socio-emocional, pero esto no siempre está relacionado con que existan otras necesidades educativas. La duda a este respecto es: ¿son los niños con necesidades educativas especiales los que precisan más atención y adaptación para el aprendizaje socio-emocional, o son ellos precisamente porque la atención profesional que reciben -en muchos casos saliendo del aula- supone una disminución de los tiempos de interacción con los iguales?. Lo que planteo es que muchas veces se adjudican estas características al resultado de las necesidades detectadas en otras áreas del desarrollo, pudiendo ser posible que esas desventajas vengan asociadas a las medidas de atención a la diversidad que se

proponen en el aula. Como resultado de estas ideas, la propuesta que se defiende se basa sobre una línea de intervención a nivel grupal, donde las necesidades se abordan dentro del grupo y la prioridad es la interacción con los iguales a partir de la adaptación a las características individuales.

5. Propuesta de intervención.

5.1. Establecimiento de la línea base

La propuesta está centrada en las necesidades en el ámbito socio-emocional de “C”, alumno del segundo ciclo de Educación Infantil -entre 5 y 6 años-. Para determinar de manera contextualizada las medidas de atención es necesario recoger información del contexto en el que se producen las interacciones -aula y patio-, sus características -material y metodología-, y el estilo educativo -entendido como la forma de intervención del adulto en el contexto escolar-.

La metodología de trabajo está basada en rincones, un planteamiento de aula que favorece la atención a la diversidad. En el aula se trabaja con siete rincones -juegos de suelo, juegos de mesa, ordenador, caballete, leer y escribir, inventos y restaurante- con diferencias en cuanto al tipo de juego y a la cantidad de interacción. Todos ellos se van a tener en cuenta para plantear propuestas de mejora adaptadas a sus características. Las medidas planteadas toman como base la propuesta de Paniagua y Palacios (2005) que consiste en “aumentar la intervención del adulto con los que lo requieran, mediante sugerencias de actividad, invitaciones a fijarse en lo que hacen otros o, incluso, alguna propuesta claramente directiva” (p. 233).

Como instrumento de recogida de datos se ha seleccionado la observación, siguiendo las ideas recogidas por varios autores: Lobo (2009) afirma que “es imprescindible para individualizar la atención a los niños” (p. 58); Alonso Tapia (1995) recomienda crear una guía de observación para el trabajo de las habilidades sociales; Monjas (1996) recoge que hay diversos métodos e instrumentos para evaluar la competencia social entre los que destaca la “observación directa en situaciones naturales o artificiales” (p. 107); y Arnaiz (2000) afirma que “en Infantil nadie duda de que es la observación el instrumento básico y casi único de evaluación” (p. 2) concretando que “observar es sinónimo de comprender” (p. 2).

Seleccionada la observación como instrumento de evaluación, se inicia un proceso de selección de los criterios a tener en cuenta, ya que como afirman Paniagua y Palacios (2005) “cuando se observa sin criterios claros lo que se recoge son datos dispersos difícilmente valorables y de una utilidad claramente menor” (p. 249). Los criterios responden a las cuatro preguntas claves que deben guiar la observación según León y Montero (2003) que son: qué, cómo, cuándo y dónde. Para responder a estas preguntas y guiar la observación se tomaron las ideas de diferentes manuales -Tabla 6-.

Tabla 6

Fuentes Bibliográficas para la Observación

Título del material	Descripción
Guralnick, M. (1992). <i>Assessment of peer relations</i> . Child Development and Mental Retardation Center, University of Washington.	El autor propone una evaluación de las relaciones entre iguales en tres secciones. La primera sección recoge una visión general del tipo de interacción, la regulación emocional, las reglas sociales y el desarrollo del niño, centrandó la atención en el juego. La segunda evalúa las estrategias sociales para la intervención y resolución de conflictos. Y la tercera se centra en el desarrollo de la competencia social como un proceso de orden superior precedido por la adquisición de procesos previos.
McWilliam, R.A. y Hornstein, S. (2007). <i>Measure of Engagement, Independence and Social Relationships</i> . Descargado el 14 de noviembre de 2012 de http://www.siskin.org/downloads/MEISR_Instrument-NEW-1-1-1.pdf	Los autores presentan un instrumento para la evaluación de las rutinas. En cada ítem se puede identificar el área funcional y de desarrollo implicada.
Clingenpeel, B. y McWilliam, R.A. (2003). <i>Scale for the Assessment of Teachers' Impressions of Routines and Engagement (Satire)</i> . Descargado el 14 de noviembre de 2012 de http://www.siskin.org/downloads/SATIRE.pdf	Los autores recogen una entrevista basada en las rutinas dentro del aula. Cada rutina dispone de una serie de preguntas que permite reflexionar sobre las habilidades y las preocupaciones. Este instrumento está destinado a profesionales de Atención Temprana.
Weitzman, E. y Greenberg, J. (2002). <i>Learning Language and Loving it. The Hanen Program for Early Childhood Educators</i> . Toronto: A Hanen Centre Publication.	Los autores presentan una guía de observación de la interacción entre iguales. Se basa en contenidos teóricos centrados en la adquisición de la competencia social como parte fundamental en el aprendizaje de la comunicación.

A partir de las ideas recogidas en los materiales expuestos en la Tabla 6 se concretó la observación respondiendo a las cuatro preguntas -Tabla 7-:

Tabla 7

Descripción de la Observación

Pregunta	Respuesta
¿Qué observar?	La interacción entre iguales y la resolución de conflictos.
¿Cómo observar?	Mediante observación sistemática registrando los aspectos relativos a la interacción en actividades como el juego y la resolución de conflictos.
¿Cuándo observar?	Dos días a la semana desde Noviembre hasta Enero.
¿Dónde observar?	En el aula y el patio.

Concretadas estas preguntas, y siguiendo con las ideas de los manuales, se determinaron los aspectos de evaluación a los que prestar atención en la observación. En la Tabla 8 se recogen los elementos del espacio físico susceptibles a la observación.

Tabla 8

Observación del Espacio Físico de intervención

Elementos a evaluar en la observación:

Características físicas del espacio.

Características de los materiales -juguetes-.

Disponibilidad y accesibilidad de los materiales.

Reglas y normas: protagonistas, funcionalidad y cumplimiento.

En cuanto al juego, la observación se dirige a la evaluación de los elementos de la Tabla 9:

Tabla 9

Observación del Juego

Elementos a evaluar en la observación:

Tipo de juego desarrollado en cada uno de los rincones de aula.

Tipo de juego en el patio.

Características de la interacción: iniciación, participación, mantenimiento en el juego y respuesta de los otros, atendiendo tanto a lo que funciona como a lo que no funciona.

Seguimiento de las normas y reglas establecidas.

Para concretar e identificar las fortalezas y debilidades en la interacción social con iguales, se observaron los elementos descritos en la Tabla 10:

Tabla 10

Observación de la Interacción

Elementos a evaluar en la observación:

Tipo de conflictos -bienes, espacio, personales, etc.-.

Estrategias de resolución de conflictos.

Respuesta ante las soluciones al conflicto.

Seguimiento de las normas y reglas establecidas.

Finalmente, y constituyendo un elemento clave en el desarrollo como proceso mediado, está la intervención -el estilo docente- sobre el que se prestó atención a los aspectos recogidos en la Tabla 11:

Tabla 11

Observación del Adulto

Elementos a evaluar en la observación:

Ajuste al aprendizaje.

Tipo de intervención en la interacción y resolución de conflictos.

Tipo de apoyo al aprendizaje y la interacción.

Características de la comunicación: lenguaje, postura corporal, accesibilidad, etc.

En todo momento se observaron las fortalezas y debilidades en la interacción. De esta manera se pretendía traducir los problemas en necesidades, que supone, tal y como recoge Monjas (1996), “determinar qué necesitan aprender los alumnos, desde dónde se parte, qué recursos van a ser necesarios para su proceso de aprendizaje y cómo se van a organizar” (p. 106).

Los datos obtenidos a través de la observación sistemática se complementaron con la información recogida a partir de las entrevistas -maestras, familia y EAT- y la aplicación de pruebas de evaluación -Escala de Desarrollo Merrill-Palmer (Revisada) con el apoyo del EAT-. Las maestras implicadas directamente con “C” han sido fuente de información sobre el contexto escolar, y la familia ha aportado datos sobre la interacción en otros espacios de ocio y tiempo libre.

Compartir la información ha servido para completar, identificar las necesidades y considerar la propuesta como un proyecto común para potenciar la competencia socio-emocional dentro y fuera del centro educativo. La escuela -entendiendo al EAT como parte de ella- y la familia han sido protagonistas del programa para constituir un aprendizaje funcional, transferible y generalizable a todos los ámbitos de la vida del niño. Los cambios planteados y asumidos de manera conjunta son la clave que según Murillo (2003) garantiza su eficacia. Además, Martín y Solé (2011) también afirman que “colaborar con otros estimula el análisis compartido, la colaboración de planes conjuntos y en definitiva la responsabilidad de cada uno en una empresa que se considera común” (p. 7).

Recogida la información se realizó una reunión con los profesionales de orientación para revisar las fortalezas y necesidades que se habían detectado -Tabla 12, Tabla 13, y Tabla 14- y que constituyen la línea base para establecer la propuesta de mejora. Algunos de los apartados establecidos se subdividen en dos espacios -aula y patio- ya que se encontraron diferencias en cada uno de ellos.

Tabla 12
Fortalezas y Necesidades del Contexto.

Contexto	Fortalezas	Necesidades
Aula	Áreas de juego bien definidas y distribuidas en el espacio. Accesibilidad y diversidad de materiales en todos los rincones. Espacio que facilita la movilidad y los desplazamientos. Formación de grupos heterogéneos en el juego de rincones.	Revisar los materiales y las reglas de los juegos. Elaborar normas de aula de manera conjunta con los niños/as. Fomentar los agrupamientos cooperativos y flexibles.
Patio	Área de juego variada -arenero, columpios, estructuras, etc.- Espacio seguro y con visibilidad. Diversidad de materiales.	Revisar las normas de uso de los materiales. Ampliar el tipo de juegos y los agrupamientos.

Tabla 13
Fortalezas y Necesidades del Adulto

Adulto	Fortalezas	Necesidades
Aula	Disponibilidad y atención a las necesidades. Estilo educativo democrático -afecto, comunicación, exigencia y control-. Implicación en la adaptación y el desarrollo de las actividades. Disposición física: ajuste corporal a la situación.	Aumentar la intervención del adulto en todos los rincones de aula como mediador del aprendizaje. Compartir otros tiempos educativos con los niños/as -desayuno, esperas, etc.- para facilitar la interacción entre iguales. Fomentar la figura del docente como modelo y entrenador en el aprendizaje socio-emocional.

Patio	Disponibilidad del adulto. Disposición física: ajuste corporal a la situación -se coloca al nivel de los niños-. Cuidado y protección del espacio. Atención al bienestar de los niños/as.	Potenciar la participación del adulto, favoreciendo la interacción, el juego y la resolución de conflictos. Practicar el modelado y el entrenamiento explícito de estrategias sociales. Aumentar la interacción del adulto como entrenador de los aprendizajes socio-emocionales.
-------	--	---

Tabla 14

Fortalezas y Necesidades de “C”.

“C”	Fortalezas	Necesidades
	Buen desarrollo del lenguaje con respecto a su edad. Tiene interiorizadas las normas y rutinas diarias. Dispone de estrategias comunicativas para solicitar ayuda del adulto. Conoce y valora a todos los alumnos, tanto de su aula como de la escuela. Muestra interés por el medio y los materiales. Se muestra flexible ante los cambios propuestos por los adultos. Muestra interés por el adulto. Reconoce las emociones y sentimientos propios. En el juego: conoce las normas y representa el rol que se le asigne. Disfruta del juego funcional, constructivo de manera solitaria y en paralelo. Participa en el juego dramático y con reglas en parejas.	Aumentar la confianza en sus aprendizajes. Regular los tiempos de espera aumentando el encuentro con los iguales. Reducir la necesidad de atención del adulto. Adquirir estrategias para expresar las necesidades, los sentimientos y las emociones propias y reconocer las de los iguales. Aprender y desarrollar estrategias para iniciar y mantener la interacción y el juego con iguales. Practicar los turnos, aumentar la iniciativa y planificar el juego de manera autónoma sugiriendo nuevas propuestas. Ampliar sus intereses por otros materiales, juegos e interacciones -limitando el juego solitario y funcional-. Mejorar las técnicas de planificación del tiempo libre, dentro y fuera del aula. Adquirir estrategias de resolución de conflictos.

Atender las necesidades de “C” implica apoyar la transferencia de los aprendizajes desde el aula a otros espacios educativos, como el patio o aquellos externos a la escuela -por ejemplo, el parque-. Para favorecer la transferencia ha sido fundamental la colaboración de la familia y su implicación, dando continuidad a las medidas fuera del aula.

5.2. Objetivos

La información recogida en la Tabla 12, la Tabla 13, y la Tabla 14, permitió concretar los objetivos de la propuesta. Los objetivos abordan las necesidades detectadas para elaborar y desarrollar medidas individualizadas, ya que como afirman Martín y Mauri (2011):

Cuando se ajusta la ayuda a las características del alumno la probabilidad de que éste tenga éxito es mayor y esto lleva a su vez a que su identidad de aprendiz mejore, lo que a su vez hace que se enfrente al aprendizaje con mayor seguridad y motivación. (p. 10)

El **objetivo general** es:

- Desarrollar el aprendizaje social y emocional en todos los contextos para favorecer la interacción y las relaciones positivas entre iguales.

A su vez, se concreta en los siguientes **objetivos específicos**:

- Favorecer, cuidar y potenciar contextos de interacción mediante la atención al espacio, los materiales y el tipo de intervención del adulto.
- Facilitar y practicar modelos de comunicación para iniciar, mantener, finalizar y solicitar ayuda a los iguales en los contextos de interacción -incluyendo el juego-.
- Identificar, expresar y compartir las emociones, los diferentes puntos de vista y las alternativas en la interacción, que incluye la resolución de conflictos.
- Reconocer las características individuales y valorar las potencializadas propias y de los otros, desarrollando un sentimiento de pertenencia al grupo.
- Desarrollar el aprendizaje de estrategias para la resolución de conflictos.

5.3. Descripción y desarrollo de la propuesta

Para alcanzar los objetivos establecidos se hizo una revisión de los materiales, programas y documentos disponibles. Se seleccionaron como básicos los descritos en la Tabla 15, aunque también se recogieron las ideas y aportaciones de otros estudios referenciados en la descripción de las medidas.

Tabla 15

Materiales Básicos de Consulta para la Propuesta.

Material	Descripción
Sussman, F. (2006). <i>TalkAbility. The Hanen Program for Parents of Verbal Children on Autism Spectrum. A guide for parents.</i> Toronto: A Hanen Centre Publication.	Guía que proporciona estrategias para potenciar el desarrollo de la comunicación social en niños con dificultades. Destinada a profesionales de la educación y familias.

Weitzman, E. y Greenberg, J. (2002). <i>Learning Language and Loving it. The Hanen Program for Early Childhood Educators</i> . Toronto: A Hanen Centre Publication.	Material dirigido a los educadores de la primera infancia para atender y potenciar el desarrollo del lenguaje y las habilidades sociales. Presenta una clasificación de los estilos comunicativos y los medios para garantizar el aprendizaje en función de las características individuales.
Epstein, A.S. (2009). <i>Me, you, us. Social-Emotional Learning in Preschool</i> . Michigan: HighScope Educational Research Foundation.	Recoge diversas investigaciones y estudios para proponer orientaciones y estrategias que faciliten el desarrollo del aprendizaje socio-emocional.

Las medidas acordadas tras la puesta en común con el EAT, las maestras y la familia se acompañan de la justificación teórica que llevó a la selección de cada una de ellas. Antes de exponerlas es preciso justificar el formato visual y la forma secuenciada de hacerlo, ya que aquí se recogen tal y como se plantearon a las maestras. En cuanto al formato las medidas se presentan mediante dibujos, esquemas y ejemplos para facilitar su consulta y utilización. Este formato es el utilizado por el EAT para llevar a cabo las orientaciones en las escuelas, constituye un modelo útil para acercarse tanto a las familias como a las maestras.

Con respecto a la secuencia se han dividido las medidas en tres bloques interrelacionados, ya que los aprendizajes adquiridos en cada uno de ellos son influyentes en los otros. Los bloques son: aula, resolución de conflictos, y patio. Se inicia la intervención desde el aula, desarrollando aprendizajes que serán transferibles y generalizables a otros contextos de aprendizaje -como es el patio-.

En todo el proceso mi función ha sido acompañar y facilitar la puesta en marcha de las medidas. El asesoramiento como ayuda, siguiendo la idea de Martín y Solé (2011) cuando afirman que:

Asesorar no es cumplir la competencia de otros, sino al contrario, hacerla emerger de modo que determinadas tareas que no podían abordarse de forma independiente puedan ser encauzadas y llevadas a cabo mediante la ayuda que supone, generando competencia individual y autonomía. (p. 6)

Por su parte, las maestras han intervenido como mediadoras del aprendizaje en la adquisición de estrategias para encontrar soluciones, restablecer relaciones y fomentar el desarrollo de habilidades sociales, en base a las orientaciones que proponen Singer y de Haan (2008).

- **Medidas propuestas para el aula**

Se ha decidido iniciar el trabajo desde el aula porque según Martín y Solé (2011) “constituye el espacio en el que toman forma los procesos de enseñanza y aprendizaje y en donde en último término debe producirse el ajuste entre la actividad del alumno y la ayuda del profesor” (p.7); y según Palou (2004) el grupo del aula es “continente de las primeras relaciones sociales entre coetáneos” (p. 58).

Las medidas acordadas comenzaron por la reflexión sobre aspectos metodológicos. Se plantea una revisión de las normas de aula -incluidos los rincones- con los niños/as. De esta manera se da protagonismo y participación a los alumnos/as, construyendo las normas como resultado de sus propias necesidades. Esta medida incluye a todo el grupo del aula de “C”, retoma una idea de implicación del alumno en el aprendizaje, y supone beneficios para el cuidado del ambiente escolar y la clarificación de las normas (e.g. Singer y de Haan, 2008; Teixidó y Castillo, 2013).

El siguiente punto de atención es la revisión de la intervención en cada uno de los rincones. Replantear el formato de las actividades, los agrupamientos y la intervención del adulto para reflexionar sobre la propia acción (Schön, 1992).

Los cambios que se proponen se dirigen sustancialmente a potenciar los agrupamientos, juegos y aprendizajes de manera cooperativa. En este sentido la propuesta para los rincones es potenciar el uso de parejas para aumentar la interacción y el encuentro entre los iguales.

En los rincones de juegos de suelo y mesa, la idea es que los juegos que se desarrollen sean en parejas. Esto exige un proceso de planificación y negociación entre los niños/as, y se fomenta la comunicación. En los rincones de ordenador e inventos, utilizar parejas favorece el aprendizaje cooperativo, la creatividad y de nuevo la comunicación, ya que para desarrollar la actividad es necesario que los implicados lleguen a acuerdos. Optar por el aprendizaje cooperativo es también una manera de proporcionar al niño, en palabras de Trianes, Muñoz y Jiménez (2005), “una mayor sensación de ser elegido, aceptado y apoyado por los compañeros de clase” (p. 148).

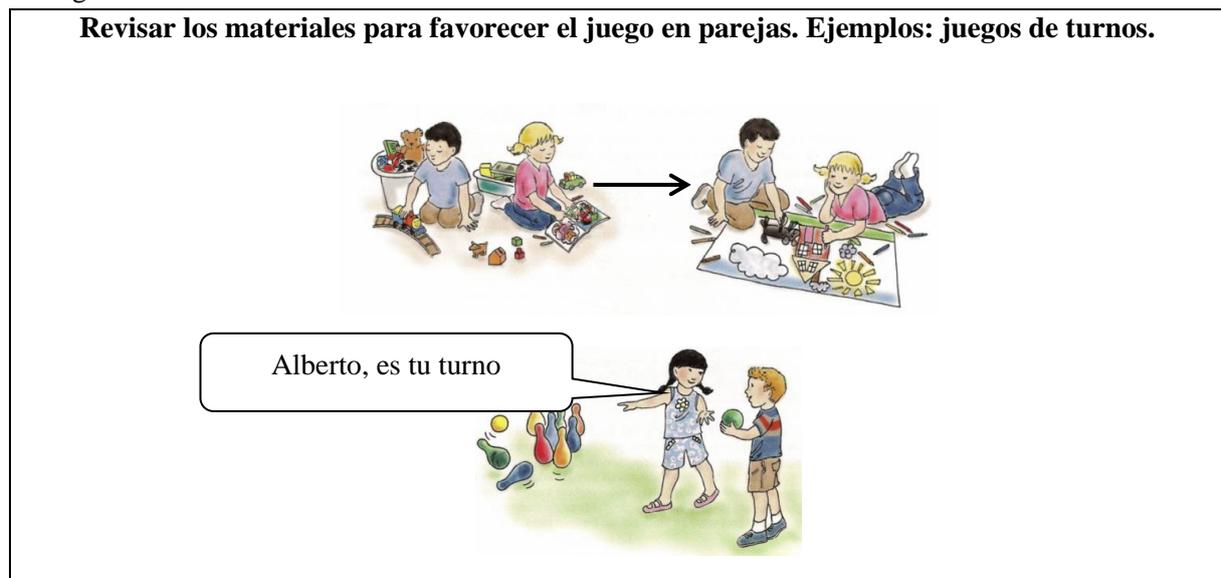
En el rincón de leer y escribir, el uso de metodologías cooperativas facilita la ayuda entre iguales. Este tipo de propuesta favorece que el aprendizaje de la lectura y la escritura se conviertan en un proceso atractivo, de encuentro entre iguales y de aprendizaje de estrategias de petición de ayuda. En este rincón los alumnos se ayudan mutuamente y está pensado en base a la necesidad que tenía “C”

por reconocer sus propias capacidades. La lectura y la escritura es el punto fuerte de “C”, el momento en el que tiene la oportunidad de ser ayudante y reconocer sus potencialidades, mientras que en otros temas pasa a un perfil de ayudado. Hay un intercambio de papeles entre quien ayuda y es ayudado que favorece el desarrollo socio-emocional (Epstein, 2008; Trianes, Muñoz y Jiménez, 2005); además de que el aprendizaje cooperativo según Pujolás (2008) “ayuda a tener una percepción positiva del propio proceso de aprendizaje, de los otros y de sí mismo” (p. 232).

El rincón de juego dramático ha cambiado a lo largo del proceso. Comenzó siendo casita, pero por la iniciativa de los propios niños/as se ha transformado en un restaurante que ha sido planificado y construido desde los intereses de sus protagonistas. La nueva temática del rincón favorece la atención de las necesidades de “C”. Por un lado, se amplían sus intereses, juegos y encuentros con los iguales. Por otro lado, los diferentes roles que se pueden desempeñar en el juego de restaurante -como puede ser el de camarero/a tomando nota del menú- ayudan a aumentar la confianza, la funcionalidad y la utilidad de sus aprendizajes para su uso en la interacción con iguales.

Otra de las medidas propuesta ha sido la referida a los juguetes. Mediante la Figura 1 se pretenden mostrar visualmente las diferencias entre unos y otros materiales. Es importante reflexionar sobre los recursos y las normas de su uso, pues no se trata sólo de cambiar el juguete, sino de invitar a hacer un uso diferente del mismo (e.g. Epstein, 2008; Palou, 2004).

Figura 1



Imágenes tomadas de: Sussman, F. (2006). *TalkAbility. The Hanen Program for Parents of Verbal Children on Autism Spectru. A guide for parents.* Toronto: A Hanen Centre Publication. (p. 172 y 174)
Texto traducido y adaptado

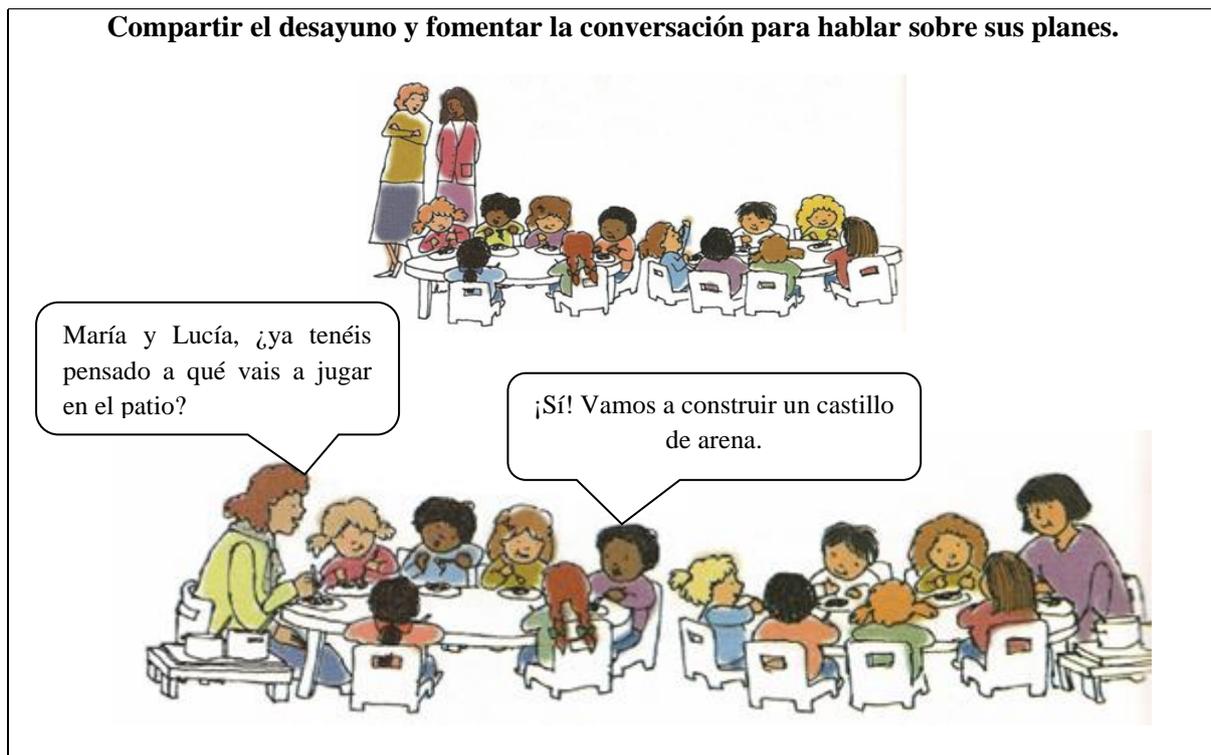
Hasta el momento las medidas planteadas se refieren a aspectos de contexto, materiales y metodología. A continuación se recogen diferentes imágenes que plantean cambios en el modo de intervención y participación del docente en el aula. Con la Figura 2 y Figura 3 se ejemplifica una rutina de aula en la que aumentar la participación del adulto como facilitador y modelo de interacción. Se trata de implicar a las maestras en todas las actividades como modelos y mediadoras de la adquisición de estrategias que favorecen: el desarrollo del lenguaje y la comunicación entre iguales; la regulación de la intervención en la comunicación; modelos para la planificación; y el encuentro entre iguales.

La atención se ha centrado en los cambios que se pueden realizar en la intervención. Según Epstein (2009) los maestros/as “pueden ayudar a los niños a descubrirse a sí mismo y a comenzar a establecer relaciones positivas con los otros” (p. 17) (Texto original en inglés). Además, autores como Sussman (2006) y Weitzman y Greenberg (2002) son los que proponen y orientan para compartir la rutina con los niños; y Lobo (2002) afirma que “es necesario cultivar la accesibilidad corporal, bajar a su nivel, ponerse a su alcance” (p. 53). Por todo ello se ha elegido el desayuno -rutina diaria del aula- como un momento natural para potenciar la comunicación y las relaciones entre los niños/as.

Cuidar y atender estos espacios es un elemento a trabajar, como dice Fabrés (2006) “hemos de impregnar estas rutinas de respeto y de empatía hacia los niños, para contribuir también con ellas, a que los niños lleguen a ser más equilibrados emocionalmente y más autónomos”. Palou (2004) también defiende esta idea, reconoce la importancia de crear un ambiente que facilite los intercambios y las relaciones, donde el adulto “tiene que sentirse implicado” (p.102).

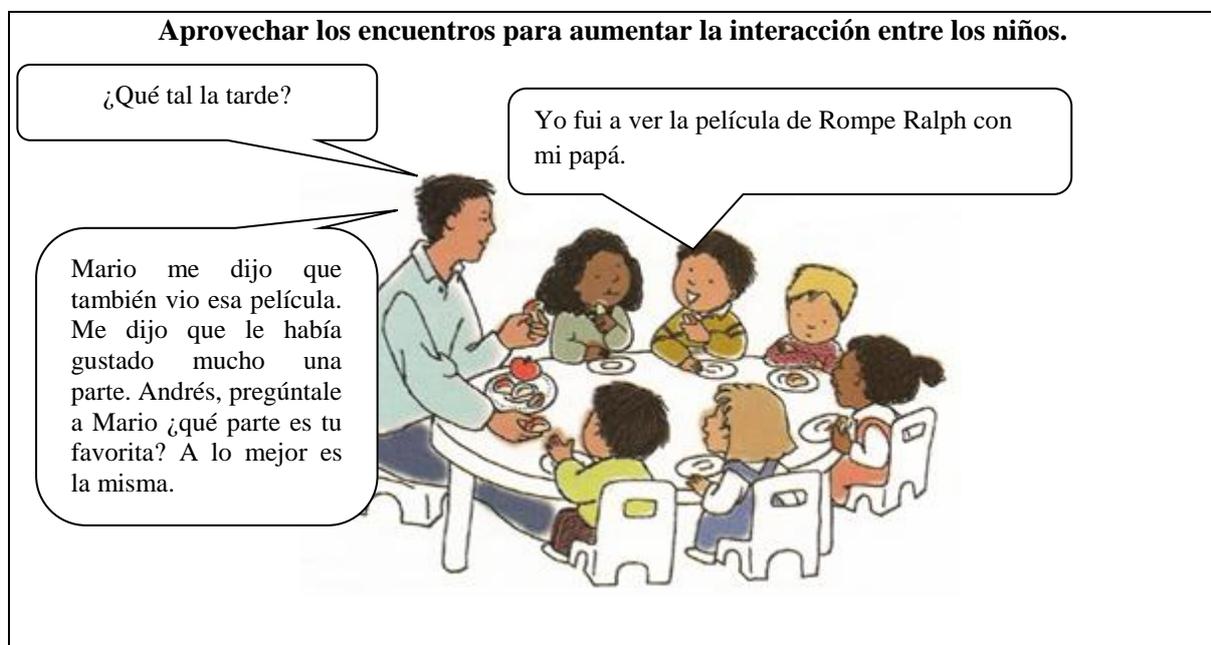
El diálogo que se ha utilizado en la Figura 2 y Figura 3 sirve de modelo de comunicación a desarrollar, ejemplificando formas de potenciar la búsqueda de elementos compartidos entre iguales. Idea basada en las orientaciones que Singer y de Haan (2008) plantean como medio para favorecer el sentimiento de vínculo con el grupo.

Figura 2



Imágenes tomadas de: Weitzman, E. y Greenberg, J. (2002). *Learning Language and Loving it. The Hanen Program for Early Childhood Educators*. Toronto: A Hanen Centre Publication. (p. 178). Texto traducido y adaptado.

Figura 3



Imágenes tomadas de: Weitzman, E. y Greenberg, J. (2002). *Learning Language and Loving it. The Hanen Program for Early Childhood Educators*. Toronto: A Hanen Centre Publication. (p. 214). Texto traducido y adaptado.

La Figura 4, Figura 5 y Figura 6 se han seleccionado para ejemplificar maneras de aumentar, motivar e invitar a la interacción. Se ha apostado por la intervención de manera explícita siguiendo la idea de diversos autores: Mize (2011) que añadía que la explicitación es también un modo de generalizar las nuevas habilidades a contextos diferentes; o Bierman y Erath (2011) quienes, además de decir que “las competencias emocionales y sociales pueden ser enseñadas” (p.2), afirman que el modo de hacerlo es utilizando instrucciones, modelos y favoreciendo oportunidades para practicar.

Se trata de estrategias de interacción que se pueden generalizar y transferir a otros contextos como puede ser el patio. Sin olvidar que en el inicio de esa generación será imprescindible la presencia, el acompañamiento, el apoyo y la mediación del adulto. Ahora bien, permanecer cerca no supone intervenir siempre y en todo momento, sino asumir, como planteaba van Manen (2007), una cierta distancia que facilite un espacio en el que los niños/as “pueden tomar decisiones y actuar por sí mismos y a su manera” (p. 42). Saber mantener la espera permite, según Palou (2004), “que cada criatura pueda dedicar el tiempo que le sea necesario para entrar en el juego, repetirlo, mantenerlo o abandonarlo, según sus necesidades” (p. 102). De modo que es muy importante la observación continua para adaptar la intervención a las necesidades del niño y al contexto en el que se desarrollan.

Un detalle a destacar en el estilo del educador representado, en el que se ha fijado la orientación, es la aproximación del adulto, la posición corporal y el estilo comunicativo adaptado a las características individuales (e.g. Sussman ,2006; y Weitzman y Greenberg, 2002).

Figura 4

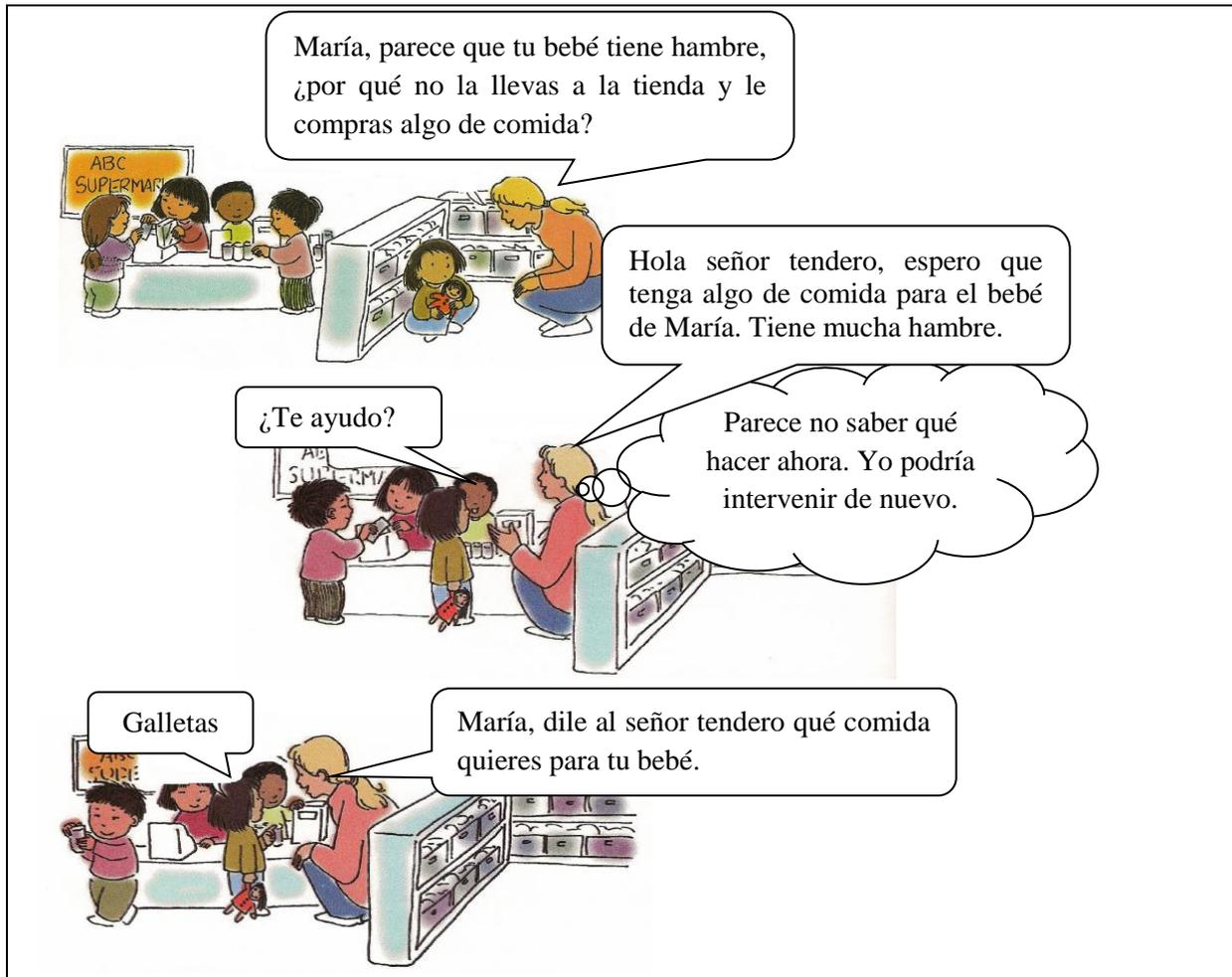


Figura 5



Imágenes tomadas de: Sussman, F. (2006). *TalkAbility. The Hanen Program for Parents of Verbal Children on Autism Spectru. A guide for parents.* Toronto: A Hanen Centre Publication. (p. 183 y 188)
Texto traducido y adaptado.

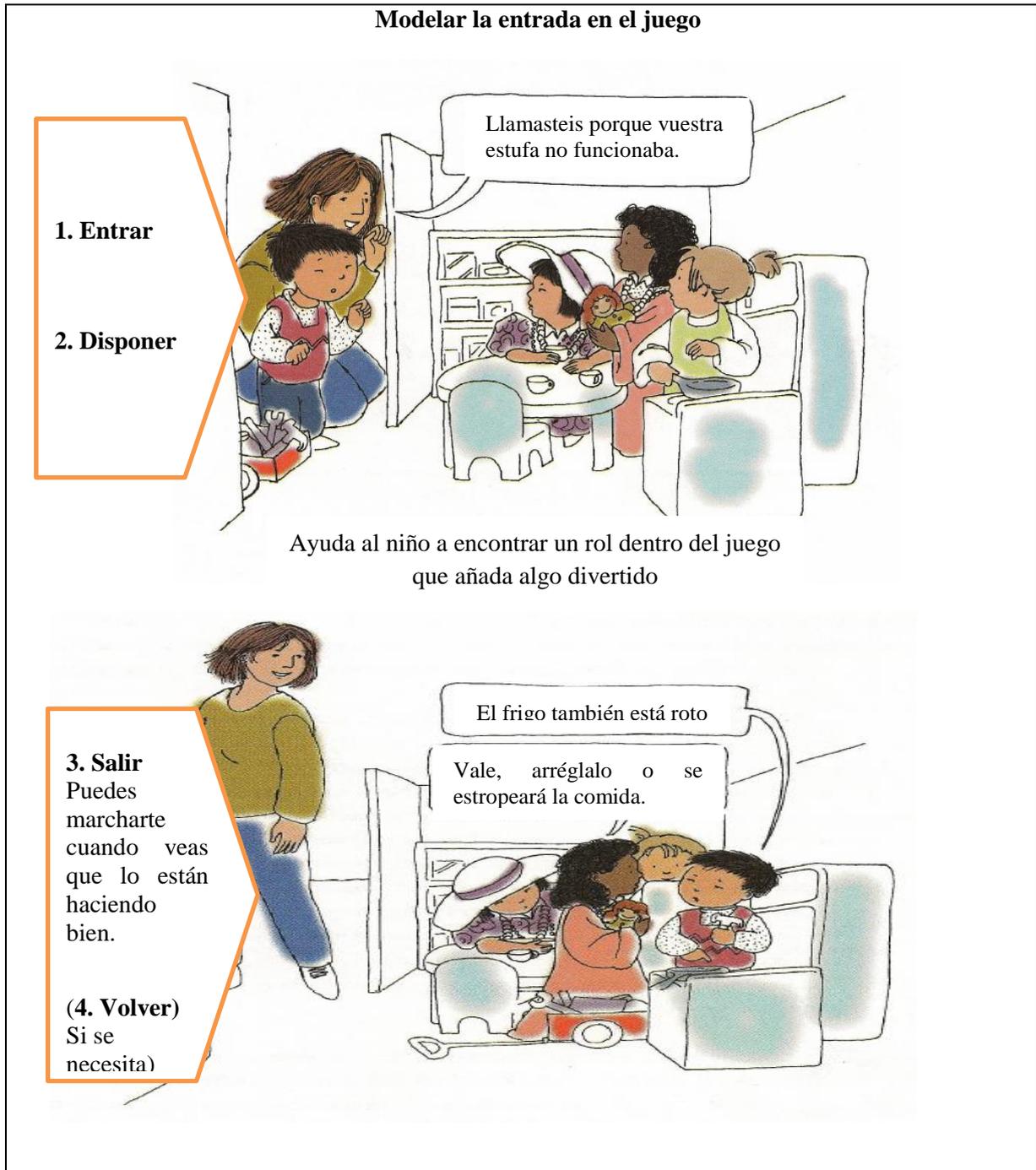
Figura 6



Imágenes tomadas de: Weitzman, E. y Greenberg, J. (2002). *Learning Language and Loving it. The Hanen Program for Early Childhood Educators*. Toronto: A Hanen Centre Publication. (p. 307-308). Texto traducido y adaptado.

Con el fin de organizar la información sobre el modelo para ayudar en el inicio y mantenimiento de la interacción en el juego, se presentó la Figura 7. Se plantea un tipo de acompañamiento que ayuda en la adquisición de estrategias de interacción. El apoyo ofrecido no se presenta como algo directivo o abordado de manera descontextualizada, sino que la figura del adulto desarrolla un papel de acompañante (e.g. Singer y de Haan, 2008). No sólo interviene para modelar el inicio, sino que permanece en un segundo plano, para garantizar el apoyo y la seguridad. Es decir, estando disponible sin cortar el juego (Palou, 2004).

Figura 7



Imágenes tomadas de: Weitzman, E. y Greenberg, J. (2002). *Learning Language and Loving it. The Hanen Program for Early Childhood Educators*. Toronto: A Hanen Centre Publication. (p. 210-211). Texto traducido y adaptado.

Se considera que este tipo de intervención a través del juego ayuda a los niños/as, según Moyles (1998), “a lograr una confianza en sí mismos y en su capacidad y, en situaciones sociales, contribuye a juzgar las numerosas variables dentro de las interacciones sociales y a conseguir empatía con otros” (p. 22). Por estas razones se ha seleccionado la idea propuesta por Weitzman y Greenberg (2002) ya

que supone una forma de ayudar a “C” para integrarse en un grupo atendiendo a sus intereses, con el fin de disminuir los tiempos y espacios de juego solitario.

En la mediación del adulto es también importante la comunicación no verbal. Se ha cuidado el asesoramiento sobre elementos como: el contacto físico y visual, la gestualidad, la expresión facial y la imitación, que influyen en la interacción y en el aprendizaje (Singer y de Haan, 2008).

En la línea de las medidas anteriores se propone abordar el aprendizaje de las estrategias -para iniciar el juego, practicar roles, respetar turnos, así como para ampliar el uso y la funcionalidad de los materiales- a partir de la explicitación y la práctica con el adulto, tal y como se refleja en la Figura 8. Plantear la práctica anticipada favorece, no sólo la adquisición de nuevas estrategias, sino que el aprendizaje sea individualizado. La transferencia del aprendizaje a su uso en otros contextos facilita su adquisición y el reconocimiento de su funcionalidad. Además, el entrenamiento aportando las instrucciones explícitas y dejando que “C” las ponga en marcha favorece su propio aprendizaje y la experiencia de aceptación de los otros (Epstein, 2008).

Figura 8

Practicar formas de iniciar el juego

¿Cómo puedes saber a qué quiero jugar?

Vale, pregúntame

Quiero jugar a las cartas.

Preguntándote

¿A qué quieres jugar?

¿A qué quieres jugar?

A profes

Practicar roles y turnos

¿Cuánto vale, señor?

5 euros

Me toca ser vendedora

Seré vendedora 5 minutos y luego te tocará a ti de nuevo.

No, yo quiero ser vendedor.

Práctica anticipada

Imágenes tomadas de: Sussman, F. (2006). *TalkAbility. The Hanen Program for Parents of Verbal Children on Autism Spectru. A guide for parents.* Toronto: A Hanen Centre Publication. (p. 149, 175 y 177). Texto traducido y adaptado.

Para finalizar las medidas propuesta de aprendizaje explícito, dentro del aula, se ha usado la Figura 9. En ella se representan modelos visuales para iniciar la interacción, que facilitan su aprendizaje y su utilización en diferentes contextos. Se ha optado por este modelo con el fin de garantizar la comprensión de las estrategias. No obstante, este material se ha presentado al final de los anteriores como un complemento visual, ya que de nada sirve la exposición de los contenidos sin una participación activa que favorezca la práctica de ese aprendizaje.

A través de la práctica de estas estrategias “C” puede comprobar la respuesta positiva de los otros y sustituir sus fórmulas de interacción -invasivas- por nuevos modelos que contribuyen a iniciar y mantener relaciones positivas con los otros.

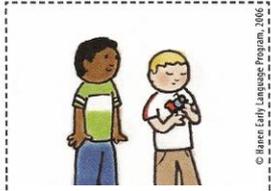
Figura 9

Modelo para iniciar interacción



“Decir algo agradable es la mejor manera de iniciar el juego”

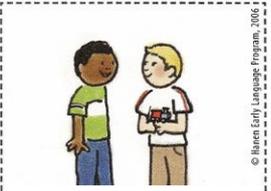
¿Cómo iniciar juego con un amigo?



Acércate al amigo



Toca con suavidad



Sonríe y mira a tu amigo



Dile hola y usa su nombre



Dile algo bonito



Pregúntale si quiere jugar

Imágenes tomadas de: Sussman, F. (2006). *TalkAbility. The Hanen Program for Parents of Verbal Children on Autism Spectru. A guide for parents*. Toronto: A Hanen Centre Publication. (p. 181).
 Texto traducido y adaptado.

- **Estrategias de resolución de conflictos.**

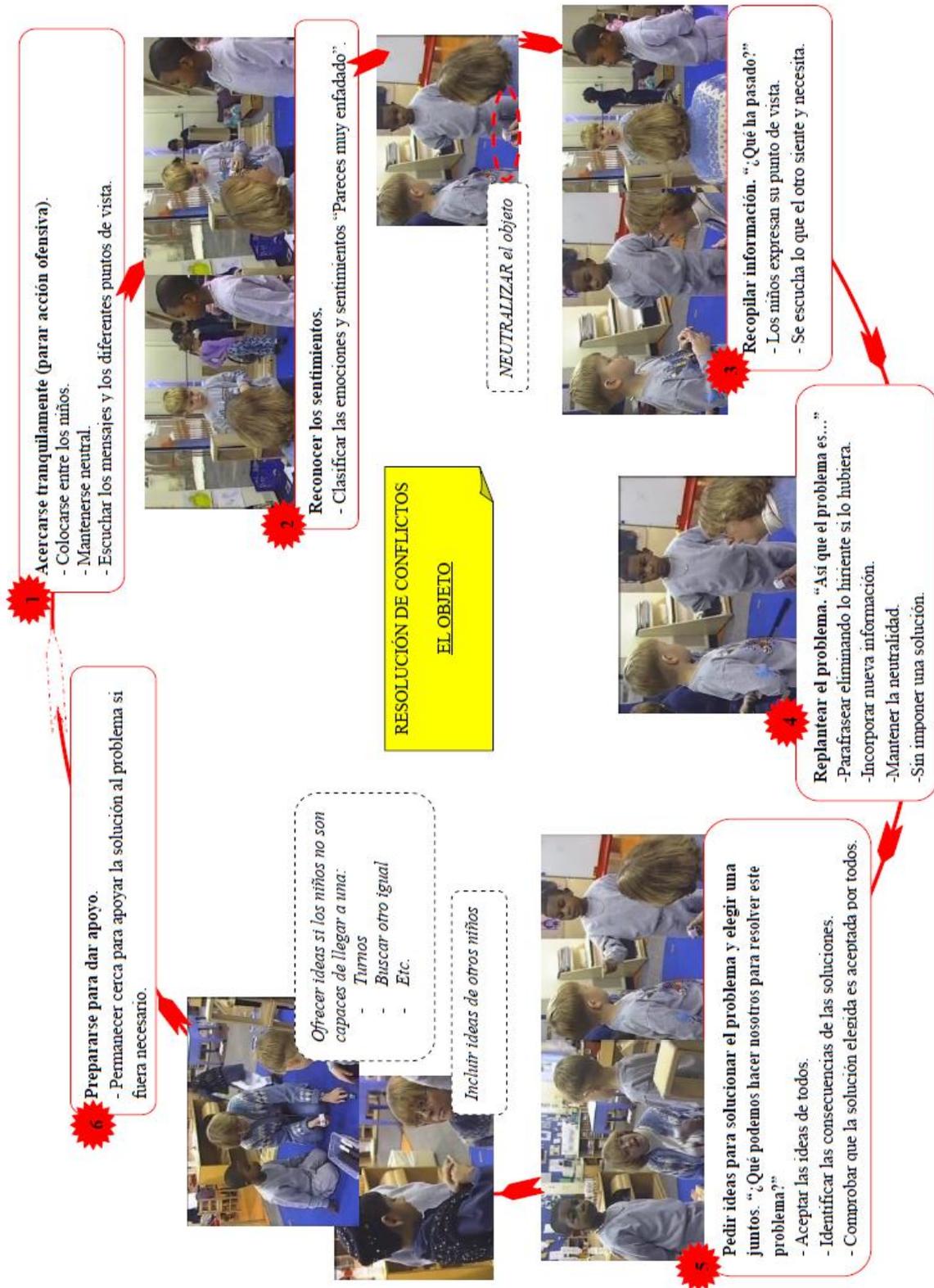
La resolución de conflictos, y el aprendizaje de estrategias para atenderlos, es uno de los temas claves en el aprendizaje social. Epstein (2008) afirma que “en la escuela es donde los niños adquieren el conocimiento y las habilidades necesarias de resolución de conflictos para funcionar de manera competente en la sociedad” (p. 47-48) (Texto original en inglés). De este mismo autor se ha tomado la propuesta de resolución de conflictos recogida en la Figura 10, Figura 11 y Figura 12.

Antes de plantear las medidas es necesario concretar que la perspectiva desde la que se aborda el conflicto considera que éste es un proceso de crecimiento personal. Es decir, en palabras de Bonás et al. (2007) “el conflicto, pese a ser un momento incómodo, inquieto, molesto, no deja de ser también una fuente de crecimiento para todos los que están implicados en él” (p. 53). Esta idea es compartida por otros autores quienes además recogen algunos de los beneficios que supone el conflicto, entre ellos Singer y de Haan (2008) afirman que “las riñas tienen la función de clarificar las relaciones entre los distintos miembros dentro del grupo” (p. 69).

El conflicto se entiende como una fuente de aprendizaje, un medio por el que los alumnos tienen la oportunidad de identificar los deseos y sentimientos de los otros. Este aprendizaje es resultado de la adquisición de otras habilidades socio-emocionales como: la empatía; reconocer y etiquetar emociones; sentirse parte de la comunidad; participar en juegos cooperativos; valorar la diversidad; y desarrollar un marco de competencia moral (Epstein, 2009). Además, Shaffer (2004) afirma que “otra manera que los iguales se influyen recíprocamente es discutiendo y debatiendo asuntos sobre los que están en desacuerdo” (p. 495).

La metodología para la resolución de conflictos planteada por Epstein (2009) se divide en una serie de pasos, donde el adulto interviene como mediador del conflicto. De esta manera se fomenta la construcción de un ambiente y espacio educativo seguro, basado en la paz y el respeto.

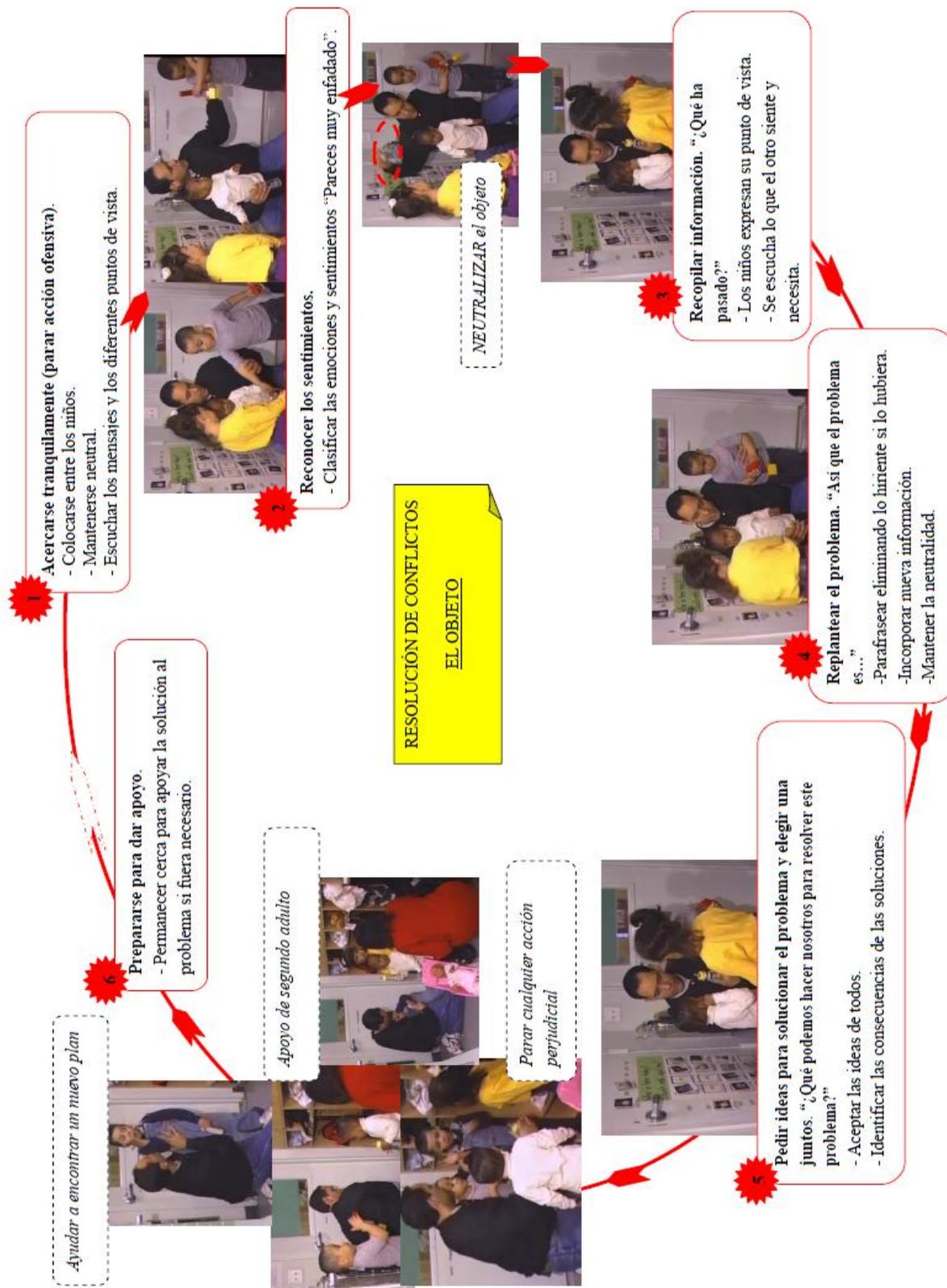
Figura 10



Imágenes tomadas de: HighScope Educational Research Foundation (2013). *I had the ambulance first!*. En <http://membership.highscope.org/app/Default.aspx?id=2>

Contenido de: Epstein, A. (2009). *Me, you, us: social-emotional learning in preschool*. Michigan: HighScope Educational Research Foundation. Texto traducido y adaptado.

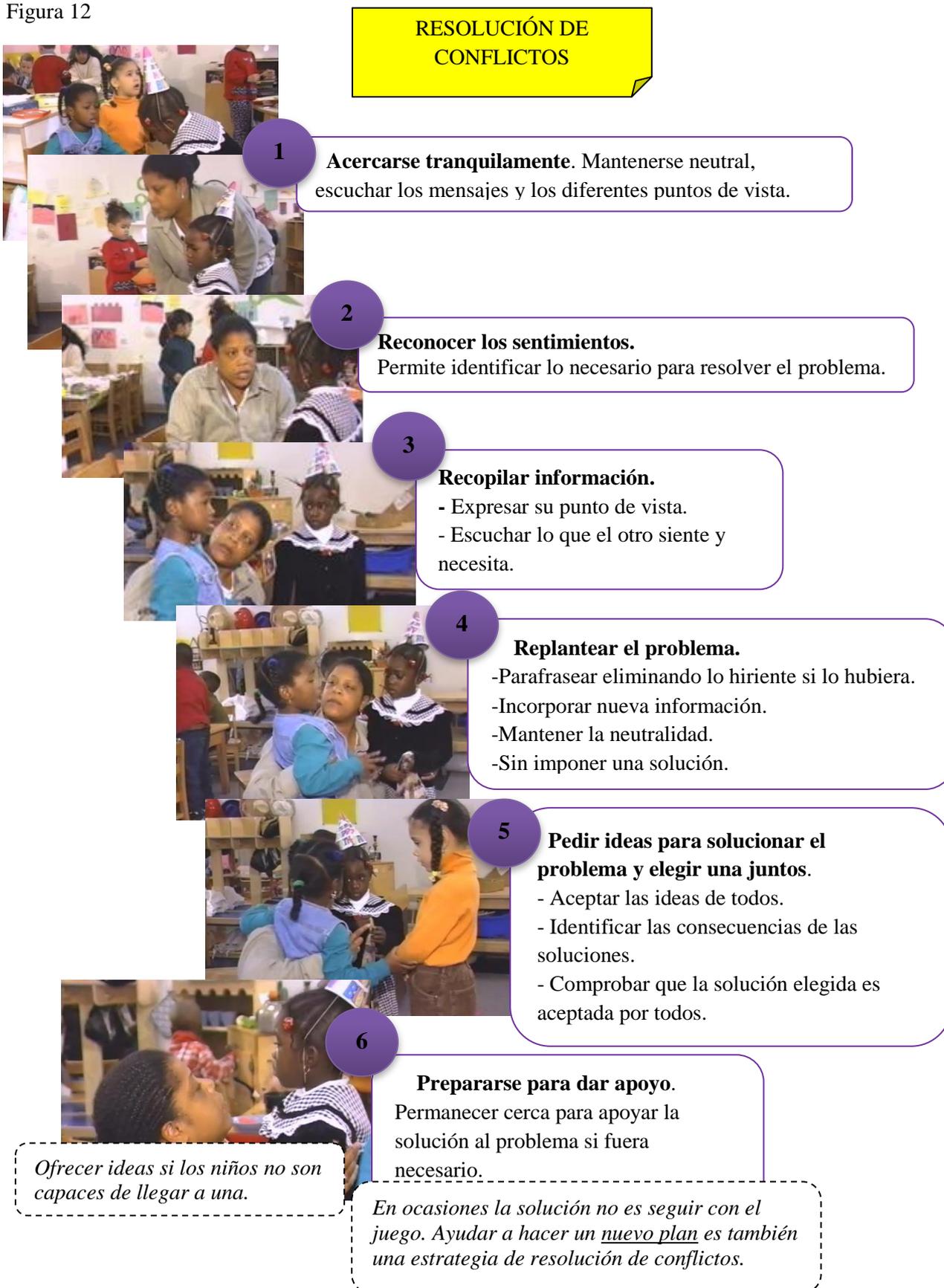
Figura 11



Imágenes tomadas de: HighScope Educational Research Foundation (2013). *You're not my friend anymore!*. En <http://membership.highscope.org/app/Default.aspx?id=2>

Contenido de: Epstein, A. (2009). *Me, you, us: social-emotional learning in preschool*. Michigan: HighScope Educational Research Foundation. Texto traducido y adaptado.

Figura 12



Imágenes tomadas de: HighScope Educational Research Foundation (2013). *Let's be a family*. En <http://membership.highscope.org/app/Default.aspx?id=2>

Contenido de: Epstein, A. (2009). *Me, you, us: social-emotional learning in preschool*. Michigan: HighScope Educational Research Foundation. Texto traducido y adaptado.

Acercarse de manera tranquila e identificar las causas del problema son ideas fundamentales para conseguir un ambiente y un estado emocional que facilite el diálogo (e.g. Martínez López, 2007). Además, conseguir el reconocimiento de las emociones, desarrollar la empatía y cuidar la relación, es tema clave que acompaña la intervención del adulto a lo largo de toda la jornada educativa, de manera que se trata de fomentarlo en estas situaciones. Ahora bien, sin olvidar que tal y como afirman Singer y de Haan (2008) “por encima de todo, la educadora debe evitar tomar partido en los conflictos” (p. 126). Por eso es tan importante que la figura del adulto no sea juez ni en la comunicación verbal ni en la no verbal, de modo que la expresión física sea de acogida y de atención a las necesidades.

Uno de los pasos que ha resultado especialmente interesante en la orientación, y en la puesta en marcha, ha sido la neutralización del objeto -en los casos en los que éste era el problema-. Esta idea se ha planteado porque refleja el estilo de mediación que se propone, favoreciendo que sean los protagonistas del conflicto los que busquen y negocien la resolución. De hecho, Singer y de Haan (2008) afirman que “los niños son capaces de encontrar soluciones cuando entran en conflicto con otros niños desde muy pequeños: cuantas más ganas tienen de jugar juntos, más posibilidades hay de que encuentren una solución aceptable para ambos” (p. 69).

- **Medidas propuesta para el patio.**

Plantear experiencias cooperativas contribuye al desarrollo socio-emocional de los niños/as. Garaigordobil (2007) afirma que permite “hacerse más receptivos para compartir recursos humanos y materiales, tales como ideas, capacidades, intereses, sentimientos, consideraciones, posesiones, tiempo, espacio, responsabilidad,…” (p. 20). Ahora bien, tener la oportunidad de practicar los aprendizajes en un contexto cuidado permite su generalización. Por eso se ha pensado el patio como un espacio para que “C” tenga la oportunidad de utilizar los aprendizajes desarrollados en el aula, así como disfrutar de un contexto cuidado para la interacción con iguales.

Uno de los componentes que Mize (2011) destaca como cruciales en la intervenciones es “la práctica reiterada de nuevas habilidades y apoyo explícito” (p. 2). De manera que el patio, como contexto educativo, constituye el espacio idóneo para practicar los aprendizajes con las garantías de

contar con el apoyo y mediación del adulto. Este apoyo se va retirando progresivamente, pero permanece disponible en caso de necesidad.

Con el fin de poner en marcha los aprendizajes desarrollados en el aula, y para potenciar al máximo el encuentro entre iguales, se planteó organizar ligeramente el tiempo de patio. Desde el aula las maestras formaron parejas que habitualmente no compartían juego -utilizando diferentes metodologías lúdicas- para aumentar las experiencias de juego en el patio con otros niños/as. Estas parejas permanecerían durante dos días, de manera que cada día uno elige y planifica el juego. No obstante, con el fin de respetar las necesidades de los niños, y entre ellas las de “C”, se concretó que el juego en parejas debía durar al menos 15 minutos -el tiempo de patio dura una hora-, respetando los momentos de aislamiento (Paniagua y Palacios, 2005). Esta organización se realizaría cuatro días a la semana en bloques de dos días, es decir, lunes-martes y jueves-viernes, dejando el miércoles sin realizar parejas con el fin de observar lo que ocurría en el día de descanso y respetar los tiempos de juego solitario.

Con esta medida no sólo se pretendía garantizar el juego entre iguales en un contexto menos estructurado, sino que al plantearse las parejas en el aula, se aprovechó el tiempo de desayuno para que los niños tuvieran posibilidad de negociar el juego. Para “C” esto era una necesidad muy importante, puesto que en las rutinas que salían fuera de lo estructurado de aula tenía dificultades para mantener interacción con los iguales. Para comenzar se planteó, como objetivo mínimo, conseguir el encuentro en el desayuno, para progresivamente ir trasladando la interacción al patio y aumentando paulatinamente los tiempos de juego en parejas.

El patio también constituye un espacio privilegiado para poner en marcha y desarrollar las estrategias de resolución de conflictos por varias razones. La primera de ellas es porque el tiempo de patio suele tener como resultado de la interacción un aumento de los conflictos. Otra de las razones, que lo lleva a ser un espacio y tiempo adecuado para ese aprendizaje, es que en este tiempo hay más oportunidad de trabajar las estrategias de manera más tranquila e individualizada.

De modo que la intervención en el patio cumple uno de los requisitos que muchos autores consideran fundamentales para que un programa enfocado al desarrollo social sea eficaz, y es que se trata de un espacio natural con oportunidades de juego cotidianas (e.g. Bierman y Erath, 2011; Epstein, 2008; Guralnick, 2011; Manz y McWayne, 2011; y Odom, 2011).

6. Evaluación

La puesta en marcha de las medidas se ha planteado de manera progresiva, con la participación activa de las maestras responsables del aula de “C”. Como ya se ha dicho anteriormente, he tomado parte activa en la implantación de las medidas. Esto ha permitido conocer personalmente los cambios que se estaban produciendo, sus ventajas e inconvenientes, pero también asumir la orientación desde un perfil de acompañante. Ser parte activa del cambio facilita llevar con las maestras un proceso de reflexión en la acción (Schön, 1992), para garantizar la adaptación a los cambios mediante la evaluación continua y situada.

Esta evaluación continua ha sido posible: por un lado, gracias a la observación de todos los aspectos fijados y descritos en la evaluación inicial; y por otro lado, por los seguimientos y las entrevistas con las maestras y la familia. La participación de las maestras ha sido el resultado de elaborar una propuesta que formaba parte de sus necesidades e inquietudes. De manera que la intervención planteada es resultado de un proceso de reflexión, evaluación continua y reconstrucción de las medidas para garantizar la atención a las necesidades detectadas.

Una herramienta que ha sido muy útil para la evaluación de los resultados de la propuesta ha sido observar la interacción de “C” en el contexto de patio, su tipo de juego y el tipo de participación. El patio ha sido el contexto de generalización de los aprendizajes y el lugar donde los apoyos se han ido retirando. Odom (2011) afirma que “los resultados de la eficacia a menudo se reflejan en un aumento de la participación en la interacción social entre pares fuera del ambiente de intervención” (p. 3). Por eso, el patio ha sido muy importante para identificar los progresos, pero la clave también se encuentra en la información aportada por la familia y la observación en otros espacios y momentos educativos, en los que se ha hecho evidente la generalización del aprendizaje.

Para evaluar y tomar perspectiva sobre las medidas planteadas ha sido necesaria la evaluación final de manera coordinada con todo los profesionales implicados, tomando los criterios de observación establecidos en la evaluación inicial. Antes de presentar los resultados obtenidos es preciso decir que a lo largo de la intervención se ha realizado la evaluación de “C” desde el EAT y se decidió su salida del programa de Necesidades Educativas Especiales. De modo que el apoyo educativo se limitó al desarrollo socio-emocional mediante la propuesta presentada.

Atendiendo a los resultados de las medidas se ha observado en el aula un aumento del número de interacciones durante los diferentes tipos de juego. En otras actividades, como el desayuno o las esperas, “C” ha iniciado la comunicación con los iguales para compartir experiencias del fin de semana. También se ha recogido cómo “C” ha puesto en marcha la solicitud de ayuda a los iguales, disminuyendo así las llamadas al adulto.

La creación de parejas para algunos rincones como es el de leer y escribir, en el que “C” puede demostrar su dominio y ejercer de ayudante, ha aumentado la confianza en su aprendizaje. En estos lugares comienza a ofrecer su ayuda a otros niños/as, con los que mantiene una relación más estrecha, y a aceptar la ayuda de los otros. Desarrollar un rol de ayudante ha supuesto grandes beneficios para: la autorregulación emocional; el desarrollo de sentimiento; y el sentido de comunidad -un punto en el que “C” ha empezado hablar de “nosotros”-. El rincón de restaurante ha jugado un papel clave aumentando el interés de los otros por “C”, ya que solicitaban su ayuda para leer los platos de la carta del restaurante y para escribir las notas. De esta manera se ha aumentado el protagonismo de “C” en el grupo, se ha desarrollado el sentimiento de competencia y se practica la aceptación de la ayuda.

En el espacio de patio el hecho de compartir tiempo con un igual ha permitido a “C” conocer a otros, disfrutar de nuevas experiencias y utilizar otros materiales. El aspecto más destacado es el aumento del interés y la necesidad de estar con otros, llegando a hacerlo explícito a las maestras en algunos momentos. Por ejemplo, en el patio, y finalizado el tiempo de juego en parejas, “C” empezó a comunicar su deseo de continuar el juego con algún amigo. Sigue precisando el modelado para la interacción en los espacios más desestructurados, pero ha comenzado a reconocer la interacción como algo placentero.

La resolución de conflictos ha favorecido la identificación de los sentimientos, así como la expresión de los mismos a través del lenguaje. Progresivamente ha mostrado mayor empatía en la resolución y ha incrementado las alternativas de solución hacia propuestas próximas a la cooperación.

En la propuesta presentada se han respetado los tiempos de juego solitario que “C” necesitaba. No obstante, el tiempo de estos juegos ha disminuido paulatinamente con el aumento de juegos asociativos y cooperativos.

En el proceso de implantación de las medidas, que afectan a todo el grupo-clase, se decidió incorporar el apoyo a otros dos niños que también presentaban dificultades en el área socio-emocional. La evaluación ha sido también positiva, concretamente uno de ellos ha hecho evidente su satisfacción de conocer a otros iguales, compartir otros juegos y disfrutar de las nuevas iniciativas. Este niño ha comunicado que quería seguir con la pareja que estaba durante más tiempo e incluso recordando a las maestras que había que hacer las parejas para el patio.

Aunque la intervención se ha planteado específicamente para un niño concreto, en la atención al desarrollo socio-emocional es imprescindible atender al trabajo con el grupo y a la implicación y participación de toda la Comunidad Educativa.

7. Conclusiones

El planteamiento de la propuesta constituye un enriquecimiento profesional. Por un lado, la práctica supone un momento excelente para concretar los aprendizajes del Máster de Psicología de la Educación, favorece su comprensión y materializa su funcionalidad en el contexto práctico-profesional. Por otro lado, abordar el tema del aprendizaje socio-emocional es un reto, tanto por la variedad y amplitud de información, como por las dimensiones de atención que implica. Supone repensar las funciones del contexto educativo formal, dando prioridad a la competencia social. Un tema que parece estar siendo sustituido por un desproporcionado interés sobre los contenidos conceptuales.

La fuente fundamental de aprendizaje e interés por el tema lo ha conformado el propio contexto de prácticas, entendido como el EAT y el Colegio de Educación Infantil Verbena, ambos caracterizados por prestar una especial atención al ámbito social y emocional del desarrollo.

Centrando la atención sobre la propuesta y desde su evaluación, se trata de un proceso de cambio que exige la implicación profesional y personal de toda la Comunidad Educativa. Supone un gran esfuerzo para los profesionales ya que implica cambios en su metodología y en su intervención. Quizá ahí reside uno de los puntos débiles, la tardía implicación por parte del resto de maestras de la escuela, que aunque estaban informadas de todas las medidas no han sido participantes activas. Debilidad que trató de superarse en el propio proceso haciendo llegar las medidas a todas las maestras, pero no se ha

podido poner en marcha por las circunstancias que ha vivido la propia escuela en el curso actual -luchando por evitar su cierre-. Quizá en esta misma línea entra en juego otra de los puntos débiles, y es que no se contó con los imprevistos, por ejemplo, el estado de ánimo de la plantilla docente.

Ahora bien, las fortalezas de la propuesta también son importantes, principalmente, las oportunidades de interacción generadas. Se destacan fundamentalmente los siguientes puntos fuertes en el desarrollo y planteamiento de la propuesta. Primero la adaptación e individualización de las medidas a las características personales y físicas del contexto, teniendo en cuenta y cuidando los aspectos influyentes para crear un ambiente cuidado. Todo ello a partir de una evaluación inicial -tomando como punto partida las fortalezas- en la que se ha contado con la información recogida por todos los implicados.

En segundo lugar, es el constante trabajo por conseguir una orientación situada, basada en la colaboración entre la familia, la escuela y las profesionales de orientación. En todo momento se ha tratado de plantear las medidas desde un proceso de construcción conjunta, para conseguir coherencia y coordinación en su aplicación.

En tercer lugar, es un aprendizaje que está estrechamente relacionado con la adquisición de otros aprendizajes, pero es también palanca de empuje para potenciar otras áreas de desarrollo. Cuidar la interacción y las relaciones positivas supone atender a aspectos que van desde lo físico y material, hasta el estilo docente. Exige prestar atención al proceso de aprendizaje, observando, cuidando las situaciones y, en palabras de Bonàs et al. (2007), comprendiendo que “las relaciones hay que saborearlas con tranquilidad para conocer todos sus sabores, los dulces y los amargos” (p. 55).

Finalmente, la idea fundamental de la reflexión en la acción y el trabajo de autoevaluación permite repensar y revisar las rutinas a las que nos acostumbramos como profesionales de la educación. La continuidad y mantenimiento en una misma actividad y metodología garantiza la confianza profesional sobre la práctica, pero no siempre garantiza la atención a las necesidades individuales. Por eso, la idea clave que destacaría de la propuesta es el incentivo para reflexionar sobre las rutinas diarias.

8. Perspectivas de futuro

El desarrollo socio-emocional, así como los aspectos de su intervención, permite plantear diferentes perspectivas de futuro. Una de las líneas podría consistir en ampliar la propuesta a toda la Comunidad Educativa. Esto constituye un objetivo clave para dar sentido, continuidad y coherencia a todas las medidas de intervención. Prestar atención al desarrollo social desde el primer momento garantiza que los profesionales asuman de manera permanente y responsable los cambios que se plantean.

En relación a la pregunta que se planteaba -¿son los niños con necesidades educativas especiales los que precisan más atención y adaptación para el aprendizaje socio-emocional, o son ellos precisamente porque la atención profesional que reciben -en muchos casos saliendo del aula- supone una disminución de los tiempos de interacción con los iguales?, sería interesante seguir estudiando y reflexionando sobre las influencias que tienen las actuaciones de apoyo sobre el desarrollo social de los alumnos con necesidades educativas especiales. Habría que atender tanto a la influencia de la perspectiva del docente sobre el desarrollo, como a la percepción que tiene sobre un determinado niño/as, ya que ambos factores influyen sobre el propio niño y sobre cómo es percibido por el grupo.

Un punto importante a desarrollar, resultado de la lectura de los materiales utilizados para la propuesta, sería lo relativo al estilo docente a la hora de intervenir en el desarrollo social. En esta propuesta se ha tenido en cuenta la actitud del adulto a la hora de ser modelo de aprendizaje, pero la idea sería ir más allá y entrar a trabajar modos de acercamiento del adulto, la postura corporal, el tipo de respuestas no verbales, el contacto y la comunicación visual con los alumnos, y la influencia que tiene para el desarrollo del niño la perspectiva teórica del maestro/a y el tipo de relación maestro/a-alumno/a. Se trataría de plantear una intervención basada en el cuidado del ámbito social desde la autoevaluación y reflexión de la propia práctica profesional, a través de la participación de todos los maestros/as y el equipo de orientación en sesiones de encuentro.

Paralelamente a este tipo de encuentro entre profesionales para la reflexión sobre la experiencia docente, sería interesante abordar con las escuelas la importancia del tema en todos los momentos del horario educativo. Trabajar sobre la importancia de prestar atención al aprendizaje socio-emocional en todas las rutinas educativas como una fuente que garantiza el bienestar y la participación de los individuos en la sociedad. Quizá, siendo muy ambicioso y superando limitaciones políticas y

administrativas actuales, se trataría de transferir este trabajo a otros niveles educativos. Esto supondría una medida de prevención e intervención temprana sobre dificultades sociales, valorando el intercambio de información entre una etapa y otra. Desde la Escuela Infantil debería informarse al equipo docente de Educación Primaria para dar continuidad a las medidas planteadas y a los programas desarrollados. Se trata de facilitar la transición de los niños/as y la generalización de los aprendizajes a lo largo de la vida.

9. Bibliografía

Alonso Tapia, J. (1995). Problemas de interacción social: Evaluación y mejora de la competencia social y las actitudes prosociales. En J. Alonso Tapia, *Orientación educativa. Teoría, evaluación e intervención*, (pp. 203-252). Madrid: Síntesis.

Arnaiz Sancho, V. (2000). La seguridad emocional en la educación infantil. En M. Antón y B. Moll (comps.), *Educación Infantil. Orientaciones y recursos (0-6 años)*, (pp. 3-38). Ciss-Praxis. Barcelona.

Boivin, M. (2011). El Origen de los Problemas de Relaciones entre Pares en la Primera Infancia y sus Impactos en la Adaptación Psicosocial y el Desarrollo Infantil. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* (Trabajo original publicado en 2005). Descargado el 10 de diciembre de 2012 de, <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/BoivinESPxp1.pdf>

Bonàs, M., Esteban, L., Garmendia, D., Güell, E., Mira, N., Navarro, M., Trias, I. y de Izaguirre, A. (2007). *Entramados. La experiencia de una comunidad de aprendizaje*. Barcelona: Grao.

Clingenpeel, B. y McWilliam, R.A. (2003). *Scale for the Assessment of Teachers' Impressions of Routines and Engagement (Satire)*. Descargado el 14 de noviembre de 2012 de <http://www.siskin.org/downloads/SATIRE.pdf>

Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (coords.) (2001). *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar* (157-188). Madrid: Alianza.

Cuevas, I. (2006). *Desarrollo humano y educación*. Manuscrito no publicado: Universidad Autónoma de Madrid.

Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. y Barrios, A. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre iguales, y su estudio psicológico. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 9-24.

Defensor del Pueblo-UNICEF (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la ESO 1999-2006. Nuevo estudios y actualizaciones del Informe 2000*. Elaborado por C. del Barrio, M.A. Espinosa, E. Martín, E. Ochaíta, I. Montero, H. Gutiérrez, A. Barrios y M.J. de Dios. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Descargado el 10 de febrero de 2012 de, <http://defensordelpueblo.es/documentacion/informesmonograficos/ViolenciaEscolar2006.pdf>.

Echeíta, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, 9-18. Descargado el 2 de diciembre de 2011 de, <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art1.pdf>

Epstein, A. (2009). *Me, you, us: social-emotional learning in preschool*. Michigan: HighScope Educational Research Foundation.

Equipo de Atención Temprana de Leganés (2012/2013). *Plan Anual*. (Documento no publicado).

España. Orden de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica. *Boletín Oficial del Estado*, 18 de diciembre de 1992, núm. 303, pp. 42991 a 42993.

Fabrés, M. (2006). En el día a día nada es banal, nada es rutina. *Infancia, número 100*, 57-62. Descargado el 11 de noviembre de 2012 de, http://www.ucentral.cl/prontus_ucentral/site/artic/20110506/asocfile/20110506171638/infancia_latino_americana.pdf

Fuentes, M.J. y Melero, M.A. (2007). Cómo favorecer las relaciones de amistad en la etapa infantil. En F. López, *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*, (pp. 65-79). Barcelona: Grao

Goldschmied, E. y Jackson, S. (2007). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Morata: Madrid.

Garaigordobil, M. (2007). *Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años*. Madrid: Pirámide.

Guralnick, M. (1992). *Assessment of peer relations*. Child Development and Mental Retardation Center, University of Washington.

Guralnick, M. (2011). Fomentando las Relaciones de Pares entre Niños Pequeños: Comentarios sobre Odom, Manz y McWayne y Bierman y Erath. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* (Texto original publicado en 2005). Descargado el 10 de diciembre de 2012 de, <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/GuralnickESPxp1.pdf>

HighScope Educational Research Foundation (2013). *Let's be a family*. En <http://membership.highscope.org/app/Default.aspx?id=2>

HighScope Educational Research Foundation (2013). *You're not my friend anymore!*. En <http://membership.highscope.org/app/Default.aspx?id=2>

HighScope Educational Research Foundation (2013). *I had the ambulance first!*. En <http://membership.highscope.org/app/Default.aspx?id=2>

Katz, L. y McClellan, E. (1997). *Fostering Children's Social Competence: The Teacher's Role*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. Cast, Accesible 2.10.2009) en <http://www.moodle.ufba.br/file.php/10203/colaboracao/Wenger.pdf>

León, O. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.

Ley Orgánica de Educación del 2/2006 de 3 de mayo. En Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

Lobo, E. (2002). *Educación en los tres primeros años*. Madrid: Teleno.

Manz, P. y McWayne, C. (2011). Intervenciones Tempranas para Mejorar las Relaciones entre pares/Competencia Social de Niños de Familias con Escasos Recursos. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* (Trabajo original publicado en 2004). Descargado el 10 de diciembre de 2012 de <http://www.encyclopedia-infantes.com/Pages/PDF/Manz-McWayneESPxp1.pdf>

Martín, E. y Luna, M. (2010). El asesoramiento a la elaboración, el seguimiento y la mejora de proyectos curriculares de centros basados en competencias. En E. Martín y J. Onrubia (coords.) *Orientación educativa y procesos de innovación y mejora de la enseñanza en la educación secundaria*. Colección Educación Secundaria N.15. Vol.III. (p. 33-52). Barcelona: Grao.

Martín, E. y Mauri, T. (2011). La atención a la diversidad en la escuela inclusiva. En E. Martín y T. Mauri, *Orientación Educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva* (pp. 29-49). Barcelona: Grao.

Martín, E. y Solé, I. (2011). Un modelo educativo para la orientación y el asesoramiento. En E. Martín e I. Solé (Coords), *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención* (pp. 13-32). Barcelona: Grao.

Martínez López, M. (2005). *Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia. Hacia un mundo sin violencia*. Madrid: Catarata.

Martínez López, M. (2007). *Cómo abordar los pequeños y grandes conflictos cotidianos. ¿Qué puedo hacer?* Barcelona: Grao.

McWilliam, R.A. y Hornstein, S. (2007). *Measure of Engagement, Independence and Social Relationships*. Descargado el 14 de noviembre de 2012 de http://www.siskin.org/downloads/MEISR_Instrument-NEW-1-1-1.pdf

Mize, J. (2011). Intervención de Habilidades Sociales y Dificultades de la Relación entre Pares en la Primera Infancia: Comentarios sobre Bierman y Erath, Manz y McWayne, y Odom. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* (Trabajo original publicado en 2005). Descargado el 10 de diciembre de 2012 de <http://www.encyclopedia-infantes.com/Pages/PDF/MizeESPxp1.pdf>

Monjas, M.I. (1996). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS). Para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.

Moyles, J.R. (1998). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Morata.

Murillo, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 1-22. Descargado el 18 de octubre de 2012 de, <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>

Odom, S. (2011). Competencia Social de Pares en Niños con Discapacidad. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia* (Trabajo original publicado en 2005). Descargado el 10 de diciembre de 2012 de, <http://www.encyclopedia-infantes.com/documents/OdomESPxp1.pdf>

Paniagua, G., y Palacios, J. (2005). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

Pagès (2009). Competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 7-11.

Palou, S. (2004). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas*. Graó: Barcelona.

Pujolàs, P. (2008). *9 ideas claves. El aprendizaje cooperativo*. Barcelona: Grao.

Roid, G.H. y Sampers, J. (2004). *Merrill-Palmer-Revised, Scales of Development*. WoodDale, IL: Stoelting Co. Adaptación española: *Escalas de desarrollo Merrill-Palmer revisadas*. Madrid: TEA Ediciones, 2011.

Schäfer, M., Korn, S., Smith, P.K., Hunter, S.C., Mora-Merchán, J., Singer, M. y van der Meulen, K. (2004). Lonely in the crowd: Recollections of bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22, 379-394.

Shaffer, D. (2004). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Paraninfo.

Schön, D. (1992). La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción. En Schön, D., *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, (pp. 33-48). Barcelona: Paidós: Ministerios de Educación y Ciencia. (Versión original, 1982)

Singer, E. y de Haan, D. (2008). *Los procesos de socialización en la primera infancia. Juegos, conflictos y reconciliación en los centros infantiles*. Amsterdam: Uitgeverij.

Syvertsen, A. K., Flanagan, C.A., Stout, M.D. (2009). Code of silence: Student's perception of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. *Journal of Educational Psychology*, 101, 219-232.

Sussman, F. (2006). *TalkAbility. The Hanen Program for Parents of Verbal Children on Autism Spectru. A guide for parents*. Toronto: A Hanen Centre Publication.

Teixidó, J. y Castillo, M. (2013). *Prácticas de Mejora de la Convivencia Escolar. Recopilación, Sistematización y Análisis de Buenas Prácticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Trianes, M.V., Muñoz, A.M. y Jiménez, M. (2005). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Pirámide: Madrid.

Van Manen, M. (2007). Un refugio para el juego. En M. Bonàs, L. Esteban, D. Garmendia, E. Güell, N. Mira, M. Navarro, I. Trias y A. Yzaguirre, *Entramados. La experiencia de una comunidad de aprendizaje*, (pp. 41-43). Barcelona: Grao.

Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Austral.

Weitzman, E. y Greenberg, J. (2002). *Learning Language and Loving it. The Hanen Program for Early Childhood Educators*. Toronto: A Hanen Centre Publication.