

Intervención psicopedagógica basada en el enfoque sociocultural ante una niña con problemas emocionales por relaciones afectivas inadecuadas

(Psychoeducational intervention based on sociocultural approach to a child with emotional and affective inappropriate)

ISSN (Ed.Impr.): 1889-4208

Recepción: 07/01/2011

Aceptación: 01/04/2011

Rafael López Azuaga

(Universidad de Cádiz)

RESUMEN

En un centro educativo sumergido en un contexto que presenta deprivación sociocultural, he encontrado un sujeto de 10 años que presenta una conducta inadecuada, disruptiva y no rinde en clase, llevando al suspenso de todas las asignaturas. A raíz de que el sistema basado en la "integración escolar" no funciona, hemos ideado un proceso de diagnóstico e intervención basado en el enfoque sociocultural de Vygotski, muy relacionados con el enfoque de "escuela inclusiva".

ABSTRACT

In a place with sociocultural privation, in one Primary School of the other, I have found a student, of ten years old, who has a inappropriate and controversial conduct, and she doesn't work in class, and doesn't pass the subjects. This is why that, when I have seen that the "scholar integration" isn't very good, I have made a project of diagnosis and intervention with reference to the cultural-historical psychology, founded by Vygotski. That theories are very connect with the inclusive school.

(pp. 37-54)

PALABRAS CLAVE

Problemas afectivos y conductuales, intervención psicopedagógica, trastornos del desarrollo, Vygotski, inclusión, Educación Primaria.

KEYWORDS

Behaviour disorders, psychopedagogical intervention, developmental disorders, Vygotski, inclusion, Primary School.

1. Introducción

Normalmente, en los centros educativos, se lleva a cabo, para atender a las necesidades del alumnado, un sistema de "integración escolar" centrado en el modelo del déficit, partiendo de las definiciones del CIDDM de 1980. En 2001, el CIF estableció unas nuevas definiciones basadas en el funcionamiento y en la discapacidad provocados por el ambiente (Egea y Sarabia, 2004). Por ello, he planteado un diseño de intervención basado en el enfoque sociocultural, relacionado con las teorías interaccionistas de Vygotski (1979), el cual tiene en cuenta las inteligencias intrapersonal e interpersonal como fundamentales dentro del desarrollo evolutivo del sujeto, y la producción de representaciones a través de actividades compartidas y que posteriormente lleva a producir una simbolización de éstas en acciones, lenguaje, gestos, etc., de manera que el sujeto pueda recibir una retroalimentación que le conlleve a seguir llevando a cabo nuevas experiencias (Lozano, 2002). No pude llevarlo a la práctica porque era un proyecto para la asignatura "Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo" de la Licenciatura en Psicopedagogía, pero es una manera de hacer reflexionar a los lectores acerca de cómo poder llevar a cabo una intervención a través de la inclusión de una manera realista y coherente, que pueda servir como orientación para otros casos que nos encontramos a lo largo de nuestra práctica educativa. A lo largo del artículo expongo cómo realicé la recogida de datos de la caracterización del sujeto, cómo desarrollé las hipótesis explicativas y los posteriores criterios de intervención tomando como referencia el enfoque sociocultural y cómo planteé la evaluación de dicha intervención, basándome en el "diagnóstico alternativo" (Ibarra, 1999), sirviendo todo este proceso de orientación para todos aquellos que deseen aspirar a llevar a cabo la educación inclusiva en las aulas.

2. Selección y exploración previa del caso práctico

El sujeto seleccionado, una niña de 10 años, se encontraba matriculado, en el curso 2009-2010, en 5º de Educación Primaria, y el centro educativo no había logrado diagnosticar lo que le pasaba al sujeto, el cual presentaba unas conductas inadecuadas en clase y era incapaz de iniciar una tarea y de mantener la actividad de ésta, suspendiendo todas las asignaturas debido a que no hacía nada en clase, ni mostraba el mínimo interés por las tareas, a pesar de tener unas expectativas altas sobre su futuro. La familia negaba la conducta de su hija e insistía en que el centro educativo quería "librarse" de su hija, negando a cumplir los convenios propuestos entre ambos para llevar a cabo una intervención con su hija. Para proteger la privacidad de los datos, hemos denominado "Dayanne" al sujeto.

El primer paso fue recoger toda la información disponible sobre el sujeto, es decir, "investigar". Realicé *entrevistas* a su antiguo tutor (actual director) y actual tutor (actual jefe de estudios), analicé *producciones* realizadas por el sujeto, el *contexto sociocultural y económico* del barrio en el cual se encontraba ubicado el centro educativo; desarrollé una *observación participante* durante las prácticas de Psicopedagogía (las realicé en su aula), elaborando un "registro de muestras" con anécdotas que sucedían relacionadas con el sujeto, y los *diálogos* que mantuve con el sujeto, además de una *entrevista etnográfica* que le realizamos. Como dato de interés, para lograr que el sujeto estuviese cómodo y a gusto, favoreciendo la sinceridad y la soltura a la hora de expresarse, se le dijo que esa entrevista era para un estudio de la vida social y aspiraciones de los sujetos de la provincia, y que ella, tras un sorteo, fue seleccionada.

A partir de esos datos, comencé un proceso de diagnóstico que comenzó con la revisión bibliográfica de diferentes trastor-

nos del desarrollo, desde los *problemas de aprendizaje* hasta una posible *alta capacidad intelectual*, debido a características que concordaban con una u otra, hasta que concluí con la hipótesis de que el sujeto presentaba *problemas conductuales y afectivos*, a raíz de las actitudes mantenidas y del asesoramiento recibido por mi profesora de la asignatura "Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo" de la Licenciatura de Psicopedagogía. Elaboré un marco teórico en el cual relacionada todas las características relevantes de esta tipología de trastornos del desarrollo, además de interrelacionarlo con los siguientes enfoques teóricos, llevándome a un esquema que fue clave para realizar el diagnóstico inicial: Los problemas afectivos, emocionales y conductuales (nuestra primera "sospecha") (López, 1999); la privación sociocultural (a raíz de las características del barrio y su posible influencia en la caracterización del sujeto); el "diagnóstico alternativo" (Ibarra, 1999), enfoque de diagnóstico y evaluación basado en la escuela inclusiva, y que reúne las teorías constructivistas (Coll, 1986; Coll y Gómez, 1994) y las teorías situacionales y ecológicas de Bronfenbrenner; el propio enfoque sociocultural y la función simbólica, fundamental para favorecer la interacción con los diversos espacios simbólicos de manera que permita su desarrollo.

Posteriormente, con toda la información recopilada, establecí relaciones entre las características del sujeto y el marco teórico, diseñando un mapa conceptual que me llevó a una hipótesis que concluía que el sujeto presentaba *problemas emocionales debido a unas relaciones afectivas inadecuadas*. A partir de ahí, todas las características del sujeto, es decir, todo lo que le pasaba, se justificaban en torno a esa hipótesis, estableciéndose relaciones entre todo lo que le pasaba y las justificaciones emitidas. A partir de ellas, planteamos una serie de criterios de intervención psicopedagógica basadas en el enfoque interaccionista y en el aprendizaje y trabajo cooperativo entre todos los alumnos, además de la cooperación de diferentes profesionales y de la familia en la interven-

ción, de manera que favoreciese una evolución de la conducta del sujeto sin necesidad de que fuese expulsado de su aula y que favoreciese además el desarrollo del resto de alumnos, al beneficiarse de los mismos aprendizajes que el de su compañero entre otros adquiridos gracias a la interacción con este sujeto y otros alumnos.

3. Hipótesis explicativas

El sujeto presenta *problemas emocionales*, debido a unas *relaciones afectivas inadecuadas*, comenzando por la familia y extendiéndose posteriormente al resto de grupos sociales. En la actual situación de la familia del sujeto, encontramos lo siguiente: La madre se encuentra actualmente en el paro, y el padre, es carpintero, trabaja muchas horas y cuando llega a su hogar, está ansioso por acostarse y evitar pelearse con su mujer, además de reconocer que la situación de su hija "le supera". Este ambiente ha afectado a las *relaciones de apego* entre familia e hija, en el sentido de que la familia no atiende las necesidades de su hija de manera adecuada. Como ejemplo, tanto ella como su hermana pequeña presentan pediculosis y no están siendo tratadas, y no controlan que se traigan los materiales a clase e incluso van manchadas y mal vestidas. El padre simplemente podemos decir que se desentiende de estos asuntos, a raíz de la entrevista que tuvo el centro educativo con él el único día que fue al centro educativo.

Existe un contraste de opiniones entre el centro educativo y la madre del sujeto acerca de su actual situación, debido a que presentan unas *concepciones diferentes* acerca del comportamiento. Mientras que el centro educativo considera que tiene un "problema" y que debe ser tratado para evitar que afecte a su futuro, la madre considera "normal" este comportamiento. El centro educativo quiere evitar que termine condenada al fracaso escolar, pero la madre insiste en que parientes que pasaron por lo mismo durante su infancia se encuentran trabajando en la actualidad. Esto puede verse complementado con la difícil situación por la que

pasa la madre, la cual está obsesionada con que todo esté en contra suya, a partir de que se quedó en el paro, y por ello presenta esa desconfianza hacia el centro educativo. No ha habido manera de negociar una intervención, y esto ha llevado a que el sujeto aumente su retraso curricular, ya que siguen sin atender sus necesidades afectivas, llevándola a que siga rechazando las tareas escolares por no encontrarle sentido, al igual que en la intervención hacia sus problemas conductuales y habilidades sociales, de las cuales hablaremos más adelante. Nos cuestionamos si la madre, en su día, mantuvo relaciones de apego adecuadas con su madre, la abuela de Dayanne, porque puede darse el caso de que no fuese así, y al no haber recibido afectividad alguna, pues tiene dificultades para hacer lo mismo con sus hijas. Necesitaríamos recoger este dato a raíz de una entrevista.

Por ahora, dentro de la clasificación de tipos de padres realizada, la clasificamos dentro del tipo “negligente”, debido a que no exige al sujeto progresar en su conducta presentada en el centro educativo y parece pensar más en sí mismos, llevando a que el sujeto presente esas escasas habilidades sociales, no trabaje y los problemas de conducta. Esta poca afectividad ha provocado que Dayanne *no se sienta motivada, no presente unos valores adecuados ni tampoco se le dan los ánimos suficientes como para rendir adecuadamente en el centro educativo*. Las complicadas relaciones entre familia y centro educativo influyen negativamente en el sujeto, ya que éste, a raíz de los posibles comentarios que escuchará de su madre o simplemente percibirse del rechazo de ésta a la propuesta de intervención que se quiere llevar a cabo con el sujeto, aumenta más su rechazo hacia las tareas (influencias a raíz del *mesosistema*). Podríamos dialogar con el sujeto para confirmar esta hipótesis, de manera etnográfica para evitar que se pueda preocupar, como una conversación rutinaria con éste.

Las tareas no presentan ningún sentido para ella, viendo su falta de interés a la hora de iniciarlas y finalizar lo que ha comenzado (en su caso), y al parecer sus padres tampoco la presionan para que se esfuerce, no

preocupándose por su futuro debido a que tienen familiares que, habiendo pasado por dificultades durante su infancia, se encuentran actualmente con un empleo estable, y nos gustaría informarnos acerca de cómo valoran ellos los estudios, a raíz de las posibles influencias de la situación de privación sociocultural del barrio y de haber trabajado ambos en el sector “servicios”, pero reconocemos que no tiene por qué ser así. Esa falta de interés por las tareas académicas es la que lleva a que no preste atención a lo que se le pide cuando se intenta que trabaje o que, cuando se trabaja un tema específico, realice cuestiones que no vienen al caso, al menos desde el punto de vista de los demás (¿qué significado tienen esas cuestiones para ella en relación con el tema que se está trabajando en el aula?). Se han integrado los ordenadores en las aulas, herramienta TIC que adora, pero dado que siguen realizando las mismas tareas académicas (simplemente escriben en el ordenador en vez de en el cuaderno, aunque éste no ha sido sustituido en ningún momento), por las cuales ya anteriormente no tenía ni el más mínimo interés, su rendimiento no ha prosperado. A pesar de ello, ella tiene aspiraciones elevadas como las de ser maestra o abogada, pero no es consciente de la utilidad que tienen estas tareas para alcanzar esos puestos de trabajo (podemos decir que presenta unas concepciones no demasiado “válidas” sobre lo que realmente conlleva llegar a ser uno de esos puestos y la importancia que tienen estos estudios), ni los padres tampoco la motivan en este aspecto a raíz de sus diálogos. Además, el profesorado mantiene unas bajas expectativas a raíz de su futuro, como hemos podido comprobar en conversaciones que hemos mantenido con éstos.

También puede haber influencia por parte del *lenguaje restringido* que frecuente en la comunidad y que se ha comprobado que ella misma presenta a raíz de sus producciones, originado posiblemente (pero sólo como una influencia más y no la prioritaria) por el estado de *deprivación sociocultural* del barrio, aunque cabe señalar que la estimulación afectiva favorece el desarrollo del lenguaje (y el posterior desarrollo de habilidades so-

ciales, pero eso lo trataremos más adelante), y si no ha sido adecuada, pues puede haber influido significativamente. Las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico realizadas a principios de curso en el grupo de Dayanne confirman que presentan dificultades dentro de la comprensión lectora, destacando sobre todo el escaso vocabulario que presentan. Un compañero del grupo realizó allí sus prácticas de Psicopedagogía, llevando a cabo una investigación-intervención sobre la comprensión lectora, confirmando los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico. Sabemos que el sujeto tiene sus propios cuentos, aunque tendríamos que investigar cuáles son, ver si son demasiado “sencillos” para su edad, o si son adecuados, y ver qué tipo de cuentos conforma. Podríamos confirmar este dato mediante entrevista etnográfica con el sujeto. El lenguaje restringido le impide mantener una atención adecuada al lenguaje curricular y técnico de las áreas del currículum, y esto está relacionado con su nivel de simbolización. La simbolización es la que puede producir el lenguaje, pero si el sujeto no ha mantenido experiencias compartidas relacionadas con el contenido y vocabulario que se está llevando a cabo, lleva a que sus representaciones se encuentren alejadas al nivel del profesorado, así que cuesta favorecer su desarrollo. Si ya tiene dificultades por este hecho, y sumándolo a los motivos anteriores, es normal que el sujeto rechace las tareas, y toda esta situación, debido a que no se ha intervenido de manera adecuada con el sujeto, lleva a que su retraso curricular siga aumentando.

Presenta *función simbólica*, y aunque tenga un lenguaje restringido, sí es capaz de transmitir una opinión personal, y como referencia tomamos la respuesta a una pregunta de opinión personal realizada en un cuestionario de comprensión lectora:

P: “¿Por qué piensas que a veces (no tiene por qué ser así) la relación entre un suegro/a y la pareja de su hijo/a es como la que tienen Raquel y su suegra?”

R: Si porque no se pueden llevar bien mi ser una buena persona pero tiene que se co llo con mi suegra nos llebemos bien tal y tal pero porlo menos nos llebamos bien

Independientemente de las faltas de ortografía, vemos reflejado ese lenguaje restringido, pero se entiende claramente que el sujeto quiere expresar que perfectamente se pueden llevar bien, dependiendo de si son buenas personas o no. Tiene por ello desarrollada la función comunicativa declarativa, y a raíz de las conversaciones que hemos tenido con el sujeto, es capaz de contar lo que ha hecho el fin de semana, confirmando que presenta una función representativa narrativa aceptable. Otra forma de función simbólica la encontramos en sus dibujos, siendo capaz de representar hadas sin problema. Si sus producciones simbólicas son adecuadas, es indicativo de que la niña podría haber alcanzado el mismo nivel que los demás. En relación con su caso, puede que fantasear continuamente con hadas sea una manera de evadirse de su actual situación, ya que no ve sentido a todo lo que hace en la escuela y desea evadirse en su mundo de fantasía (¿por qué no ser una princesa por un día?). Eso puede corresponderse con algunos comentarios realizados en clase, más asociados a sus propios intereses que aquellos que presenta el profesorado en sus intenciones con las tareas y clases magistrales llevadas a cabo.

El lenguaje restringido y la falta de interés, la cual afecta a la atención, debido a que tiene la “cabeza” en otro sitio, junto con las continuas distracciones llevadas por sus problemas de conducta, conlleva a que presente *dificultades para analizar un texto y establecer diferencias y semejanzas entre elementos*. Como ejemplo, en los cuestionarios de comprensión lectora que realizaba, no fue capaz de establecer asociaciones entre los personajes del cuento. Aquí influye el lenguaje restringido, a la hora de emplear vocabulario para hacer esas relaciones, influyendo por ello en el *pensamiento categorial* del sujeto. Cabe señalar que sus compañeros/as de aula también tienen dificultades de razonamiento. Para averiguar lo que el sujeto tiene en la “cabeza”, podríamos basarnos en sus producciones simbólicas libres. Por ahora sabemos que sus dibujos libres representan hadas, muñequitas con flores, etc. Puede que represente cómo le gustaría que fuese

todo, y que le gustaría estar en el lugar de esos personajes que ella dibuja, pudiendo estar basado en los cuentos que lee.

Las inadecuadas relaciones afectivas que ha mantenido el sujeto, ha propiciado que se encuentre *desorientado en cuanto a actitudes y conductas* a llevar a cabo en su entorno más cercano. No distingue todavía entre lo que es adecuado y lo que no es adecuado en un contexto determinado, debido a una inteligencia emocional aún por desarrollar (problemas emocionales), y propiciado por el rechazo a las tareas académicas, se muestra muy inquieto, lleva a cabo conductas disruptivas en clase, como las siguientes: Bailar en medio de clase, chillar, interrumpir para contar anécdotas o realizar cuestiones que no vienen al caso, pelearse con sus compañeros/as y enfurecer al profesorado con su comportamiento, levantarse continuamente de su pupitre, distraerse y distraer a los demás, etc., afectando por ello al clima del aula y al proceso de enseñanza-aprendizaje. Son actuaciones que, además de las experiencias contadas por el profesorado, el propio compañero, en su observación participante, ha podido presenciar.

Nos cuestionamos qué puede intentar comunicarnos el sujeto con este tipo de actuaciones y con esa inquietud, tomando como referencia la teoría de que el sujeto presentará unas emociones que darán significado a sus actuaciones, y que podemos indagar sobre ello. Pero nuestra hipótesis, a raíz de todo lo expuesto hasta el momento, es que se aburre, no le encuentra sentido a nada y desea llamar la atención para que la atiendan y la escuchen, debido a sus necesidades de afecto. Otro ejemplo de esto es cuando realiza algo en medio de clase para que los niños se rían, y creemos también que es porque necesita ganarse personas que la atiendan y la escuchen, satisfaciendo sus necesidades afectivas.

Por ahora, antes de comenzar a plantear la intervención, podemos decir que necesita desarrollar más la *función reguladora del lenguaje*. Ésta tiene la función de prevenir las consecuencias de una actuación determinada, eligiendo en cada momento lo que hace. Por ello, debe aprender a regularse,

para participar con los demás en mejores condiciones, de manera aceptable, y controlar su comportamiento. También cabe señalar *que su grupo-aula, en general, también presenta un comportamiento disruptivo*, con bromas, risas, interrupciones, y sobre todo se revolucionan cuando llega alguien nuevo al aula (como pasó cuando nuestro compañero se incorporó al aula). No presentan aún la madurez suficiente como para reaccionar adecuadamente ante el comportamiento, teniendo como referencia un día en que no respetaban a una alumna con Síndrome de Down que estaba leyendo (se quejaban, charlaban entre ellos por aburrimiento y porque consideraban que era “inaguantable” escucharla leer, etc.). Los problemas emocionales que presenta afectan a su atención, de ahí a que presente ese bajo rendimiento académico en clase, además de tener en cuenta su falta de interés. Vemos aquí reflejadas las *teorías situacionales y ecológicas de Bronfenbrenner*. Cabe señalar que su comportamiento en la excursión de fin de curso fue muy aceptable, y que en la entrevista etnográfica mantenida con el compañero, ambos mantuvieron una conversación muy amena y satisfactoria, y ella se expresó con total confianza y soltura, y daba la sensación de que estaba muy a gusto. Es una prueba más de que ella *necesita alguien con quien hablar, que la escuche, que le aporte una retroalimentación adecuada a sus respuestas y que, sobre todo, use un lenguaje adaptado al suyo, cercano*.

En las intervenciones realizadas por el sujeto relacionadas con temas cotidianos, prestaba atención y participaba en clase. Nuestra hipótesis es que, todo aquello que no esté relacionado con el lenguaje académico y que le resulte abstracto, le interesa y presta atención. Una excursión recoge una serie de estímulos muy diferentes a los que puede encontrar en un aula, así que se encuentra más a gusto, pudiendo satisfacer sus intereses (además de tener en cuenta que sus compañeros/as también rinden mejor en este ambiente). Esto podría justificar más por qué presenta un aceptable *lenguaje narrativo* (más concreto y cercano) y que no ocurre lo mismo con el *pensamiento categorial*

(más abstracto, propio de las ciencias y de las áreas académicas).

Se le dio una lectura que la encontró interesante, con suspense, y con un vocabulario cercano, y su rendimiento en el cuestionario de comprensión lectora fue muy aceptable. Se conecta con uno de los principios clave del *constructivismo*, en el que es fundamental partir de las habilidades previas que tiene el sujeto como “punto de partida” para iniciar una actividad además de tener en cuenta sus intereses (puede que con este tipo de temas se evade del mundo, conectándolo con las fantasías propias de una niña de su edad con posibles problemas afectivos y emocionales), y no sólo a nivel cognitivo en relación con el texto trabajado, sino en cuanto a vocabulario y habilidades para relacionarse con los demás (incluyendo niveles de representación y simbolización). (Coll y Gómez, 1994). En relación con el interés, quiere decir que es algo que le llama la atención por corresponderse con sus producciones más comunes, aquello en lo que se evade debido a su actual situación (en este caso, la “fantasía”, sobre los cuentos que lee, los dibujos que hace, sus composiciones musicales, etc.).

Las conductas disruptivas llevadas a cabo por el sujeto conllevan a que sus compañeros/as de aula la rechacen. Hemos podido ver que sus compañeros/as se pelean mucho con ella, la insultan, pasan de ella y, por ejemplo, en la excursión de fin de curso se negaban a compartir habitación con ella. A la hora de trabajar en grupo, ella tiene dificultades para negociar y cooperar, peleándose con ellos/as continuamente. Por ello, no puede beneficiarse de las ventajas del trabajo cooperativo para favorecer su aprendizaje, siguiendo la *Teoría Vygotkiana del Aprendizaje Interaccionista*. Estas dificultades para trabajar en grupo, junto el rechazo recibido, son debidas a unas *deficientes habilidades sociales*, originadas a través de la poca afectividad recibida, y que debido a la retroalimentación recibida por sus compañeros/as, le lleva a desarrollar conductas inadecuadas.

El sujeto tiene necesidad de unos modelos de personas que se relacionen satisfac-

toriamente, y que entablen conversaciones en el sentido de que se preocupen por ella, les pregunten qué tal les ha ido el día, les animen a esforzarse, adquiera hábitos adecuados para desenvolverse en la vida cotidiana, ...En general, tiene necesidad de desarrollar estas habilidades sociales gracias a la interacción con otros sujetos, en este caso, con sus padres, los sujetos con los que pasa más tiempo y con los que debió de tener un mejor apego. En las relaciones afectivas se llevan a cabo habilidades sociales, y si no fueron adecuadas, no favoreció un desarrollo adecuado de dichas habilidades sociales.

Como tiene relación con la conducta desarrollada en las relaciones de apego, lleva a que le cueste mantener una actitud adecuada en las relaciones interpersonales con sus “iguales”, los cuales, al no tener aún la suficiente madurez para reaccionar adecuadamente ante personas así a raíz de los datos que expusimos sobre su actitud, no favorecen que Dayanne pueda desarrollarse adecuadamente gracias a las interacciones y construcción de representaciones a raíz de éstas, no pudiendo por ello lograr que sus “iguales” puedan ser considerados unas “figuras de apego”. *Sin normas y sin saber cómo actuar, qué conducta emplear en cada momento, no podrá mantener relaciones positivas entre iguales, y no desarrollará sus habilidades sociales.*

Debido a la poca afectividad recibida, ha influido en su *desarrollo emocional*, no estableciendo ningún significado negativo o positivo a cualquiera de sus acciones dentro de su conducta disruptiva, incluyendo cuando tiene dificultades para trabajar en grupo, y ha condicionado su rendimiento académico en el sentido de que no es capaz de automotivarse para implicarse en las diferentes tareas académicas que se llevan a cabo, además de afectarle a su capacidad empática para entender cómo se sienten los demás cuando mantiene esa actitud en el aula, llevando posteriormente a tener dificultades para mantener relaciones interpersonales con los demás. El ambiente de aula tampoco incita a ver justificación alguna. La valoración positiva del esfuerzo se ve reflejada en pocos alumnos/as y en general cues-

ta conseguir que adquieran aceptables hábitos de estudio y de repaso, además de no prestar demasiada atención a las preguntas que se le plantean, a raíz de los comentarios emitidos por el profesorado.

Se encuentra viviendo en un barrio que se encuentra en un estado de “*deprivación sociocultural*”, en el cual contemplamos casos de pobreza, personas con empleos precarios, situaciones de delincuencia y uso de drogas, algunos edificios todavía necesitan rehabilitaciones, lenguaje restringido, ...Se llevan a cabo una serie de valores, entre los cuales se encuentra la escasa valoración al esfuerzo por los estudios (*psicología popular*) (Bruner, 1991). Cuesta por ello que Danyanne reciba influencias positivas en este aspecto, tomando como referencia clave las *teorías ecológicas* de Bronfenbrenner, ya que afirman que el aula es un contexto en el cual los sujetos interaccionan y se influyen los unos a los otros. De todas formas, como ya explicamos anteriormente, no es una influencia directa ni la más prioritaria en este caso.

4. Criterios de intervención psicopedagógica

4.1. Intervención del centro educativo hacia los padres

- Mediar con los padres. Orientarles sobre la importancia de establecer unas relaciones afectivas positivas para favorecer el desarrollo del sujeto en cuanto a nivel afectivo, cognitivo, social, etc. Es fundamental que la escuchen, que sienta cariño, que controlen su conducta y sus hábitos (vestimenta, higiene, etc.), y ayudarnos a justificar el sentido que tienen las tareas escolares para su futuro y valorar el esfuerzo, la superación y el inconformismo (sobre todo si se cumple nuestra hipótesis de que no valoran de-

masiado las titulaciones académicas). Es fundamental que tenga una motivación intrínseca por los estudios, colaborar con el centro educativo en justificar y darle sentido a todo lo que se hace.

- Lograr que acepten recibir orientación psicopedagógica acerca del diagnóstico realizado a su hija, tanto en lo que conlleva, posibles causas y cómo vamos a intervenir en el centro educativo. Mostrarles siempre evidencias, muestras, ejemplos, ...para ayudarles a entender nuestras explicaciones. No utilizar un lenguaje muy técnico.
- Solicitarles alguna información que tal vez pueda ayudar a realizar el diagnóstico: problemas en el parto, expectativas, aspiraciones, asuntos familiares, etc.
- No es bueno que demos mucha información y muchas pautas de actuación de golpe, mejor que todo sea constructivista, yendo de menos a más. Programar las pautas de actuación por períodos de tiempo.
- Quedaremos una vez al mes en una tutoría para comentar los progresos vividos por el sujeto e idear nuevas pautas de actuación, y negociarlas, permitiendo que den su opinión personal acerca de todo el trabajo que estamos haciendo, aunque también tenemos que intentar convencerles acerca de nuestras teorías.
- Si no pueden asistir a tutorías, emplear otros medios para comunicarnos (correo electrónico, SMS a móviles, teléfono, etc.).

4.2. Intervención del centro educativo hacia el sujeto

A. Trabajar en el aula, a modo transversal, las normas y valores

Primero realizaremos un consenso con aquellas normas que obedeceremos, justificando su importancia. El alumnado podrá proponer aquellas que vea conveniente, siempre que lo justifique y, posteriormente, será aprobado entre todos/as.

Para favorecer la reflexión sobre la importancia de estas normas y de aquellos valores fundamentales para favorecer la paz y la convivencia (tolerancia, respeto, empatía, etc.), realizaremos dinámicas de grupo, dilemas morales, debates, juegos de roles, obras de teatro, visionado de películas (aprovechando que ya tenemos una pizarra digital en el aula y lo descrito en el marco teórico sobre el poder influyente de los *mass-media* como medios de educación informal) para posteriormente realizar un “fórum”, etc. Es fundamental que sean cooperativas, a nivel de gran grupo, para favorecer las interacciones personales y la evolución de nuestras concepciones, así las habilidades y actitudes irán evolucionando de manera significativa, compartiendo la misma intención a la hora de llevar a cabo dichas tareas.

También consideramos importante que exista una programación que vaya de menos a más. Como sugerencia de manera que se complemente con el siguiente criterio, realizaremos análisis de normas y valores a la hora de formar un equipo de trabajo, y realizar simulaciones de manera que llevemos en práctica todo esto. Este criterio no anda desconectado de los proyectos en los que se halla inmerso el centro educativo, ya que se encuentra en un Proyecto de “Mediación” que bien puede conectarse con este criterio y con el Proyecto “Escuela de Paz”, complementándose las tareas y la enseñanza de valores.

B. Programa de Habilidades Sociales

Aunque la familia tiene que cooperar en este aspecto mediante el desarrollo de mejores relaciones afectivas, el centro educativo tiene una gran responsabilidad para favorecer este aprendizaje en las aulas.

Planificaremos un programa que, en principio, parta de las habilidades iniciales de los sujetos, con una serie de dinámicas en las cuales podamos contemplar sus habilidades iniciales para posteriormente hacer un diagnóstico de su situación. A partir de ahí, llevaremos a cabo una serie de di-

námicas de grupo, debates, simulaciones, juegos de roles, grabaciones de ellos mismos y luego reflexionar sobre lo que han hecho, dilemas morales, análisis de situaciones (por ejemplo, un vídeo con tres chicas que aspiran a un puesto de trabajo y analizar quién realizó mejor la entrevista de trabajo, a raíz de las habilidades mostradas) y posterior “aprendizaje por observación”, ...y el programa que llevaremos será el siguiente: iniciar y mantener conversaciones, finalizar conversaciones, hacer cumplidos, recibir cumplidos, trabajo en equipo cooperativo, resolver conflictos y llegar a un acuerdo, hacer peticiones, pedir un favor y decir NO, realizar y recibir críticas, pedir explicaciones, solicitar cambio de conducta, defender los propios derechos (asertividad) y empatizar.

En todas las dinámicas pondrán en juego estas habilidades, recibiendo orientaciones del docente para llevarlas a cabo, además de reflexionar sobre los resultados. Trabajaremos tanto las conductas verbales como las no verbales (gestos, movimientos de las manos, mirada, etc.) que puedan influir en las habilidades sociales, además de favorecer que haya grandes momentos de comunicación, en los cuales puedan contar anécdotas e incluso situaciones organizadas temporalmente para favorecer más el desarrollo de la función declarativa y lenguaje narrativo, que posteriormente influirá en su capacidad de pensamiento y lectura de su “mundo interior” (emociones, valores, etc.).

El programa tendrá carácter cooperativo para favorecer las relaciones interpersonales entre todo el grupo, y el sujeto podrá favorecer sus habilidades para relacionarse con sus compañeros/as, además de que habrá reflexionado sobre su conducta a raíz del criterio anterior. Cuando lleve a cabo las dinámicas en las que pondrá en juego sus habilidades, tanto hacia el sujeto como al resto del grupo-aula, les guiaremos de manera que, poco a poco, con nuestra ayuda, sea capaz de llevar a cabo por sí sola esas habilidades, evolucionando desde una “zona de desarrollo próximo” a una “zona de desarrollo real”.

C. Plantear tareas que se salgan “fuera de lo académico”

Tareas que partan de sus intereses (explorarlos más a fondo, analizando más sus producciones simbólicas libres) y que permitan utilizar diferentes recursos (a veces no estaría mal que ellos los escogieran). En el caso del sujeto, presenta un dominio muy aceptable de las TIC, y teniendo en cuenta que el centro educativo fue inaugurado en el curso pasado como “Centro TIC”, elaborar tareas que inciten a la investigación (por ejemplo, una *WebQuest*) o a la compartición de opiniones (por ejemplo, un blog), para fomentar el aprendizaje cooperativo estableciendo una “comunidad de aprendizaje” entre todo el grupo-aula. Como explicamos en el marco teórico, las relaciones interpersonales, dentro del nivel intersíquico, favorecen el desarrollo personal del sujeto e influye a nivel intrapsíquico en él.

Existen muchos recursos TIC que pueden desarrollar la creatividad y cualquier competencia (lingüística, matemática, interacción con el entorno físico, etc.), tanto software educativo como programas de lenguaje de autor para que cada docente elabore sus propios recursos y así puede adaptarlos mejor a los intereses del alumnado, incluyendo al propio sujeto. Para conectarlo también con otro de sus “puntos fuertes”, podríamos escoger la música (en relación con el conservatorio) y pensar que tareas podríamos elaborar a partir de ella, como estímulo, para desarrollar las competencias. Las matemáticas serían un gran ejemplo (ej.: Fracciones y notas musicales, posición de las cuerdas de un arpa; en el funcionamiento de los instrumentos musicales influyen las matemáticas).

D. Partir de sus concepciones

En el caso del sujeto, aparte de beneficiarse del aprendizaje cooperativo (siempre y cuando ya se hayan trabajado estas habilidades de manera adecuada), es fundamental que partamos de sus concepciones a la hora de trabajar los contenidos, incluyendo la manera de adaptarle a su vocabulario. A

pesar del diagnóstico realizado, presenta un retraso curricular que ha ido aumentando de curso en curso a raíz de no haber intervenido a tiempo con el sujeto, y no podemos ignorarlo dentro de nuestra intervención. Por ello, tenemos que explorar sus concepciones mediante cuestionarios guiados y entrevistas, y planificar una intervención de refuerzo para que pueda ir desarrollando aquellas habilidades más esenciales y los fundamentos básicos, a modo constructivista, de manera que el propio sujeto construya su aprendizaje gracias a nuestras mediaciones y por sí sólo pueda desarrollar dichas habilidades (es decir, paso de una “zona de desarrollo próximo” a una “zona de desarrollo real”. Intentar que sean tareas atrayentes, que utilicen variados recursos y conectarlo con la vida cotidiana, y que puedan salirse de lo académico. Por ejemplo, para lengua, realizar un cuento o una entrevista a los padres puede ser un ejemplo de tarea interesante.

E. Modificar las formas de relación como “sistema de suplencia”

Si vemos que, mediante los métodos que usamos en el aula, no logramos establecer una comunicación satisfactoria con el sujeto en el sentido de que el emisor (docente) logre transmitir un mensaje al receptor (sujeto), y que en este caso el receptor dé una respuesta que confirme que se haya producido la comunicación, tendremos que buscar un “sistema de suplencia” para favorecer el desarrollo del sujeto. En nuestro sujeto, necesitamos modificar las formas de relación (de esto hablaremos en un próximo criterio), y además intentar hablar con él de manera que estemos realizándole preguntas para guiarle hacia el mensaje que queramos aportarle, y podemos utilizar las TIC como estímulos para apoyar ese proceso cuando nos encontremos en el aula trabajando algún tema en concreto (además de tener cuidado con el lenguaje, al ser restringido). Sobre todo relacionarlo con la vida cotidiana, es fundamental, ya que vemos que cuando hablamos con un lenguaje asequible para

ellos/as y relacionándolo con hechos cotidianos, tanto el sujeto como el resto del grupo-aula puede seguirnos.

El docente tiene que intentar acercarse más al sujeto, establecer una relación de confianza y afecto. El sujeto tiene que ver que el docente es alguien con quien puede confiar para contarle cualquier problema. Tenemos que favorecer que se encuentre a gusto y motivada en el centro educativo, justificando y dándole sentido a toda tarea que se lleve a cabo y alabando sus buenas conductas y justificándole aquella conducta no adecuada; intentar mantener conversaciones cotidianas naturales con el alumnado, introduciendo al sujeto en las conversaciones, para favorecer este criterio.

Escucharla siempre cuando comente alguna anécdota, y responderle de manera adecuada. Si lo encontramos extraño, en el sentido de que para nosotros resulta “incoherente”, intentar pedirle que se justifique, que intente explicarnos el sentido que tiene su anécdota para la conversación o debate que estamos llevando a cabo, y orientarla para que reflexione si tiene sentido o no, con preguntas que sean adecuadas en ese momento según el contexto de la situación. Esto lo conectaremos con la enseñanza de habilidades sociales, en el sentido de escuchar y siempre pensar las cosas antes de decirle y, por respeto, no interrumpir conversaciones para comunicar algo que no tenga sentido a menos que tenga alguna justificación (por ejemplo, una “urgencia”). En el caso de que veamos que puede tener conexión, conectar el tema con su comentario, para así motivarla.

También, cuando veamos que no está prestando atención, indagaremos para averiguar qué es lo que pasa por su cabeza en ese momento, para ver si no está comprendiendo nuestro lenguaje por ser demasiado “académico”. Es fundamental que todo el profesorado lleve a cabo este criterio (correspondiéndose a nuestra teoría de que todos los miembros deben cooperar), además de intentar mantener unas altas expectativas sobre el sujeto (aplicándolo al resto de compañeros/as), pero sin excedernos, puesto que unas expectativas demasiado

elevadas pueden dar lugar a que el sujeto se desanime y su autoeficacia disminuya, la cual también intentaremos que aumente planteándole tareas que partan de lo que domine y poco a poco vaya ampliándose la dificultad, aumentando las expectativas de éxito.

Finalmente, consideramos importante que el docente se interese por todas las producciones simbólicas libres que realice, desde dibujos hasta una posible composición musical. Debe dialogar con el sujeto acerca de lo que representa, su significado, por qué ha decidido realizarlo de esa manera y representar aquellos elementos, si tiene alguna relación con sus deseos, etc. Si tiene alguna reflexión acerca de la vida o sobre cómo le gustaría que fuese todo, escucharla y ofrecerle una retroalimentación, y a ser posible conectar todo ello con algunas posibles tareas (conectando con el cuarto criterio).

F. Favorecer el desarrollo del lenguaje a uno menos restringido

Pensamos que sería muy satisfactorio plantear tareas de investigación y análisis que permitan desarrollar el vocabulario, para evolucionar su restringido lenguaje. Podemos crear una serie de tópicos por semana y emplear tareas con las TIC: WebQuest, CazaTesoros, análisis de artículos, documentación, etc. Es fundamental que salgan fuera de lo académico y que se empleen recursos con estímulos motivadores, para favorecer el interés, sobre todo pensando en nuestro sujeto. Permitir que el sujeto tenga un papel activo y el docente sea un orientador o mediador de la tarea, para así favorecer el aprendizaje significativo.

Además de tareas que permitan desarrollar las competencias básicas (siempre que sean significativas y que estén justificadas, además de estar dentro de ese tópico), elaboraremos diccionarios y murales con el vocabulario conocido, definido siempre con sus propias palabras y con una fotografía que actúe como signifiante y una frase que favorezca el significado. Con aquel vocabu-

lario que diagnostiquemos que presentan más dificultades, creamos “flashcards” y realizaremos actividades con ellas.

Cuando trabajemos temas relacionados con las asignaturas, sería satisfactorio que elaborásemos un mapa conceptual inicial con las concepciones actuales y, al finalizar, uno con lo aprendido, incorporando el vocabulario, que permita establecer relaciones entre todos los conceptos. Controlaremos que nuestro sujeto evolucione satisfactoriamente, y si tiene problemas para verle el sentido a todas estas tareas, le orientaremos o solicitaremos la colaboración de un alumno-tutor para que le guíe. Algo positivo es que, a medida que vayan relacionándose entre ellos, el vocabulario será más rico y esto provocará una positiva influencia en el sujeto y en todos/as. Sería fundamental que todo el profesorado que imparta al sujeto intente introducir esta metodología.

Para completar este criterio, deberíamos de plantearle una serie de lecturas variadas, sobre diversos temas y adaptadas al nivel del sujeto. Deben recoger sus intereses, presentar personajes interesantes y que puedan llamarle la atención. Cuando se lo haya leído, realizarle una entrevista sobre la lectura, preguntarle qué no ha entendido y dialogar sobre el vocabulario más significativo que presente la lectura. Interaccionar con ella, partiendo siempre de sus concepciones, para así procurar que sus esquemas de conocimiento evolucione e integre este vocabulario.

G. Favorecer el desarrollo de relaciones interpersonales positivas

Controlar que en el recreo tenga compañeros/as con los que poder jugar y realizar nuevas actividades compartidas, con sus posibles beneficios en sus niveles de representación y simbolización. Si no es así, procurar incluirla en algún grupo (además de intentar que las relaciones se vean favorecidas en las anteriores dinámicas planteadas), para así ir llevando a la práctica los valores, normas, habilidades, ...adquiridas en las anteriores tareas. Es fundamental que, tanto el

tutor/a como el profesorado que se encuentre de guardia puedan controlar este criterio. Esto permitirá desarrollar un “apego escolar” adecuado, con todas las ventajas que ya expusimos en el marco teórico.

H. Programa de desarrollo de la Inteligencia Emocional

Para desarrollar la inteligencia emocional, la cual le llevará a regular sus emociones y colaborar en la promoción de competencias sociales y prevención de conductas problemáticas, planteamos llevar a cabo, en horas que podamos dedicar a la acción tutorial, dinámicas de grupo que permitan trabajar la autoconfianza (vital para iniciar un rumbo hacia un resurgimiento de las habilidades académicas del sujeto y que pueda desarrollar con éxito las tareas que le encomendemos), el autocontrol, habilidades para relacionarse bien con los demás (conectándolo con el programa de habilidades sociales), ser un buen espectador de la realidad, saber identificar las emociones y aprender a regularlas (saber cuándo usarlas en cada momento y de manera adecuada), actitud abierta ante las nuevas situaciones, disfrutar de la compañía de otras personas, etc.

Primero les aplicaríamos un cuestionario de identificación de emociones, además de una serie de ejercicios previos para diagnosticar su nivel de inteligencia emocional y tomar una decisión al respecto para planificar la intervención correspondiente. Es fundamental que haya tanto tareas individuales como cooperativas, para favorecer la construcción de esta inteligencia entre todos mediante actividades compartidas que permita favorecer sus respectivos niveles de representación y simbolización.

Sobre todo es importante ayudarla a que se conozca a sí misma mediante tareas de autoconocimiento, automotivación, aprender a llegar a un acuerdo con sus compañeros/as, saber hablar con uno mismo, hacer aquello que no le gusta pero que vea que es necesario (no le atrae tampoco mucho las tareas que se hacen, pero ella también tiene que aprender a poner de su parte, si no, todo trabajo que hacemos no tendrá éxito),

ser realista, verse a sí mismo desde la perspectiva de los demás (¿cómo se siente el resto de la clase con su actitud? ¿es capaz de comprender por qué sus compañeros/as la rechazan?), etc. Como podemos ver, son características que vemos que Dayanne tiene necesidades, y el desarrollo de su inteligencia emocional, relacionado con su lenguaje narrativo, puede ayudar a beneficiarlo. En general, a mayor inteligencia emocional, mejor adaptación escolar (Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004).

I. Modificar la intervención del “agrupamiento flexible”

La intervención llevada a cabo por el centro educativo del agrupamiento flexible no la consideramos válida, puesto que siguen empleando las mismas estrategias, la misma dinámica académica y el sujeto sigue sin verle sentido, interesarse y no atender. Si es necesario intentar que su retraso curricular disminuya, plantearle en esas horas tareas interesantes, conectadas con el entorno, con un lenguaje sencillo, con estímulos que puedan motivarle (ej.: TIC) y que partan de sus representaciones y, en general, de sus concepciones. Ir mediando con ella en el sentido de guiarle en todo este proceso, puesto que es fundamental que ella tenga un papel activo durante todo este proceso. Ir controlando su evolución y aportarle la información adecuada cuando veamos que sus concepciones hayan evolucionado.

De esta manera también logramos que compartamos las intenciones, iniciadas por el docente pero poco a poco ambos las compartirán, compartiendo significantes y significados. Ciertamente es que, al ser todavía una intervención más centrada en lo cognitivo que en lo afectivo, puede parecer algo desconectada, pero si lo complementamos con la intervención centrada en lo afectivo, poco a poco el interés por las tareas puede progresar, y si además nosotros nos preocupamos en lograr que le interesen y lo conectamos con sus representaciones, obtendremos mejores resultados. Peor habría sido no haber hecho nada al respecto y dejar que siguiese todo como estaba.

J. Otros criterios de intervención

- No descartamos solicitar algunos consejos a otros especialistas (psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, educadores sociales, etc.), para ayudarnos a facilitar la intervención en algunos momentos en que nos veamos confusos. Una vez llevados a cabo estos criterios de intervención, realizaremos la evaluación de los resultados (descrita en el siguiente apartado) y reflexionaremos sobre si podríamos incorporar a más especialistas en la intervención.
- Cabe señalar que muchas de estas tareas permiten reforzar el desarrollo de la función reguladora del lenguaje. A la hora de llevar a cabo las dinámicas de grupo, les permite al sujeto cada vez prever más lo que puede pasar cuando lleva a cabo una acción determinada, además de favorecer que las representaciones evolucionen más a raíz de las actividades compartidas con los sujetos y que les permitan favorecer una mejor simbolización, llevando a cabo una secuencia de acciones que permitan simbolizarlo para que el exterior se percate de ello y ofrezca una retroalimentación hacia su respuesta, permitiendo que el sujeto reflexione, en este caso, sobre su actuación dentro de dichas dinámicas (por ejemplo, una respuesta que haya dado, una reacción, una actitud, etc.).

4.3. Intervención de los padres hacia el sujeto

- Saber escucharla, atender sus necesidades, dialogar sobre temas de conversación cotidianos, incluyendo sucesos de actualidad.
- Aprender a hablar de sus sentimientos y emociones, atendiendo a lo que hace cada día (ir al centro educativo, de excursión, etc.), pero fundamentalmente a cómo se ha sentido en las diversas situaciones (triste, alegre, enfadado, rabioso, etc.). De esta manera, les ayudarán a construir una personalidad sana.

- Favorecer el desarrollo de habilidades sociales.
- Controlar su conducta y orientarla hacia una conducta aceptable y adecuada, justificarle las razones de por qué su conducta puede no ser adecuada.
- Motivarla hacia los estudios y al esfuerzo, resolver todas sus dudas, porque aunque puedan parecer preguntas extrañas, para ella pueden tener mucho sentido.
- Procurar fomentar la lectura recreativa en el hogar familiar.
- Regular el horario y los programas de televisión, debido a las posibles influencias de los medios de comunicación como poderosos medios de educación informal, ya que pueden proporcionar al sujeto una serie de contravalores que pueden afectar a sus emociones.
- Controlar su vestimenta, realización de tareas, material escolar e higiene personal. Tratar la pediculosis, siendo preferible que consulten a un médico y que el sujeto no acuda al centro educativo hasta que se elimine la posibilidad de contagio, y esto lo aplicaríamos también a su hermana pequeña, al encontrarse también afectada. No obstante, tenemos que decir que la pediculosis puede presentarse en cualquier niño/a de cualquier edad y nivel sociocultural; lo importante de esto, es que la familia lo tenga en cuenta y actúe de forma adecuada.

5. Evaluación de la intervención psicopedagógica

Siguiendo la teoría del *diagnóstico alternativo* (Ibarra, 1999; Knight, 2005) es fundamental realizar primero una evaluación inicial para diagnosticar el punto de partida de nuestro sujeto, y teniendo en cuenta las influencias que nuestro sujeto recibe del contexto. Recordemos que su barrio se encuentra en un estado de deprivación sociocultural, con una serie de factores que ya describimos en el marco teórico, y que dentro de su contexto familiar existen aspectos

que, si nuestras hipótesis se cumplen, hay que tratar. El punto de partida ya lo diagnosticamos, tras la recogida de información que hemos realizado durante este tiempo y las hipótesis explicativas realizadas. También hemos diagnosticado el estado del barrio en el que se encuentra, y el del grupo-clase en relación a los factores que hemos analizado en el sujeto, en relación con la *falta de afectividad*, y por ello planteamos una intervención en la cual se implicaba ese contexto, para intentar que ese contexto evolucionase y a su vez influye en la caracterización del sujeto.

Realizaremos una evaluación continuada de toda la intervención planificada, recogiendo información cada día de la programación en base a los siguientes criterios:

- Rendimiento e implicación del sujeto a nivel individual.
- Respeto a los compañeros/as.
- Motivación.
- Relaciones interpersonales llevadas a cabo, tanto con el profesorado como con el alumnado.
- Rendimiento en tareas cooperativas.
- Grado de asimilación de las habilidades, normas y valores trabajados a raíz de su actitud.
- Lenguaje empleado.
- Calidad de las producciones elaboradas.
- Validez de las habilidades sociales empleadas.
- Comportamiento y actitud en clase y en cada una de las dinámicas.

De esta manera, iremos comprobando, a raíz de la evolución que vaya desarrollando en cada uno de estos criterios, sabremos si nuestra intervención está dando sus frutos o si es necesario modificar algo al respecto. No sólo nos fijaremos en nuestro sujeto, sino en general en todo el grupo-aula, por si no se sienten a gusto en estas dinámicas o si su rendimiento no es del todo satisfactorio, ya que terminarán influyendo en el sujeto y en su rendimiento. No olvidemos lo importante que es que, a nivel interpsicológico, se mantengan unas actividades compartidas

satisfactorias para favorecer el desarrollo del sujeto que luego influirá a nivel intrapsicológico.

Como instrumentos para recoger datos, utilizaremos:

- Diario de campo (observación sistemática).
- Observación participante (el propio educador/a cuando intervenga para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje).
- Listas de control (con espacio para realizar observaciones).
- Análisis de las producciones.
- Entrevistas y diálogos con los sujetos/ Retroacción (evaluación de lo llevado a cabo en la sesión).

Para realizar un seguimiento de la intervención llevada a cabo por la familia, tendremos una tutoría mensual con sus padres, siendo esencial que acudan los dos. Ellos nos comentarán cómo han ido las relaciones con su hija, las actividades que han realizado y lo contrastaremos con la evolución que ha tenido lugar en el aula, tomando como referencia no sólo con los resultados obtenidos en la intervención, sino analizando cómo están influyendo en el rendimiento académico del sujeto. A raíz de las conclusiones que obtengamos entre todos, modificaremos la intervención para poder adaptarnos al estado en el que se encuentre el sujeto en los criterios que estamos analizando. También recogeremos información del resto del profesorado que haya impartido clase a nuestro grupo-aula para comprobar que nuestra intervención ha sido aplicable en el sujeto (y en general, al grupo-aula) en todas las materias y en su propia actitud en general, y que no solamente ocurre cuando intervenimos nosotros.

No podemos olvidar evaluarnos a nosotros mismos. La manera en la cual ejerzamos nuestros roles dentro de los criterios de intervención planificados es fundamental: ¿Hemos planificado unas tareas significativas dentro del programa de normas y valores? ¿Nos hemos relacionado de manera adecuada con el sujeto? ¿Hemos sabido recoger la información? Esto nos ayudará

a aprender a hacer mejor nuestro trabajo y reflexionar acerca de cómo mejor la intervención. Podemos plantear los siguientes criterios de autoevaluación:

- Significatividad de los recursos empleados.
- Significatividad de las tareas diseñadas y de la propia evaluación.
- Actitud de cada especialista a la hora de intervenir y recoger datos.
- Reacciones de los compañeros/as ante la intervención.
- Coordinación entre especialistas.
- Coordinación entre especialistas y familia.

Una vez que haya finalizado el curso escolar, analizaremos el proceso evolutivo que haya tenido nuestro sujeto durante toda esta intervención, y obtendremos una serie de conclusiones que irán dentro de nuestras propuestas de mejora dentro del informe final del curso escolar. Realizaremos las mejoras oportunas para progresar en la evolución de nuestro sujeto.

6. Referencias

- BERGER, C.; MILIC, N.; ALCALAY, L.; et al. (2007). Apego escolar: Desarrollo socioemocional en el contexto educativo. EACMAGAZINE. Consultado el 18-07-2010. En: <http://www.eacmagazine.cl/pdf/Apego%20escolar.pdf>
- COLL SALVADOR, C. (1986). "Bases psicológicas". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 139, pp. 12-16.
- COLL SALVADOR, C.; GÓMEZ-GRANELL, C. (1994). "De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo". *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 221, pp. 8-10.
- EGEA GARCÍA, C.; SARABIA SÁNCHEZ, A. (2004). "Visión y modelos conceptuales de la discapacidad". *Políbea*, n.º 73, 2004, pp. 29-42.
- Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía. (2009). "Deprivación sociocultural". *Temas para la Educación: Revista digital para profesionales de la*

- enseñanza*, n.º 5, noviembre de 2009. Consultado el 19-07-2010. En: <http://www.fe.ccoo.es/andalucia/docu.asp?p=5&d=6391>
- GLADUE J., G. (2002). "Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar". *Estudios Pedagógicos*, n.º 28, 2002, pp. 193-204. Consultado el 18-07-2010. En: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052002000100012&script=sci_arttext
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, E. (2009). "Educar en la afectividad". *Surgam, Revista Digital de Orientación Pedagógica*, III Época, n.º 504, mayo-agosto 2009. Consultado el 17-07-2010. En: <http://www.amigonianos.org/SURGAM/articulos/504/12%20EDUCAR%20EN%20LA%20AFECTIVIDAD.pdf>
- GUERRERO BARONA, E.; BLANCO NIETO, L.J. (2004). "Diseño de un programa psicopedagógico para la intervención en los trastornos emocionales en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas". *Revista Iberoamericana de Educación*, N.º 33/5 (25/07/04). Consultado el 16-07-2010. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/707Guerrero.PDF>
- GUIL BOZAL, R. (coord.) (2004). *Psicología social para psicopedagogos*. Sevilla. Kronos.
- GUTIÉRREZ MOAR, M.C. (2004). *Afectividad y aprendizaje educativo. Hacia una pedagogía de la prevención* (Tesis Doctoral). Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación.
- HERMAN, JOAN. L; R. ASCHBACHER, PAMELA; WINTERS, LYNN (1997). *Guía Práctica para una Evaluación Alternativa*. ASCD.
- IBARRA SÁIZ, M.S. (1999). "Guía para un diagnóstico alternativo en el contexto del aula". *Diagnóstico en Educación. Proyecto Docente*. (pp. 167-211). Cádiz. Universidad de Cádiz.
- KNIGHT, P.T. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid. Narcea.
- LÓPEZ, F. (1999). "Problemas afectivos y de conducta en el aula". En MARCHESI, A. COLL, C. y PALACIOS, J. (eds.) (1999): *Desarrollo psicológico y educación*, vol. III: "Trastornos de desarrollo y necesidades educativas especiales", 2.ª ed., pp. 161-182, Madrid. Alianza.
- LÓPEZ, M. (2008). "La integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional". *Psicología sin Fronteras*. Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria 2008, Vol. 3, n.º 1, febrero, pp. 16-19. Consultado el 17-07-2010. En: http://www.psicologossinfronteras.net/Base/Revista/3_1_Febrero_2008_lopez.pdf
- MESTRE, J.M; PALMERO, F. (2004). *Procesos psicológicos básicos*. Madrid: McGraw-Hill.
- MICHELSON, L.; SUGAI, DON P.; et al (1987). *Las habilidades sociales en la Infancia (evaluación y tratamiento)*. Ed. Martínez Roca, S.A
- PANIAGUA, G. (1999). "Las familias de niños con necesidades educativas especiales". En MARCHESI, A. COLL, C. y PALACIOS, J. (eds.) (1999): *Desarrollo psicológico y educación*, vol. III: Trastornos de desarrollo y necesidades educativas especiales, 2.ª ed., pp. 469-493, Madrid. Alianza.
- REVENGA, M. (1999). "La educación como prevención de problemas psicológicos". *Análisis*, n.º 113. Consultado el 18-07-2010. En: http://www.cuentayrazon.org/revista/pdf/113/Num113_015.pdf
- RIESCO GONZÁLEZ, M. (2005). "Habilidades sociales en adolescentes con problemas de desadaptación social. Estudios, diagnóstico y propuesta de intervención". *Educación y Futuro Digital*, diciembre de 2005. Consultado el 18-07-2010. En: <http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2005/diciembre05/manuelriesco.pdf>

- ROMAGNOLI, C.; MENA, I.; VALDÉS, A.M. (1997). "¿Qué son las habilidades socioafectivas y éticas?" *Documentos VALORAS-UC*. Consultado el 27-07-2010. En: http://www.valorasuc.cl/pdf_documentos/Que_son_las_habilidades_socio_afectivas_y_eticas.pdf
- TRIANES TORRES, M.V.; GARCÍA CORRERA, A (2002). "Educación socioafectiva y prevención de conflictos escolares en los centros escolares". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Agosto, n.º 44, Universidad de Zaragoza, Latinoamericanistas, pp. 175-189. Consultado el 17-07-2010. En: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/274/27404409.pdf>
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Editorial EOS, Colección Educación y Familia, Madrid.
- VYGOTSKI, L.S. (1979). "The development of higher forms of attention in childhood". *Soviet Psychol.* 18: pp. 67-115.

Datos del autor

López Azuaga, Rafael

Licenciado en Psicopedagogía. Universidad de Cádiz. Estudiante de "Máster en Educación Inclusiva". Universidad de Córdoba. Experiencia en investigación a través de la propia carrera y Máster. Beca de colaboración durante el curso 2009-2010. Experiencia en educación a través de voluntariado, prácticas en empresas, becario y monitor de ocio y tiempo libre.

