

**PROPUESTA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA BASADA EN SISTEMAS
ALTERNATIVOS DE COMUNICACIÓN
PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA INTELIGENCIA SOCIAL Y
EMOCIONAL EN NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL**

**Proyecto Desarrollo de Habilidades Cognitivo – Sociales (D.H.C.S) del Centro
de Servicios Pedagógicos (CSP.) de la Universidad de Antioquia**

**Adriana Patricia Betancur
Diana Maria Montoya
Maria Cecilia Pineda**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
MEDELLÍN
2003**

**LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA INTELIGENCIA SOCIAL Y
EMOCIONAL EN NIÑOS CON PARÁLISIS CEREBRAL**

**Proyecto Desarrollo de Habilidades Cognitivo – Sociales (D.H.C.S) del Centro
de Servicios Pedagógicos (CSP.) de la Universidad de Antioquia**

**Adriana Patricia Betancur
Diana Maria Montoya
Maria Cecilia Pineda**

**Proyecto Pedagógico para optar al título de
Licenciado(a) en Educación Infantil Especial**

**Asesora
MARIELA RODRIGUEZ ARANGO
Educatora Especial
Magíster en Educación.
Énfasis en Desarrollo Cognitivo y Creatividad**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
MEDELLÍN
2003**

“A partir de mi cuerpo el mundo penetra a las entrañas del espíritu y allí se va fabricando un alma llena de palabras, de gestos, de miradas, de afectos que llegaron a través de un abrazo o de un beso. Este ser que resulta del intenso intercambio con el mundo y la gente puede volverse un monstruo o un ser humano rebosante de belleza y esto no podrá verse jamás en un espejo “.

Francisco Cajiao

DEDICATORIA



*A nuestros niños por dejarnos entrar en sus mundos
Y descubrir el significado de un movimiento, un gesto, una mirada...,
Nos enseñaron a ser maestras Y a compartir.
El verdadero Valor de un aprendizaje significativo.*

AGRADECIMIENTOS

Hoy que culminamos esta experiencia en la investigación y práctica docente queremos dar infinitas gracias...

A Dios que nos regalo la vida y la oportunidad de poseer esta hermosa vocación.

A Mariela Rodríguez nuestra asesora por su valiosa colaboración y comprensión, por apoyarnos durante todo el camino de esta gran meta, por brindarnos su conocimiento para enriquecer nuestro aprendizaje, y por enseñarnos el valor de ser maestras especialmente especiales.

A las familias del proyecto por confiar en nuestras manos sus más preciados tesoros.... SUS HIJOS.

A nuestras compañeras por acompañarnos en esta experiencia, mostrándonos el valor de un verdadero trabajo en equipo.

A nuestras familias que nos apoyaron de manera incondicional durante todo este proceso y nos dieron fuerzas para seguir adelante.

Al Centro de Servicios Pedagógicos por abrirnos sus puertas hacia la formación y el conocimiento, permitiéndonos hacer parte de una institución encaminada hacia el saber y el amor por nuestra labor.

Y a todas aquellas personas que de una u otra forma contribuyeron para que este sueño fuera realidad.

CONTENIDO

| | Pág. |
|---|------|
| LISTA DE CUADROS | XI |
| LISTA DE ESQUEMAS Y MAPAS | XII |
| LISTA DE ABREVIATURAS | XII |
| LISTA DE ANEXOS | XIV |
| ANTECEDENTES DEL PROYECTO | XV |
| Preguntas Orientadoras | XV |
| Planteamiento Del Problema | XVI |
| Formulación y Análisis Del Problema | XVII |
| JUSTIFICACIÓN | XX |
| OBJETIVOS | XXII |
| Objetivo General | XXII |
| Objetivos Específicos | XXII |
| 1. MARCO TEORICO | 23 |
| 1.1. INTELIGENCIA SOCIAL | 23 |
| 1.1.1. Habilidades sociales | 25 |
| 1.1.1.1. Manifestación de las habilidades sociales | 29 |
| 1.1.2. Competencia Social | 31 |
| 1.2. LA TEORÍA DE LA MENTE | 33 |
| 1.3. INTELIGENCIA PERSONAL | 37 |
| 1.3.1. Inteligencia Interpersonal | 38 |
| 1.3.1.1. La empatía | 39 |
| 1.3.1.2. La capacidad de manejar las relaciones interpersonales | 41 |
| 1.3.2. Inteligencia Intrapersonal | 42 |
| 1.3.2.1. La capacidad de percibir las propias emociones | 43 |
| 1.3.2.2. La capacidad de controlar las propias emociones | 44 |
| 1.3.2.3. La capacidad de motivarse a uno mismo | 45 |
| 1.3.3. El Desarrollo de las Inteligencias Personales | 46 |

| | Pág. |
|---|-------------|
| 1.3.3.1. Inteligencia Personal de Niño de Cero a Dos Años | 47 |
| 1.3.3.2. Inteligencia Personal de Dos a Cinco Años | 48 |
| 1.3.3.3. Edad Escolar | 49 |
| 1.3.3.4. Niñez Media | 50 |
| 1.3.3.5. Adolescencia | 52 |
| 1.4. DESARROLLO SOCIO – AFECTIVO | 54 |
| 1.4.1. Definición de Afectividad | 54 |
| 1.4.2. Teorías de la Afectividad | 54 |
| 1.4.2.1. Bandura Y Wallon (1967) | 54 |
| 1.4.2.2. Millon (1994) | 55 |
| 1.4.2.3. Erickson- Bandura, Etapas de desarrollo Psicosocial | 56 |
| 1.4.2.3.1. Etapa 1 (nacimiento a 2 años) Oral - Sensorial | 56 |
| 1.4.2.3.2. Etapa 2 (2 a 3 años) Muscular Anal | 59 |
| 1.4.2.3.3. Etapa 3 (cinco a siete años) Locomotora – genital | 60 |
| 1.4.2.3.4. Etapa 4 (de 8 a 12 años) Latencia | 62 |
| 1.4.2.3.5. Etapa 5 (12 a 18 años) Pubertad adolescencia | 63 |
| 1.4.2.4. Teoría de la Cognición Social | 65 |
| 1.4.2.5. Jean Piaget | 67 |
| 1.4.2.5.1. El desarrollo del juicio moral según Piaget | 67 |
| 1.5. INTELIGENCIA EMOCIONAL | 71 |
| 1.5.1. Definición de “Emoción” | 71 |
| 1.5.2. El Origen Del Termino Inteligencia Emocional | 74 |
| 1.5.2.1. Conciencia de uno mismo | 75 |
| 1.5.2.2. Autorregulación | 75 |
| 1.5.2.3. Competencia social | 77 |
| 1.6. RELACIÓN INTELIGENCIA SOCIAL, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN | 78 |
| 1.7. EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA SOCIAL | 81 |
| 1.7.1. Evaluación del desarrollo de la inteligencia emocional | 81 |

| | Pág. |
|--|-------------|
| 1.7.1.1. Evaluación de la Inteligencia Emocional a través del inventario de Baron | 81 |
| 1.7.1.2. Evaluación de las habilidades de adaptación | 86 |
| 1.7.1.3. Perspectiva De La Psicología Evolutiva | 88 |
| 1.7.1.3.1. Escala Abreviada Del Desarrollo | 89 |
| 1.7.1.3.2. Escala De Gesell | 89 |
| 1.7.1.3.4. Escala De Valoración Cualitativa Del Desarrollo Infantil | 90 |
| 1.7.1.3.4. Escala De Denver | 90 |
| 1.7.1.3.5. Guía Portage | 91 |
| 1.8. TRASTORNOS AFECTIVO-EMOCIONALES | 92 |
| 1.8.1. Alteraciones En El Conocimiento Personal | 93 |
| 1.9. EL DESARROLLO PSICOSOCIAL EN EL NIÑO CON PARALISIS CEREBRAL | 94 |
| 1.9.1. Generalidades | 94 |
| 1.9.1.1. Definición | 94 |
| 1.9.1.2. Causas | 96 |
| 1.9.1.2.1. Prenatales | 96 |
| 1.9.1.2.2. Perinatales | 97 |
| 1.9.1.2.3. Postnatales | 98 |
| 1.9.1.3. Clasificación | 98 |
| 1.9.1.3.1. Clasificación Basada En Los Efectos Funcionales | 99 |
| 1.9.1.3.2. Clasificación Basada En La Topografía Corporal | 100 |
| 1.9.1.4. Deficiencias Asociadas en el Niño con Parálisis Cerebral desde una Perspectiva Conexionista | 101 |
| 1.9.1.5. Características del Desarrollo Cognitivo | 103 |
| 1.9.1.6. Características del Desarrollo Psicoafectivo En Niños Con Parálisis Cerebral | 104 |
| 1.9.1.7. Características de La Comunicación En El Niño Con Parálisis Cerebral | 109 |
| 1.9.1.7.1. Interaccion comunicativa | 109 |
| 1.10. COMUNICACIÓN ALTERNATIVA Y AUMENTATIVA PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD | 113 |

| | Pág. |
|---|-------------|
| 1.10.1. Resultados Esperados | 115 |
| 1.10.2. Competencias y Elección del Sistema de Somunicación | 117 |
| 2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLOGICO | 121 |
| 2.1. FASES DEL PROCESO | 121 |
| 2.1.1. FASE INICIAL O DE FORMULACIÓN | 121 |
| 2.1.1.1. Momento I: Aproximación Y Contacto Inicial Con El Contexto De Ocurrencia Para La Identificación De Necesidades Y Problemas | 122 |
| 2.1.1.2. Momento II: Definición Y Categorización De Las Necesidades Problemas | 122 |
| 2.1.1.3. Momento III: Revisión De Literatura Y Estado Del Arte | 123 |
| 2.1.1.4. Momento IV: Formulación De Antecedentes Del Proyecto | 123 |
| 2.1.1.4.1. Delimitación De La Población O Sujetos De La Investigación | 123 |
| 2.1.1.4.2. Formulación De Preguntas Orientadoras Y Definición Del Problema | 124 |
| 2.1.1.4.3. Descripción Y Análisis Del Problema | 124 |
| 2.1.1.4.4. Justificación Del Proyecto Y Formulación De Objetivos Generales Y Específicos | 124 |
| 2.1.1.5. Momento V: Construcción Del Marco Conceptual | 125 |
| 2.1.1.5.1. Indagación O Rastro Bibliográfico | 125 |
| 2.1.1.5.2. Construcción Del Marco Conceptual | 125 |
| 2.1.1.6. Momento VI: Diseño De Propuestas De Intervención | 126 |
| 2.1.1.7. Diseño De Sistemas Alternativos De Comunicación | 126 |
| 2.1.1.8. Momento VII: Formulación De La Propuesta Pedagógico-Didáctica | 127 |
| 2.1.2. FASE INTERACTIVA DE TRABAJO DE CAMPO | 137 |
| 2.1.2.1. Momento I: Diseño Y Aplicación De Métodos E Instrumentos De Recolección De Información | 138 |
| 2.1.2.1.1. La Observación | 138 |
| 2.1.2.1.2. La Entrevista | 140 |
| 2.1.2.1.3. Los Diarios De Campo | 140 |
| 2.1.2.1.4. Los Registros Fílmicos | 142 |
| 2.1.2.2. Momento II: Experimentación O Implementación De La Propuesta | 143 |

| | Pág. |
|---|-------------|
| 2.1.3. FASE POSACTIVA O DE SISTEMATIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN | 143 |
| 2.2. PRODUCTOS O RESULTADOS ESPERADOS | 143 |
| 2.3. IMPACTO DEL PROYECTO | 145 |
| 2.4. FORMAS DE SOCIALIZACION O DIVULGACION | 146 |
| 2.4.1. Socialización en Plenaria Abierta | 146 |
| 2.4.2. Diseño de Página Web | 147 |
| 2.4.3. Material Escrito (Impreso y CD ROM) | 147 |
| 2.4.4. Video | 147 |
| 3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA POBLACIÓN CON PARALISIS CEREBRAL | 148 |
| 3.1. Comunicación | 149 |
| 3.1.1. Sistema Alternativo de Comunicación | 153 |
| 3.2. Inteligencia social | 156 |
| 3.3. Inteligencia Personal | 159 |
| 3.4. Inteligencia Emocional | 161 |
| 3.5. Familia-Niño | 164 |
| 3.6. Mediación Docente | 166 |
| CONCLUSIONES | 170 |
| RECOMENDACIONES | 172 |
| BIBLIOGRAFIA | 174 |
| ANEXOS | 176 |

LISTA DE CUADROS

| | Pág. |
|---|-------------|
| Cuadro 1. Etapas Del Desarrollo Moral En Piaget | 69 |
| Cuadro 2. Cronograma de Actividades | 137 |

LISTA DE ESQUEMAS Y MAPAS

| | Pág. |
|--|-------------|
| Figura 1. Formulación y análisis del problema. | XVIII |
| Figura 2. Relación I.S., I.P., I.E. – Comunicación. | 23 |
| Figura 3. Esquema de concepciones: Inteligencia Social. | 33 |
| Figura 4. Estructura factorial del I – CE: 1 – 5 – 15. | 82 |
| Figura 5. Proceso metodológico | 117 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|----------|--|
| C.E. | Coeficiente Emocional |
| C.I. | Cociente Intelectual. |
| C.S.P. | Centro de Servicios Pedagógicos. |
| D.H.C.S. | Desarrollo de Habilidades Cognitivas-Sociales. |
| I.A.P. | Investigación Acción Participación. |
| I.E. | Inteligencia Emocional. |
| I.P: | Inteligencia Personal. |
| I.S: | Inteligencia Social. |
| N.E.E. | Necesidades Educativas Especiales. |
| S.A.C: | Sistema Alternativo de Comunicación. |
| T.M. | Teoría de la Mente |

LISTA DE ANEXOS

| | Pág. |
|--|-------------|
| Anexo 1. Lecturas Y Relecturas De Lo Cotidiano “Matriz A” | 177 |
| Anexo 2. Cuadro De Población Del Proyecto | 178 |
| Anexo 3. Lecturas Y Relecturas De Lo Cotidiano “Matriz B” | 179 |
| Anexo 4. Esquema General De La Propuesta 180 | |
| Anexo 5. Entrevista a Madres de Familia. | 182 |
| Anexo 6. Descripción Del Proceso De Sistematización y Análisis De La Entrevista | 185 |
| Anexo 7. Apoyo Técnico para el Sistema Alternativo de Comunicación | 188 |

INTRODUCCIÓN

ANTECEDENTES

Preguntas Orientadoras.

- ¿Cómo influye la inteligencia emocional de los niños con parálisis cerebral para su desarrollo, desempeño y aprendizaje social?
- ¿Cómo intervienen las dificultades o alteraciones en el desarrollo de la inteligencia emocional en los problemas de comportamiento de los niños con parálisis cerebral?
- ¿Cuál es la relación existente entre el déficit lingüístico-comunicativo en niños con parálisis cerebral y el desarrollo de su inteligencia emocional y aprendizaje social?
- ¿Cuáles son las posibilidades de la enseñanza y el aprendizaje de la inteligencia emocional en niños con parálisis cerebral, desde la mediación docente del educador especial, a partir de sistemas alternativos facilitadores de la comunicación?

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El desarrollo y el aprendizaje de la inteligencia social y emocional en niños con parálisis cerebral y déficit lingüístico-comunicativos entre 7 y 13 años de edad cronológica, en el proyecto desarrollo de habilidades cognitivo - sociales del Centro de Servicios Pedagógicos, mediante la implementación de sistemas alternativos de comunicación.

Figura n 1. **FORMULACION Y ANALISIS DEL PROBLEMA**



La Educación Especial es un proceso integral, flexible y dinámico de las orientaciones, actividades y atenciones que en su aplicación comprende los diferentes niveles y grados en sus respectivas modalidades, y que se requieren para la superación de dificultades y deficiencias que están encaminadas a conseguir la integración social. Tiene por finalidad preparar mediante el tratamiento educativo adecuado a todos los niños y adultos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) para su incorporación tan plena como sea posible a la vida social y a un sistema de trabajo que les permita servirse a si misma y ser útiles a la sociedad.

La educación especial se destina a aquellas personas cuyo desarrollo evolutivo, psíquico, motor, sensorial, lingüístico, entre otros, genera dificultades de aprendizaje y de ajuste social, en su independencia personal e integración educativa, laboral y social con respecto al medio en que viven. Aunque la educación especial presenta tantas opciones de superación y aprendizaje para los niños con NEE, no podemos pasar por alto los vacíos que han existido y aún

existen, a nivel conceptual, metodológicos y en la prestación de servicios, tal es el caso de los alumnos con Necesidades Educativas derivadas de los déficit motores cuyos modelos de atención están básicamente planteados desde una perspectiva médica- clínica- terapéutica, enfática en la intervención física; la prueba fehaciente de esto es la misma definición que se tiene de estos trastornos motores dentro de las NEE: " Un niño tiene NEE derivadas de dificultades motrices cuando presenta déficit en el movimiento de sus miembros y/o en la coordinación de los mismos. Esos déficit dificultan sus movimientos en el espacio y su desenvolvimiento motor en el mismo y en el manejo de los objetos (Garrido, Landivar 1995) Esta situación es generadora de interrogantes desde la perspectiva psicopedagógica frente a la formación de los distintos profesionales, en particular los profesionales de la educación especial, su rol, la falta de una visión integral de la población y sus necesidades de apoyo, como por ejemplo sus dimensiones afectiva, emocional , cognitiva , comunicativa, al igual que el desconocimiento en el medio y las actitudes de excesiva segregación social en los contextos familiar, físicos, escolares, laborales, socio-ocupacionales en general.

En consecuencia en esta y muchas otras definiciones de los trastornos motores como de la producción teórica y científica se detienen solo en sus dificultades físicas, de movimiento, especialidad, desplazamiento, pero en muy pocas ocasiones se habla de las implicaciones emocionales y de interacción que obviamente dificultan tantos otros aspectos de desarrollo que tienen que ver con este campo.

Desde estos elementos surge nuestro problema de investigación ya que a través de la experiencia docente en el grupo de parálisis cerebral del proyecto Desarrollo de Habilidades del Centro de Servicios Pedagógicos se han observado grandes dificultades en la intervención pedagógica y en el desarrollo en la dimensión comunicativa, por ejemplo en las posibilidades de comprender las necesidades y

Deseos de los niños, como también de que estos puedan expresarlos y hacerse entender, primando por ejemplo el lenguaje viso gestual (movimientos oculares, de cabeza, movimientos faciales...)con todas sus limitaciones, incluyendo el riesgo de construir lenguajes idiosincrásicos específicos y restringidos a personas y determinados espacios y donde el contexto cobra especial significado en dos sentidos para facilitar la comprensión y la participación y como consecuencia de esto las alteraciones en la inteligencia emocional, las cuales afectan en gran medida las construcciones propias del ser Humano como el Autoconcepto, su forma de ver el mundo y la relación con los demás, factores que se han convertido en ultimas en el eje central de nuestra propuesta pedagógica para un mejoramiento de la calidad de vida y una formación integral, partiendo del hecho que si un niño presenta alteraciones emocionales, se encontraran afectadas otras dimensiones de su desarrollo, por ejemplo la motivación tanto en sentido externo como interno ya que esta forma parte de los componentes de la inteligencia Intrapersonal involucrando el conocimiento de si mismo y la autorregulación de la conducta para las interacciones sociales.

Por ultimo la finalidad de nuestra propuesta es dejar una puerta abierta a los educadores especiales, como una exhortación a dejar el miedo de acercarnos a las emociones, pensamientos y deseos que poseen los niños con necesidades educativas especiales derivadas de déficit motrices, como cualquier ser humano, traspasando esas barreras de comunicación para hablar con el alma y los pensamientos, accediendo a una nueva forma de interacción que brinde a estos niños mas opciones de superación distintas a la terapia física y que para ellos son de igual de importantes.

JUSTIFICACION

A través de los tiempos se han producido cambios significativos sobre el concepto de inteligencia, han surgido diferentes enfoques que han dejado una marcada influencia sobre la explicación de la misma. desde enfoques psicometricos; tests estandarizados de inteligencia que miden una persona en relación con sus pares generacionales, hasta los enfoques ambientalistas; donde autores como Howard Gardner plantean la coexistencia de múltiples inteligencias, conceptualiza la inteligencia como un conjunto de capacidades que permiten que un individuo resuelva problemas o forme productos que son de importancia en su entorno cultural, y por ultimo Daniel Goleman quien propone en 1995 un nuevo enfoque sobre el concepto de inteligencia, la inteligencia emocional, el uso inteligente de las emociones, la forma intencional en que nuestras emociones trabajan para nosotros, utilizándolas con el fin de que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento. Es percibir y controlar los sentimientos propios, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y poder guiar nuestros pensamientos y conductas de manera adecuada a un contexto situacional. Para Goleman " la emoción es un sentimiento con sus pensamientos característicos, estados psicológicos y biológicos y una variedad de tendencias del individuo a actuar".

Estas definiciones de inteligencia desde el campo de la educación especial inducen al docente a ir mas allá del aprendizaje y enseñanza de contenidos académicos, es ir en pro del mejoramiento de la calidad de vida de las personas con NEE, y para ello desde nuestra práctica docente y particularmente con la población de Parálisis Cerebral contemplamos la necesidad de abordar la dimensión afectivo social, siendo esta fundamental para el bienestar y desarrollo integral del ser humano.

La población con parálisis cerebral presenta deficiencias y alteraciones en el lenguaje y la comunicación debido a sus características propias de diagnostico. Sus dificultades frente a las habilidades comunicativas: de comunicación con el

otro, de interacciones entre pares y adultos, de la cercanía al otro que no conoce, o expresarse ante el que conoce. A estas dificultades se le suma el poco interés de las personas que los rodean por conocer y comprenderlos más allá de los problemas físicos que descubre a simple vista, olvidando que son seres humanos que sienten, piensan y lo más importante poseen un modo propio de ver el mundo, por lo anterior, nace la necesidad a través de la creación e implementación de una propuesta pedagógica, descubrir y desarrollar la inteligencia social, emocional y personal de los niños con parálisis cerebral del proyecto Desarrollo de Habilidades Cognitivo Sociales, no considerándolos como entes aislados y tomados de forma singular desde su discapacidad, sino como el ser que necesita y desea interrelacionarse con su entorno y no verse condicionado por el mismo.

Es así, como nuestra propuesta pedagógica esta basada en la enseñanza y aprendizaje de la inteligencia social - emocional en los niños con parálisis cerebral a través de sistemas alternativos de comunicación, ya que todas las personas tienen capacidad de comunicación y deseo de comunicar, y por muy limitadas que sean sus habilidades expresivas pueden beneficiarse de dicho sistema, cuyos objetivos se ajusten al nivel inicial de cada alumno para guiarle paso a paso en el proceso de desarrollo de habilidades funcionales de comunicación que por ende llevara al desarrollo y potencialización de la inteligencia emocional, ya que esta determina el aprendizaje y enseñanza de un individuo. Este tipo de inteligencia es la conciencia de nuestras emociones, la comprensión de los sentimientos de los demás encaminadas a brindar más posibilidades de desarrollo personal, social y emocional.

Nuestra propuesta va más allá de obtener un resultado, esta se encamina a conocerlos y ayudarlos a conocerse y por que no, a conocernos a través de ellos mejorando nuestra calidad de vida, su calidad de vida y mostrando a través del proyecto de investigación la forma de ver el mundo desde las emociones e interacciones de un niño con parálisis cerebral.

OBJETIVOS:

Objetivo General

Diseñar y aplicar una propuesta pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje de la inteligencia social y emocional de los niños con parálisis cerebral y déficits lingüístico-comunicativos a través de estrategias didácticas basadas en sistemas alternativos de comunicación que posibiliten su interacción social.

Objetivos Específicos

- ◆ Diseñar material didáctico adaptado que facilite la comunicación el aprendizaje y la interacción social en los niños con parálisis cerebral.

- ◆ Implementar sistemas alternativos de comunicación para los niños con parálisis cerebral que potencialicen el desarrollo de su inteligencia social y emocional.

- ◆ Desarrollar acciones de capacitación, información y sensibilización a la comunidad sobre la relación inteligencia social-emocional y la comunicación en los niños con parálisis cerebral que permita mejorar sus condiciones de accesibilidad e interacción social.

1. MARCO CONCEPTUAL



Figura 2. Relación I.S., I.P., I.E. – Comunicación.

1.1. INTELIGENCIA SOCIAL.

El concepto de inteligencia social está construido con base en una metáfora de la noción de inteligencia propia de las ciencias psicológicas. Su carácter "social" viene dado no por el nivel de agregación de los sujetos, es decir por la sumatoria o, adhesión o colectividad, sino por el hecho de que cada actor depende de los otros para la adquisición de nuevos conocimientos y lo hace mediante procesos socialmente condicionados que son de carácter cultural, intersubjetivo, intrasubjetivo, cognitivo, ambiental y evolutivo.

La inteligencia social podría ser adoptada como el concepto macro que reúne las capacidades sociales interpersonales e intrapersonales; también reúne todas las competencias sociales, necesarias para que un sujeto pueda interactuar en la sociedad, tomando de esta forma un carácter más interpersonal, pero dependiendo también de las capacidades intrapersonales.

En los inicios de su evolución histórica fue concebida como la "Habilidad de llevarse bien con la gente en general, reconocimiento de asuntos sociales, naturalidad con otras personas, susceptibilidad a estímulos de los otros miembros de un grupo y la visión psicológica de los estados y rasgos de los demás". (Vernon 1933)

Stenberg en su libro "Más allá del coeficiente intelectual" señala que el concepto de inteligencia social se ha abordado siguiendo cuatro vías:

- En la primera conocida como "*Definitoria*", únicamente se intenta desde una perspectiva muy particular definir que es la inteligencia social, y Edward Thorndique (1920) señala que es aquella que comprende las habilidades de entender a otros y de actuar y comportarse armónicamente en relación con los demás.
- La segunda teoría es la "*implícita*", que intenta sistematizar lo que cotidianamente algunos grupos de personas entienden por inteligencia social, a esta vía se aplican las investigaciones de Stenberg, quien intento formalizarla bajo el término de inteligencia exitosa.
- La tercera vía es la *sicométrica*, se considera de acuerdo a las puntuaciones que se obtienen en distintos test que intentan valorar cuantitativamente aspectos relacionados con la inteligencia social. Entre los autores más sobresalientes que la siguen se puede mencionar a Guilford, quien diseña un

test relacionado con rostros para el reconocimiento de la intención, o de inflexiones que representen un sentimiento.

- La cuarta vía es la *social-experimental*, en esta se emplean test basados en una teorización experimental social-psicológica, mas que en una teorización sicométrica, y es quizá la que mejor encaja en procesos relacionados con la educación, en tanto su fundamento esta determinado por el concepto de competencia social. Su autor mas reconocido es Archer 1971 quien elabora algunos test dirigidos a evaluar la competencia social a partir de la decodificación de la intención social tácita de los sujetos.

Sternberg pretende con este trabajo encontrar una evidencia más acerca de la importancia que los aspectos sociales juegan en el dominio de la Inteligencia, muestra por qué las habilidades mentales específicas como la inteligencia practica y la inteligencia exitosa y no los test académicos que miden el cociente intelectual son la clave para las metas más importantes de la vida, en los negocios, las artes, las profesiones o cualquier otro campo de actividad, ya que el problema general de este tipo de pruebas es que sus coeficientes de predicción y convergencia con otras pruebas son muy inestables y difícilmente replicables.

La inteligencia practica, parte en esencia de la percepción que tiene el individuo del otro, y se fundamenta en cuatro aspectos:

1. Dirigir la gente, Habilidades de supervisión.
2. Saber como dirigir tareas diarias.
3. Autodirección, saber como aprovechar al máximo el funcionamiento propio.
4. Saber que actividades conducen a intensificar el éxito propio.

El individuo dotado de estas habilidades tiene más y mejores oportunidades de relacionarse armónicamente con los demás y de autodirigirse, cuestiones fundamentales en un proyecto social escolar.

La inteligencia exitosa que nos conduce al triunfo, según Sternberg, es distinta tanto del cociente intelectual, que implica logros académicos, como la inteligencia emocional, que implica el pensamiento para las relaciones personales, se requiere habilidad en el pensamiento creador, práctico y analítico, de manera que las personas que poseen este tipo de inteligencia son motivadas, autocontroladas, perseverantes e independientes; se muestran astutas para conseguir resultados a partir de lo que hacen, pues disponen del saber práctico necesario para hacerlo bien casi todo y para encontrar maneras de superar sus limitaciones; y lo más estimulante de todo, es que en el fondo poseen una inteligencia que se puede desarrollar.

El concepto de Inteligencia Emocional, aunque esté de actualidad, tiene a nuestro parecer un claro precursor en el concepto de Inteligencia Social del psicólogo Thorndike quien la definió como "la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas". Para este además de la inteligencia social, existen también otros dos tipos de inteligencias: la abstracta que consiste en la habilidad para manejar ideas y la mecánica que es la habilidad para entender y manejar objetos. La Inteligencia Social está formada a nivel conceptual por las habilidades sociales, donde la competencia social y el reconocimiento representarían estos dos núcleos significativos diferenciales. Su organización, al igual que la Inteligencia Abstracta diferencia capacidades, aptitudes, habilidades, hábitos y respuestas como elementos de análisis.

1.1.1. Habilidades sociales.

Podemos definir las habilidades sociales como potenciales o capacidades específicas, identificables, aprendidas que permiten el aprendizaje de una inteligencia social para un buen desarrollo humano. Las habilidades sociales están relacionadas con intercambios sociales con otras personas incluyendo iniciar, mantener y finalizar una interacción con otros; comprender y responder a

los indicios situacionales pertinentes; reconocer sentimientos, proporcionar realimentación positiva y negativa; regular la propia conducta, ser consciente de los iguales y de la aceptación de estos, calibrar la cantidad y el tipo de interacción a mantener con otros; ayudar a otros, hacer y mantener amistades, responder a las demandas de los demás, entender el significado de la honestidad y de la imparcialidad, controlar los impulsos, adecuar la conducta a las leyes, y mostrar un comportamiento socio-sexual adecuado

En los fundamentos de la enseñanza de las habilidades sociales encontramos:

- Vigotsky (1989): En el ser humano todos los procesos y todas las capacidades se desarrollan o son el resultado de la interacción social. Este desarrollo requiere de un mecanismo denominado internalización, por este el sujeto adquiere control sobre sus formas de comunicación y aprende a regular sus propios procesos mentales y socio-emocionales.
- Gardner (1983): Considera las habilidades sociales como una inteligencia personal. Para él la inteligencia interpersonal nos permite entendernos y comunicarnos con los demás, establecer relaciones y asumir diferentes funciones dentro de un grupo, dichas habilidades no emergen de manera automática, sino que hay que estimularlas hasta lograr que los estudiantes las interioricen y sean capaces de trabajar efectivamente con otros.
- Goleman (1995): Partiendo del constructo de inteligencia emocional, afirma que la adaptación socio-emocional del individuo es más relevante que el hecho de que pueda disponer de altos niveles de cognición y dicha adaptación influye en los resultados académicos negativos.

Las relaciones interpersonales constituyen un aspecto básico en la vida y en el desarrollo humano, funcionando tanto como un medio para alcanzar determinados objetivos tanto como un fin en sí mismo. Pero el mantener unas relaciones

adecuadas con los demás no es algo que venga determinado de forma innata. Poseemos los mecanismos necesarios para relacionarnos con otras personas; sin embargo, la calidad de dichas relaciones vendrá determinada en gran medida por las habilidades sociales. Algunas habilidades sociales facilitan el establecimiento de relaciones con los demás. Para la mayoría de las personas, el establecimiento de relaciones con los demás es un objetivo deseado o una experiencia reforzante; así las relaciones sociales pueden considerarse como eventos reforzantes para la mayor parte de las persona.

Entre estas interacciones se incluyen aspectos tales como tener amistades, poseer facilidad para iniciar relaciones con personas que no conocen, saber mantener una conversación agradable de manera que los interlocutores se sientan a gusto, entre otras. No obstante, para conseguir cada uno de estos objetivos socialmente deseables, es preciso que la persona domine una serie de habilidades conductuales:

Por ejemplo, para entrar en el juego de otros niños y niñas que ya están jugando, el niño que desee conseguir este objetivo ha de encontrarse en un ambiente donde sea posible jugar con otros niños y niñas, ha de iniciar una interacción conversacional adecuada, ha de formular una petición específica y otras conductas socialmente similares que le lleven a poder incorporarse al juego con las personas con quien desea relacionarse. Estas habilidades de juego social en la infancia sirven para facilitar el desarrollo de relaciones con los iguales y parecen especialmente relevantes en estas edades. Al manifestar habilidades sociales valoradas por los iguales acciones positivas por parte de los demás.

Las habilidades sociales no son capacidades innatas con las que una persona viene al mundo. Aunque un cierto componente biológico pudiera favorecer u obstaculizar las relaciones iniciales con los progenitores y otras personas significativas (por ejemplo, niños expresivos pueden provocar en los adultos una conducta más enriquecida emocionalmente que los niños inhibidos), es probable

que en la mayoría de las personas el desarrollo de las habilidades sociales depende principalmente de la maduración y de las experiencias de aprendizaje. Estas experiencias de aprendizaje no siempre conducen a una conducta socialmente adecuada, siendo especialmente importantes durante las épocas de nuestra vida donde la posibilidad de elección del entorno social se encuentra muy restringida, época que coincide con el período de un mayor desarrollo físico, cognitivo y social.

Las habilidades sociales son comportamientos sociales específicos que en conjunto forman las bases del comportamiento socialmente competente. Una persona poder tener en su repertorio unas determinadas habilidades sociales, para, para que su actuación sea competente ha de ponerlas en juego en la situación específica.

Nuestra meta debe ser revisar los puntos complejos relacionados con el aprendizaje de la inteligencia social en la escuela, se debe tener presente la importancia que tiene desarrollar las habilidades sociales ya que una adecuada competencia en la edad escolar siempre se ha asociado con un buen rendimiento y una buena adaptación social.

Queda mucho por hacer. Los esfuerzos de maestros, familia y comunidad deben ser el eje central del desarrollo de la inteligencia social, con un buen trabajo conjunto ya que todos estamos implicados en el futuro de los niños.

1.1.1.1. Manifestación de las habilidades sociales.

Son conductas que se dan siempre en relación con otras personas (iguales o adultos), lo que significa que está implicada más de una persona. Por eso es importante tener en cuenta a los demás ya que la conducta de relación interpersonal es interdependiente y recíproca por naturaleza y requiere el comportamiento interrelacionado de dos o más personas.

Para que se produzca una interacción es necesaria la iniciación por parte de una persona y la respuesta por parte de otra. Así, las conductas de iniciación de la interacción son muy importantes ya que cuanto más hábiles y adecuadas sean, más probabilidades hay de que produzca una respuesta de otra persona.

También son muy importantes las respuestas a las iniciaciones de los otros. Para que la interacción continúe es necesaria una reciprocidad, que se produzca una serie de respuestas alternativas entre las personas; es decir, que exista un intercambio recíproco de estas.

Por todo ello son elementos a tener en cuenta: la propia persona (niño, niña, joven), las otras personas (iguales, adultos), la situación (trabajo en el aula, diferentes actividades en la casa, en la calle, etc.) y la tarea o actividad social que se trate (jugar, trabajar, en equipo, ir a comprar, etc.)

Según Fernández Ballesteros (1994) la conducta social es de naturaleza interactiva, lo que conlleva la característica de ser una conducta interdependiente y finalmente ajustada a la conducta del interlocutor en un contexto determinado. Así, una conducta puede considerarse o no adecuada en función de la correspondencia entre las características de los interlocutores. En otras palabras una conducta apropiada con compañeros de la misma edad no lo es necesariamente si el interlocutor difiere en estatus, edad, sexo.

Actualmente, todavía parece ser que la Inteligencia Social ocupa un puesto marginal dentro del estudio de la Inteligencia, pese a los intentos sucesivos que diversos autores han realizado, para elaborar una instrumentación adecuada y lograr un modelo más dinámico y experimental.

Actualmente, parece ser que la Inteligencia Social ocupa un puesto marginal dentro del estudio de la Inteligencia, pese a los intentos sucesivos que diversos

autores han realizado, para elaborar una instrumentación adecuada y lograr un modelo más dinámico y experimental.

1.1.2. Competencia Social.

Es un conjunto de diferentes tipos de habilidades sociales que se utilizan para fines diferentes. Puede haber muy poca correspondencia entre la capacidad de una persona determinada para manifestar cierto tipo de habilidad social y su capacidad para poner en juego otra diferente. Por ejemplo, un joven puede ser capaz de autoafirmar eficazmente al afrontar la conducta poco razonable de un igual, pero faltarle habilidades de elogio necesarias para comunicar a los demás sentimientos positivos.

Así, puede resultar más útil entender los diferentes tipos de habilidades sociales como capacidades funcionales discretas. El grado con que un determinado tipo de habilidad es importante o funcional para una persona depende de la frecuencia con que la persona se encuentra en situaciones en las cuales es necesaria esta habilidad, así como de la importancia o el valor del objetivo mediante el uso de la misma. Por ejemplo, la conducta de iniciación social es más importante para jóvenes que buscan establecer relaciones nuevas en su primer día en un instituto nuevo que para aquellos que ya tienen su grupo de amigos más o menos estables porque llevan un tiempo juntos y ya se conocen. Podemos esperar, por tanto, que las personas desarrollen y manifiesten principalmente aquellas habilidades sociales que les permitan lograr sus objetivos en las situaciones en que han de encontrarse frecuentemente; o a la inversa, que experimenten mayor insatisfacción si no poseen el repertorio de habilidades sociales necesarias para manejar las interacciones que conducen a objetivos personalmente relevantes.

La competencia social hace referencia a la capacidad de la persona de adaptar su comportamiento en función de la retroalimentación que recibe del interlocutor y de la propia situación.

MC Fall (1982) Define la competencia social como “Un juicio cualitativo general referente a la calidad o adecuación del comportamiento social de un individuo en un contexto determinado por un agente social de su entorno (padre, madre, profesorado, iguales) que está en una posición para hacer un juicio informal. Para que una actuación sea evaluada como competente, sólo necesita ser adecuada, no necesita ser excepcional”.

Así mismo, afirma que la competencia social es una adecuación de la ejecución total de una persona a una tarea concreta. Este autor pone el énfasis en la educación de las conductas sociales a un determinado contexto social. Implica juicios de valor y éstos son distintos de unos contextos culturales a otros ya que cada contexto tiene unas normas y valores.

La competencia social es el impacto de los comportamientos específicos (habilidades sociales) sobre los agentes sociales del entorno.

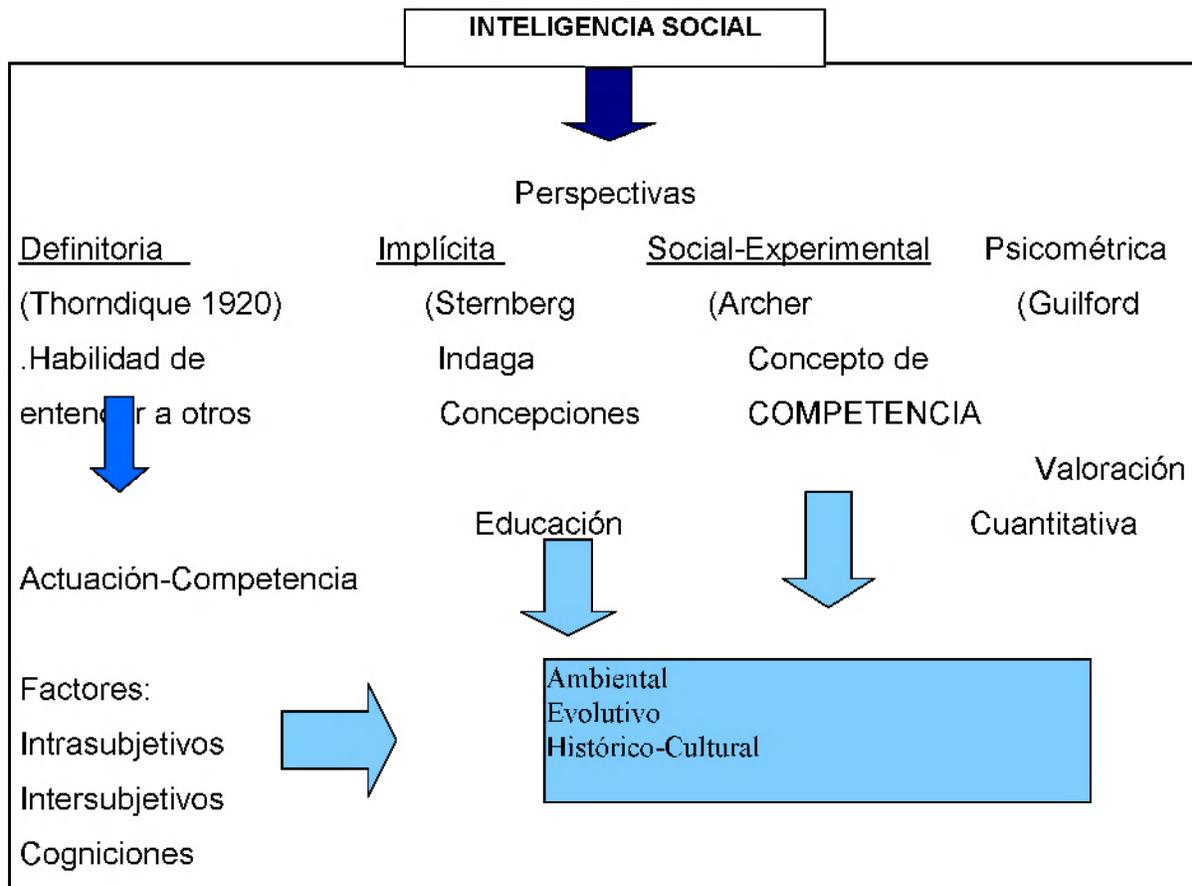


Figura 3. Esquema de concepciones: Inteligencia Social.

o **LA TEORÍA DE LA MENTE.**

¿En qué consiste la teoría de la mente y cómo es su funcionamiento específico en los seres humanos?

El Mecanismo de Teoría de la Mente (TM), -cuyo nombre proviene de los trabajos de Alan Leslie (1987, 1994)- «es un sistema para inferir el rango completo de estados mentales a partir de la conducta, es decir, para emplear una teoría de la mente» (Baron Cohen, 1995: 51). Tal teoría de la mente incluye mucho más que la lectura de la conducta en términos de deseos e intenciones, la lectura ocular en términos de estados mentales perceptivos o el hecho de compartir estados mentales acerca de un objeto. TM es la vía para representar el conjunto de

estados mentales epistémicos (tales como simular, pensar, creer, conocer, soñar, imaginar, engañar, adivinar) y relacionar todos los estados mentales -perceptivos, volitivos y epistémicos- con las acciones, para construir una teoría consistente y útil.

Los humanos somos, para Dennett, (1996: 33) sistemas intencionales. A lo largo de nuestra historia evolutiva comenzamos preguntándonos a nosotros mismos si el tigre deseaba comernos, para seguir preguntando -desde una perspectiva animista- si los ríos querían alcanzar los mares o qué deseaban de nosotros las nubes como agradecimiento por la lluvia que les habíamos pedido y nos concedieron. La característica fundamental de la actitud intencional (intentional stance) es la de tratar a una entidad como un agente -atribuyéndole creencias y deseos- para tratar de predecir sus acciones.

Frente a la expresión "teoría de la mente", cabría preguntarse: ¿por qué una «teoría»? Perner (1991), al caracterizar la mente, utiliza tres criterios: La experiencia interior, la intencionalidad (aboutness) y constructos teóricos en explicaciones de la conducta. Con respecto a estos últimos, sostiene que los estados mentales cumplen un «papel explicativo en nuestra psicología del sentido común de la conducta». Cuando tratamos de explicar o predecir la conducta ajena y la propia utilizamos tales constructos teóricos, es decir elaboramos una teoría de la mente de los demás y de la nuestra. El propio Perner manifiesta que tal vez la etiqueta de teoría no sea la más adecuada; pero es una manera de hacer «observable» y susceptible de ser estudiado algo que hasta el momento pertenecía al dominio de la experiencia interna.

Para Wellman (1990) «nuestro uso de términos mentales comunes, nuestras asunciones cotidianas de otros pensamientos y los métodos que utilizamos para evaluar nuestros pensamientos y los de otros tienen una base reminiscente en constructos de las explicaciones teóricas de la ciencia» (p. 109).

Las expresiones "Teoría de la Mente", "psicología popular", "psicología intuitiva", "capacidad mentalista", son utilizadas por algunos autores como equivalentes (Baron Cohen, 2000b).

Para referirse al desarrollo del conocimiento infantil acerca de las personas con sus correspondientes estados mentales, Hobson (1991) prefiere utilizar otras explicaciones teóricas. «Sugiero que es más apropiado para los psicólogos, pensar en términos de cómo los niños adquieren una comprensión de la naturaleza de las personas y un concepto o conjunto de conceptos acerca de las mentes de las personas». Tal comprensión infantil está lejos de constituir una «teoría», no sólo por las características de dichos conocimientos, sino también por su modo de adquisición. El «niño-teórico» es concebido como un ser aislado, un sujeto casi «exclusivamente cognitivo», uno sobre el que es fácilmente aplicable la «metáfora computacional».

La tesis de Hobson es que el niño adquiere el conocimiento acerca de la naturaleza de las personas a través de la experiencia de relaciones afectivas interpersonales. Es la implicación intersubjetiva -para la que está biológicamente predispuesto- la que le permite la comprensión de la naturaleza subjetiva.

La concepción de Hobson acerca del desarrollo de la mente y las capacidades de implicación intersubjetiva (1993) y la de Trevarthen (1979, 1998) acerca de la intersubjetividad primaria y secundaria, su papel en el desarrollo simbólico y la propia organización del self son en muchos sentidos complementarias. Por un lado porque ponderan el papel de las relaciones sociales en la constitución del sujeto (lo cual es compatible con una concepción vigotskyana del desarrollo psicológico); por otro, porque tales relaciones involucran un proceso de

experiencias emocionales y afectivas tempranas entre el bebé y las figuras de crianza. Experiencias emocionales que configuran progresivamente escenarios de significados compartidos, que se despliegan a modo de formatos (Bruner, 1983).

Lo anterior se refiere a nuestra capacidad de «leer» otras mentes y desvelar la naturaleza de las capacidades que se ponen en juego en las relaciones interpersonales y en la práctica comunicativa cotidiana, pero también cabría indagar qué papel juegan dichas competencias a la hora de comprender las metáforas que crea un poeta o compartir una emoción personal e indescriptible frente a la singularidad del conocimiento poético. Es evidente que no todos los sujetos poseen la misma capacidad para comprender o producir textos poéticos. Tal capacidad supone un sistema de suspensiones (Rivière, 1997) cuya explicación no puede reducirse a la psicología popular aunque se halle íntimamente ligada a ella.

El término de teoría de la mente hace referencia al estudio de la comprensión infantil de los estados mentales de los demás, como emociones, deseos, creencias, intenciones, etc., comprensión que resulta fundamental para entender la conducta de los demás y coordinarla con la nuestra haciendo así posible la interacción social, es decir, la teoría de la mente de un sujeto no consistiría en una capacidad o en un déficit general, sino que debería contemplarse teniendo en cuenta que tipo de habilidades mentalistas se ponen en marcha en que contextos determinados, con que agentes sociales, etc, aspectos que determinan el desempeño inteligente a nivel social y emocional

La competencia para comprender las creencias, deseos, intenciones y emociones, puede entenderse también como un logro más en el desarrollo de una mente “social” que habilita al sujeto para una adecuada interacción interpersonal, en

contraposición de una mente “física” que se ocuparía de los aspectos mas lógicos y abstractos de la inteligencia (Byrne y Whitten, 1988). Esta mente social sería el equivalente al concepto de comprensión socio – cognitiva y/o de cognición social. Siguiendo este razonamiento, consideramos que la interacción social y esta “mente social” se encuentran íntimamente ligadas. La interacción social influye y a su vez es influida por la comprensión socio – cognitiva del niño, es decir las interacciones que éste disfruta en los diferentes contextos en los que se encuentra, ayudan a construir una mejor comprensión socio – cognitiva y a su vez, esta contribuye a desarrollar una interacción social de mayor calidad.

La teoría de la mente tiene que ver con formas complejas de interacción, con procesos de comunicación, con interacciones de tipo cooperativo y competitivo, en las que algunas veces, están presentes la mentira y el engaño. Tales formas de interacción con los congéneres implican la atribución de mentes a estos y así mismos. La intención del otro tiene que ser de alguna manera “leída” para poder comunicarse con él. Por eso le atribuimos creencias, deseos, entre otros, respondemos y actuamos social y emocionalmente en virtud de esta lectura.

Se trata pues de un subsistema cognitivo compuesto por un soporte conceptual y por ciertos mecanismos de inferencia cuya función es manejar, predecir e interpretar la conducta. Sirve tanto a los peores manejos maquiavélicos como a los más generosos gestos de cooperación comunicativa.

1.3. INTELIGENCIA PERSONAL.

Para Howard Gardner neuropsicólogo y educador de la universidad de Harvard, la psicología debe desarrollarse alrededor del concepto de la persona, su personalidad, su crecimiento, su destino, idea en la que coincidieron los

psicólogos Sigmund Freud y William James, cuando se referían a lo que más tarde y luego de diferentes investigaciones llamaríamos inteligencia personal.

Para Freud la clave de la salud era el conocimiento de sí mismo y la disposición para enfrentar los dolores y paradojas inevitables de la existencia humana. Se interesó por el conocimiento que tenía un individuo de sí mismo, de entender los deseos, problemas y ansiedades propias y en el logro de sus metas personales. Mientras que James recalca la importancia de las relaciones con otros individuos como un medio de lograr fines, obtener progresos y de conocerse a sí mismo. El interés de James era la relación del individuo con la comunidad exterior. Gardner, con su equipo de investigación en la década de los ochenta, se interesó por hablar de inteligencia no solo como coeficiente intelectual, sino como habilidad para resolver problemas cotidianos, descubriendo así diversas inteligencias a las que llamo inteligencias múltiples, dentro de las cuales se encuentran las inteligencias personales que son las capacidades de procesamiento de información que tienen disponibles todos los individuos, la capacidad de conocerse a uno mismo y de conocer a otros, proponiendo dos formas de inteligencia personal no muy comprendidas, esquivas a la hora de ser estudiadas, pero inmensamente importantes: *La interpersonal*, que es la capacidad para entender a otras personas: lo que les motiva, como trabajan, como trabajar con ellos de forma cooperativa. Los buenos vendedores, los políticos, los profesores y maestros, los médicos de cabecera y los líderes religiosos son gente que suelen tener alta dosis de inteligencia interpersonal. *La Intrapersonal*, que es una capacidad correlativa, pero orientada hacia dentro, es la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico, de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida.

1.3.1. Inteligencia Interpersonal.

La inteligencia interpersonal es la que nos permite entender a los demás, es mucho más importante en nuestra vida diaria que la brillantez académica, porque

es la que determina la elección de la pareja, los amigos y, en gran medida, nuestro éxito en el trabajo o en el estudio.

La inteligencia interpersonal es la *habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos* y en particular entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones, e intenciones. Comprende la capacidad para discriminar entre los individuos a su alrededor y para descubrir sus distintos estados de ánimo. En forma avanzada el conocimiento interpersonal permite al adulto hábil leer la intenciones y deseos de muchos otros individuos y potencialmente, de actuar con base en este conocimiento.

La inteligencia interpersonal se basa en el desarrollo de dos grandes tipos de capacidades, la empatía y la capacidad de manejar las relaciones interpersonales

- **La empatía.**

La empatía es el conjunto de capacidades que nos permiten reconocer y entender las emociones de los demás, sus motivaciones y las razones que explican su comportamiento.

La empatía supone que entramos en el mundo del otro y vemos las cosas desde su punto de vista, sentimos sus sentimientos y oímos lo que el otro oye. La capacidad de ponerse en el lugar del otro no quiere decir que compartamos sus opiniones, ni que estemos de acuerdo con su manera de interpretar la realidad. La empatía no supone tampoco simpatía. La simpatía implica una valoración positiva del otro, mientras que la empatía no presupone valoración alguna del otro.

La empatía tampoco se debe confundir con la bondad. Los buenos timadores se caracterizan por tener una empatía muy desarrollada. La inteligencia interpersonal (al igual que todas las demás inteligencias) es una capacidad que se puede usar para el bien o para el mal.

Para poder entender al otro, para poder entrar en su mundo tenemos que aprender a ponernos en su lugar, **aprender a pensar como él**. Por tanto la empatía si presupone una suspensión temporal de mi propio mundo, de mi propia manera de ver las cosas.

Una de las habilidades básicas para entender al otro es la de **saber escuchar**; La mayoría de nosotros, cuando hablamos con otros le prestamos más atención a nuestras propias reacciones que a lo que nos dicen, escuchamos pensando en lo que vamos a decir nosotros a continuación o pensando en que tipo de experiencias propias podemos aportar.

Aprender a escuchar supone enfocar toda nuestra atención hacia el otro, dejar de pensar en lo que queremos decir o en lo que nosotros haríamos.

Cuando escuchamos con atención escuchamos con todo el cuerpo. En los estudios realizados por Paúl Eckman (1957) sobre comunicación se demuestra claramente que la impresión que producimos en el otro depende mucho más de cómo le decimos que de lo que decimos. Es decir, comunicación no verbal es más importante que la verbal.

Las personas con gran capacidad de empatía son capaces de sincronizar su lenguaje no - verbal al de su interlocutor. No sólo eso, también son capaces de 'leer' las indicaciones no - verbales que reciben del otro con gran precisión. Los cambios en los tonos de voz, los gestos, los movimientos que realizamos, proporcionan gran cantidad de información.

Esa información la procesa el hemisferio holístico y por lo tanto es más difícil de explicar verbalmente. Sin embargo no tenemos más que sentarnos en una cafetería y ponernos a observar a las personas a nuestro alrededor para descubrir que nos es muy fácil notar quienes son amigos y quienes no.

Las personas que están en sintonía demuestran esa sintonía físicamente. Con frecuencia adoptan la misma postura, o se mueven a la vez, o hacen los mismos gestos.

El impacto de los elementos no - verbales no se debe a la casualidad. Nuestra manera de entender el mundo, nuestra manera de pensar se refleja en todo nuestro cuerpo, no sólo en lo que decimos.

Cuando adaptamos nuestro lenguaje corporal, nuestra voz, y nuestras palabras a las de nuestros interlocutores, nos es más fácil entrar en su mundo, y cuando entendemos el mundo del otro podemos empezar a explicarle el nuestro.

1.3.1.2. La capacidad de manejar las relaciones interpersonales.

Cuando entendemos al otro, su manera de pensar, sus motivaciones y sus sentimientos podemos elegir la manera más adecuada de presentarle nuestro mensaje. La misma cosa se puede decir de muchas maneras. Saber elegir la manera adecuada y el momento justo es la marca del gran comunicador.

La capacidad de comunicarnos es la que nos permite organizar grupos, negociar y establecer conexiones personales.

La empatía y la capacidad de manejar las relaciones interpersonales son cualidades imprescindibles en un aula, por eso no es de extrañar que la enseñanza sea una de las profesiones donde la inteligencia interpersonal se encuentre con más frecuencia.

La evidencia biológica de la inteligencia interpersonal abarca dos factores adicionales que a menudo se citan como peculiares de la especie humana. Un factor es la prolongada infancia de los primates, incluyendo la estrecha relación con su madre. En los casos en que se sufre pérdida de la madre a edades tempranas, el desarrollo interpersonal corre un serio peligro. El segundo factor es

la importancia relativa que tiene para los humanos la interacción social. Distintas habilidades como cazar, rastrear y matar las presas en las sociedades prehistóricas requería la participación y la cooperación de una gran cantidad de gente. La necesidad de cohesión en el grupo, de liderazgo, de organización y de solidaridad surge de forma natural a partir de esto.

Cuando se habla de inteligencia interpersonal en un individuo es una forma resumida de expresar que este ha desarrollado el potencial para tratar con ciertos contenidos de su entorno como las señales lingüísticas que oye o produce o la información social o emocional que recoge a partir de la relación con otras personas.

1.3.2. Inteligencia Intrapersonal.

La capacidad medular que opera aquí es el *acceso a la propia vida sentimental*, la gama propia de afectos o emociones: la capacidad para efectuar al instante discriminaciones entre estos sentimientos y con el tiempo darles un nombre, desenredarlos en códigos simbólicos, de utilizarlos como un modo de comprender y guiar la propia conducta. El conocimiento Intrapersonal permite a uno descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de sentimientos, una persona con una buena inteligencia Intrapersonal posee un modelo viable y eficaz de sí mismo. Puesto que esta inteligencia es la más privada, precisa de la evidencia del lenguaje, la música u otras formas más expresivas de la inteligencia para poder ser observada en funcionamiento.

Tanto la facultad interpersonal como Intrapersonal supera la prueba de la inteligencia. Ambas describen tentativas de solucionar problemas que son significativos para el individuo y para la especie. la inteligencia interpersonal permite comprender y trabajar con los demás; la inteligencia Intrapersonal permite comprenderse y trabajar con uno mismo, en el sentido individual de uno mismo se encuentra una mezcla de componentes, interpersonales e intrapersonales.

Efectivamente, el sentido de uno mismo surge como una de las invenciones humanas más maravillosas: un símbolo que representa todos los tipos de información acerca de una persona y que es, al mismo tiempo, una invención que todos los individuos construyen para sí mismos.

La propia conciencia de uno como alumno, con ventajas y desventajas específicas, y con ciertas características estilísticas, precisa de la inteligencia Intrapersonal.

En la relación entre inteligencia emocional e Intrapersonal, en la inteligencia emocional se definen cinco grandes capacidades, de las que tres corresponden a la inteligencia Intrapersonal. Son las siguientes: La capacidad de percibir las propias emociones, la capacidad de manejar las relaciones interpersonales y la capacidad de motivarse a sí mismo.

1.3.2.1. La capacidad de percibir las propias emociones.

Conocer y controlar nuestras emociones es imprescindible para poder llevar una vida social y emocional satisfactoria. Sin sentir emociones es imposible tomar decisiones, como demuestran las investigaciones realizadas por Antonio Damasio. Para conocer y controlar nuestras emociones tenemos primero que reconocerlas, es decir, darnos cuenta de que las estamos sintiendo. Toda la inteligencia emocional se basa en la capacidad de reconocer nuestros sentimientos, y aunque parezca sencillo, saber lo que estamos sintiendo en cada momento no es tan fácil. La percepción de las propias emociones implica saber prestarle atención a nuestro propio estado interno. Pero normalmente estamos más acostumbrados a practicar como no sentir que a sentir.

Gastamos mucha energía tratando de distanciarnos de nuestras emociones, intentando no sentir las, no pensar en ellas, no experimentarlas, unas veces

porque son desagradables o difíciles y otras porque no encajan con nuestra idea de lo que debíamos sentir.

En cualquier caso, las actividades para aprender a notar nuestras emociones son muy sencillas. Reconocer nuestras emociones pasa por prestarle atención a las sensaciones físicas que provocan esas emociones. Las emociones son el punto de intersección entre mente y cuerpo, se experimentan físicamente, pero son el resultado de una actividad mental.

El segundo paso es aprender a identificar y distinguir unas emociones de otras. Cuando notamos que sentimos algo y además lo identificamos lo podemos expresar. Hablar de nuestras emociones nos ayuda a actuar sobre ellas, a controlarlas, expresar emociones es el primer paso para aprender a actuar sobre ellas.

Una vez más las actividades que nos ayudan a aprender e identificar y distinguir unas emociones de otras está al alcance de todos. El principal obstáculo a ese aprendizaje parece ser cultural. Vivimos en una sociedad que de alguna manera ignora las emociones.

El tercer paso es aprender a evaluar su intensidad. Si solo notamos las emociones cuando son muy intensas estamos a su merced. Controlar nuestras emociones siempre es más fácil cuanto menos intensas sean, por lo tanto se trata de aprender a prestar atención a los primeros indicios de una emoción, sin esperar a que nos desborde.

1.3.2.2. La capacidad de controlar las propias emociones.

Una vez que aprendemos a detectar nuestros sentimientos podemos aprender a controlarlos. Hay gente que percibe sus sentimientos con gran intensidad y

claridad, pero no es capaz de controlarlos, sino que los sentimientos le dominan y arrastran.

Todos en algún momento nos hemos dejado llevar por la ira, o la tristeza, o la alegría, pero no todos nos dejamos arrastrar por nuestras emociones con la misma frecuencia.

Controlar nuestros sentimientos implica, una vez que los hemos detectado e identificado, ser capaces de reflexionar sobre los mismos. Reflexionar sobre lo que estamos sintiendo no es igual a emitir juicios de valor sobre si nuestros sentimientos son buenos o malos, deseables o no deseables.

Emoción no es igual a acción, sentimiento no es igual a reacción. Sentir enfado no es igual a pegar al causante de mi enfado. Sentir miedo no es igual a esconderse debajo de la cama. Ante la misma situación puedo reaccionar de muchas maneras, ante el mismo sentimiento, puedo seguir muchos caminos.

Actuar sobre mi proceso de pensamiento supone aceptar mi propio papel como creador de la emoción que siento, es decir, tengo que plantearme que es posible controlar los sentimientos, que no son inamovibles. Todos tenemos la capacidad de aprender a actuar sobre nuestras emociones, pero ese aprendizaje, como cualquier otro, requiere un periodo de práctica.

1.3.2.3. La capacidad de motivarse a uno mismo.

La tercera capacidad de la inteligencia Intrapersonal es la capacidad de auto - motivarse. La auto - motivación es lo que nos permite hacer un esfuerzo, físico o mental, no porque nos obligue nadie, sino porque queremos hacerlo.

Nos motivamos a nosotros mismos cuando sabemos lo que queremos conseguir y como conseguirlo. Por tanto para desarrollar la capacidad de motivarnos a

nosotros mismos primero tenemos que aprender a fijar los objetivos que queremos conseguir. Muchas veces no sabemos bien lo que queremos, o sabemos muy bien lo que no queremos. Aprender a plantear objetivos y saber que es lo que de verdad queremos es, por tanto, el primer paso.

Un objetivo no es lo mismo que un deseo. Los objetivos son los resultados que queremos conseguir como consecuencia de nuestra actividad y para poder conseguir nuestros objetivos estos tienen que estar bien definidos.

Naturalmente una vez que tengamos nuestro objetivo necesitamos un plan de acción. Aprender a establecer objetivos no basta, esos objetivos tienen, además, que ser viables y nosotros necesitamos saber que pasos tenemos que dar para poder alcanzarlo, es la función ejecutiva puesta al servicio de la regulación emocional.

Saber los pasos a dar incluye conocer nuestros puntos fuertes y débiles, saber cuando necesitamos ayuda y cuando no, en suma formar un modelo mental verídico de uno mismo.

1.3.3. El Desarrollo de las Inteligencias Personales.

Durante el primer año de vida el niño llega a establecer un lazo poderoso con la madre ayudada por la atracción igualmente intensa que esta siente hacia su hijo. Y en estos fuertes lazos y sentimientos que lo acompañan se pueden encontrar los orígenes de la inteligencia personal.

Se puede dividir el aumento del conocimiento personal en una serie de pasos o etapas. En cada paso es posible identificar determinadas características que son importantes para el desarrollo de la inteligencia Intrapersonal, lo mismo que otros factores que son esenciales para que crezca la inteligencia interpersonal.

1.3.3.1. Inteligencia Personal de Niño de Cero a Dos Años

Aunque no hay manera de colocarse uno mismo en el lugar del infante, parece probable, desde los días más tempranos de la vida que todos los infantes normales experimentan toda una gama de sentimientos y de afectos. La observación de los infantes dentro y a través de las culturas y la comparación de sus expresiones faciales con las de otros primates confirman que existe un conjunto de expresiones faciales que despliegan todos los niños normales en todo el mundo. La inferencia más razonable es que hay estados corporales y cerebrales asociados con estas expresiones en los que los infantes experimentan fenomenalmente una gama de estados de estímulos y placer o dolor. En efecto, al principio estos estados no son interpretados: el infante no tiene manera de decir por si mismo como se siente o porque se siente así. Pero la gama de estados corporales que experimenta- el hecho de que siente, de que puede sentir de manera distinta en diferentes ocasiones y que puede llegar a correlacionar los sentimientos con experiencias específicas- sirve para introducirlo al ámbito del conocimiento Intrapersonal. Más aun, estas discriminaciones también constituyen el punto de partida necesario para el descubrimiento posterior de que es una entidad distinta con sus propias experiencias e identidad singular. Incluso cuando el infante esta llegando a conocer sus propias reacciones corporales y a diferenciarlas entre si, también esta llegando a formar distinciones preliminares entre otros individuos, y también entre los estados de ánimo desplegados por otros "conocidos". Cuando tiene dos meses de edad y quizás incluso, en el nacimiento el infante ya puede discriminar entre otros individuos, imitar las expresiones faciales de ellos. Esta capacidad indica un grado de "preafinación" hacia los sentimientos y conductas de los demás individuos que es extraordinario. Pronto, el infante distingue entre la madre y el padre, los padres de los extraños, las expresiones felices de las tristes. (En efecto, a los diez meses de edad, la habilidad infantil para discriminar entre las diferentes expresiones afectivas ya produce patrones distintivos de las ondas cerebrales). Además, el infante llega a

asociar diversos sentimientos con individuos, experiencias y circunstancias particulares. Ya se presentan las primeras señales de empatía. El infante pequeño responde simpáticamente cuando escucha el llanto de otro infante o de alguien que tiene dolor; incluso aunque todavía el infante no aprecia como se siente el otro, parece tener un sentido de que algo no está bien en el mundo de otra persona. Ya se ha comenzado a formar un vínculo entre la familiaridad, tener interés y altruismo.

1.3.3.2. Inteligencia Personal de Dos a Cinco Años.

El advenimiento del desarrollo de la función simbólica o capacidad de representación tiene considerables implicaciones para el desarrollo de las inteligencias personales. El niño hace una transición irrevocable desde las clases de simple discriminación de sus propios estados de ánimo, a los de otros que han sido posibles sobre una base no mediatizada. La cultura pone a su disposición todo un sistema de interpretación que puede utilizar conforme trata de comprender el sentido de las experiencias por las que pasa al igual que comprenden a otros.

Mediante el lenguaje, juego de simulación, gestos, dibujos y cosas parecidas, el niño pequeño pone a prueba las facetas de los papeles de madre e hijo, doctor y paciente, profesor y alumno. Al experimentar con estos fragmentos de roles, el niño llega a conocer no sólo qué conducta está asociada con estos individuos sino también algo acerca de cómo se siente ocupar los nichos de sus ocupaciones (capacidad de empatía). Al mismo tiempo, los niños llegan a correlacionar la conducta y los estados de otras personas con sus propias experiencias personales, al identificar lo que es positivo o negativo, lo que provoca ansiedad o relaja, los niños logran un paso importante en la definición de lo que son y qué no son, y qué quieren ser, y qué preferirían no ser.

De hecho, no existe ningún conocimiento ni sentido de persona que se pueda separar de la habilidad propia para conocer a otros: lo que son y cómo lo consideran a uno. Así, de acuerdo con esta descripción, el niño pequeño es una criatura inherentemente social como tal, busca en otros sus planes interpretativos y se basa en ellos como los medios preferidos para descubrir y lograr un entendimiento inicial de la persona que está dentro de sí misma. Donde una visión con centro Intrapersonal de la niñez temprana se inicia con un individuo aislado que gradualmente llega a conocer a otras personas, la visión interpersonal toma una orientación hacia otros individuos y un conocimiento gradual de éstos como el único modo posible para llegar a descubrir la naturaleza de la propia persona.

1.3.3.3. Edad Escolar.

El niño se puede relacionar en forma más flexible con otros individuos, comprende en cierta medida la reciprocidad teniendo la posibilidad de colocarse el lente de otros y aprender tanto cuestiones personales como materiales desde los puntos de vista de ellos.

El niño puede ir más allá de su círculo familiar y entablar amistades y relaciones de igual a igual con otros, sin distinguir todavía entre las exigencias individualizantes de las distintas situaciones. También puede reconocer las simples intenciones y motivaciones de los demás, cometiendo con menos frecuencia el error de proyectar tan solo sus propios deseos en los de los demás. En esta capacidad se evidencia el proceso de descentración emocional y trascendencia del pensamiento egocéntrico aplicado a nociones sociales relacionadas con el nivel de desarrollo del juicio moral.

Su propia definición del yo ya no esta atorada en atributos físicos, aunque todavía no se ha centrado en características psicológicas.

- **Niñez Media.**

En el periodo de cinco años entre el inicio de la escuela y el principio de la adolescencia existen continuas tendencias a adquirir mayor sensibilidad social, un sentido más agudo de las motivaciones de los demás y un sentido más completo de las competencias y faltas propias. El niño puede realizar un conjunto de manipulaciones mentales acerca de interacciones posibles con otros individuos.

Los niños de esta edad pueden adquirir sentimientos de “desamparo aprendido”, es decir a medida que se convencen de que existen determinados intereses que no pueden realizar. El niño también llega a sentirse bastante solitario sino puede entablar amistades efectivas con otros individuos.

Para Joseph Stone y Joseph Church (1964) el periodo entre los seis y doce años aproximadamente lo definimos como los “años intermedios” de la niñez. Su punto de comienzo esta habitualmente marcado por la entrada al primer grado y físicamente por la perdida del primer diente de leche; el punto final esta señalado por un numero de hechos, el mas conspicuo de los cuales puede ser el hecho fisiológico del brote del crecimiento prepuberal, el comienzo del fin de la niñez propia. Se han asignado varias denominaciones a este periodo – *la edad escolar, la edad de las pandillas, el periodo latente*- todas señalando importantes características del desarrollo de esta época. Mientras que es obvio que estos años son considerados como la “edad escolar” debido a que el niño esta en la escuela, podríamos remarcar que esta es realmente una buena época para el aprendizaje de las cosas que la escuela tiene que enseñar. Ciertamente, aprender que cosas son la buena manera de hacer cosas es una de las necesidades imperativas de este periodo. La designación “edad de las pandillas” señala el hecho de que durante este periodo la afiliación con los compañeros de su edad – la pandilla- adquiere importancia primordial.

Los años intermedios son quizá la edad menos conocida para los adultos. Una razón para ello es que durante los años escolares, los niños vuelven sus espaldas a los adultos y los excluyen activamente del mundo de la niñez. Mas allá de la vida centrada en la familia, basada en el hogar, de los tempranos años, los niños se unen a una sociedad separada, basada en la vecindad y en la escuela, formando grupos de pares a lo largo de las líneas de edad y sexo. En esta época, los valores de sus propios pares se hacen considerablemente más importantes que cualquier cosa que los padres puedan decir. Además, los niños pequeños en edad escolar aprenden a guardar su pensamiento para sí mismos; no solo cesan de pensar en alta voz, sino que son capaces de hacerlo así bruscamente y con venganza. Para reforzar su a menudo blanda, resistente y enmascarada taciturnidad hacia los adultos, como también su solidaridad hacia su grupo de pares, forman sociedades secretas; aunque una sociedad dada puede no durar más que unas pocas semanas. Otro factor de la ignorancia adulta sobre los años escolares es que los adultos la consideran conocida, como si no tuviera secretos. Es durante los años escolares que las personas comienzan a tener memorias organizadas y continuas en vez de las sueltas y episódicas de los años preescolares.

El niño de edad intermedia pasa el mayor tiempo posible en la sociedad de sus pares (contemporáneos), donde aprende de primera mano acerca de las estructuras sociales formales, ya sean democráticas o autoritarias, sobre un líder y un seguidor, sobre justicia e injusticia, sobre lealtad, héroes e ideales, y sobre innumerables tópicos menos elevados. En realidad, el niño se está convirtiendo en un miembro de dos sociedades más bien diferentes. Por una parte, los maestros y los padres lo adoctrinan en las costumbres de la sociedad en general, con las reglas creadas por los adultos. Entre sus amigos, por otra parte, vive una cultura especial, la de la niñez, marcada por sus propios juegos tradicionales, rimas, enigmas, insultos y demás, transmitidos virtualmente, intactos de una generación de niños a la próxima, a veces a través de un periodo de signos, sin ayuda de los adultos, y a veces a pesar de ellos.

Durante este periodo, los niños se asocian más y más ostensiblemente con niños y las niñas con niñas y cada grupo persigue intereses e identidades separadas, hasta que la comunicación se reduce a un hilo. Durante la adolescencia, por supuesto, los sexos encontrarán de pronto, nuevas razones para unirse nuevamente, como antes de los años escolares, pero esta vez como los tipos separados en que se han convertido desde entonces.

1.3.3.5. Adolescencia.

En esta etapa los adolescentes demuestran mayor sensibilidad a motivaciones subyacentes de otros individuos, a sus deseos y temores escondidos. Las relaciones con otros ya no se basan primordialmente en las recompensas físicas que otros pueden proporcionar, sino en el apoyo psicológico y en el entendimiento que puede dar un individuo sensible.

La adolescencia es el periodo de la vida en el que los individuos deben reunir estas dos formas de conocimiento personal para llegar a un sentido mayor y más organizado, un sentido de identidad o un sentido del yo.

Erick Erickson a finales de los 70 formula: una identidad naciente comprende una definición compleja del yo; el individuo llega a delinear los papeles con los cuales se siente cómodo en términos de sus propios sentimientos y aspiraciones, y una formulación que tiene sentido en términos de las necesidades globales de la comunidad y sus expectativas específicas en relación con el individuo del que se trata.

La etapa de la adolescencia se caracteriza por ser la de la configuración de la personalidad. Identidad que no se consigue sin confrontación y desequilibrios con el exterior y con uno mismo; la identidad constituye la diferenciación personal

inconfundible, la autodefinición de la persona ante otras personas, ante la realidad y los valores, siendo la adolescencia el período clave, y también crítico, de la formación de la identidad. Este mismo autor configura y define el proceso de identidad a partir de algunas características que hacen referencia a:

- La conciencia de la propia identidad.
- El empeño inconsciente por constituir un estilo, una forma de ser personal.
- El deseo de encontrar una síntesis de equilibrio entre la esfera del yo y las actuaciones que de ella se derivan.
- La búsqueda de la propia definición personal, mediante una vinculación social que lo apoya en el desarrollo de un sentimiento de solidaridad con las ideas de un grupo por el que se siente de algún modo representado.

En general el desarrollo de las capacidades intrapersonales y de su interrelación con las habilidades propias de la inteligencia interpersonal.

Erickson atribuye a cada época del desarrollo una conexión con una institución a la que se vincula cada fase. Bajo esta óptica, la adolescencia sería la etapa de la ideología, de la formación de una visión del mundo. Esto supone aceptar que los adolescentes están en condiciones de comenzar a aceptar que los adolescentes están en condiciones de comenzar a captar, confrontar y asumir el sistema social de concepciones, creencias, actitudes y valores de los grupos sociales en los que viven, relacionándose con ellos y tomándolos como pautas y guías para su propia vida.

Para este autor, la ideología aparece como un principio social y culturalmente definitorio de un grupo y actúa como instaurador de su unidad. La ideología social y la identidad personal se reflejan mutuamente y se corresponden entre sí. La

imagen de la familia y de la escuela, la forma de presentación de los conocimientos escolares, las actitudes de los adultos se vienen a unir a los medios de comunicación en la conformación de esta ideología, en forma de sistemas de valores que crean afinidades o rechazos en los adolescentes.

1.4. DESARROLLO SOCIO - AFECTIVO.

1.4.1. Definición de Afectividad.

Entendemos por desarrollo socio- afectivo “la manera individual y característica de reaccionar del niño ante todas las situaciones, y en particular ante las situaciones sociales. Incluye las relaciones personales del niño frente a otras personas y frente a los estímulos culturales; su adaptación a la vida domestica, a los grupos sociales y a las convenciones de la comunidad a la que pertenece.

La psicología del niño esta determinada por su madurez y su experiencia y esto supone que en el desarrollo de un niño intervienen múltiples variables, desde la alimentación y enfermedades que pueden haber influido en su crecimiento, hasta la actitud de los padres, el medio socio- económico, la accesibilidad a determinadas experiencias... en consecuencia, cada niño tiene una historia particular” (Joan Corbella 1994)

1.4.2. Teorías de la Afectividad.

- **Bandura Y Wallon (1967).**

Señalan que hay dos clases de procesos en el aprendizaje de la socialización: La enseñanza directa y la imitación activa, mediante las cuales los niños adquieren actitudes, valores y patrones de la conducta social. A través de la conducta directa

los padres instruyen a los hijos e intentan modelar la conducta mediante recompensas y castigos. Para Bandura sin embargo los patrones de conducta se adquieren primordialmente por medio de la imitación activa, por parte de los niños de las conductas y actitudes de los padres.

- De los veinticinco meses a los cuatro años de edad, el niño aprende comportamientos y actitudes sociales propias de su familia y su cultura, y se le abren nuevas posibilidades para explorar el mundo que lo rodea.
- La etapa de los tres a los seis años constituye el momento fundamental donde se construye la personalidad del niño. El niño necesita diferenciarse de los demás de forma, a veces radical, mediante la oposición. Pasa luego a una fases de fortalecimiento de su autonomía en la que desea realizarlo todo por si mismo y por ultimo, a partir de procesos complejos imitativos, realiza identificaciones y adopta características de los papeles que tienen mayor impacto para el.
- **Millon (1994).**

Enfoca el desarrollo moldeado por estímulos durante las etapas importantes del crecimiento neurológico.

Los procesos de desarrollo temprano son mas valiosos en la formación de la personalidad que las experiencias más tardías, de acuerdo con Millon las experiencias tempranas no solamente son fijadas más penetrantemente sino que sus efectos tienden a persistir y son más difíciles de modificar que los efectos de las experiencias más tardías.

Según esta teoría existen periodos limitados de tiempo durante los cuales, son necesarios estímulos particulares para el total desarrollo madurativo.

Millon propone tres etapas neuropsicológicas:

- Etapa de la fijación sensorial (0 – 18 meses aprox.): Los procesos que dominan esta etapa son fundamentalmente procesos sensoriales que ayudan en el desarrollo neurológico. La escasez de estímulos durante esta etapa da como resultado apatía, déficit en el acoplamiento social, alineación social y depresión.
- Etapa de la autonomía Sensoriomotor (23 meses – 6 años aprox.): Se caracteriza por el perfeccionamiento de la destreza verbal, locomotora y motora fina, se da un proceso de incremento en la autonomía y en la conducta exploratoria. La escasez de estímulos en esta etapa puede ocasionar el desarrollo de una conducta pasiva.
- Etapa de iniciativa intracortical (4 años – adolescencia): Se observa un rápido crecimiento en las funciones corticales cerebrales más elevadas. El niño puede planificar, organizar y actuar de acuerdo a sus propios intereses. El déficit de estímulos en esta etapa probablemente originara inhabilidad para planificar y organizar, carencia de disciplina y un patrón de conducta impulsiva.

1.4.2.3. Erickson- Bandura, Etapas de desarrollo Psicosocial.

1.4.2.3.1. Etapa 1 (nacimiento a 2 años) Oral - Sensorial.

La crisis o tarea por resolver es: ¿Puedo confiar en el mundo? El resultado es la generación de "confianza" o "desconfianza"

La confianza tiene que ver con satisfacer la necesidad de alimento. A nivel sensorial sentir cariño, sentirse deseado, querido, sentirse importante. La

estimulación con masaje corporal es muy útil en ésta etapa.

Para crear confianza Montessori encontró de utilidad el concepto de "mismisidad".
Mismo horario, misma persona, mínimo de cambios para evitar el sentir angustia.

El primer reto es confiar. Lograr la confianza para lograr las siguientes tareas:

- Permanencia del objeto. No solo yo existo. Retención en la mente del objeto de amor aunque éste no esté físicamente presente. Retener la imagen de amor de la madre en la mente dentro de sí mismo.
- Desarrollar poco a poco en la conciencia que los objetos no son parte de él. El pensamiento nace con las primeras retenciones en la mente. Esta permanencia en la mente del niño comprende el sentido de predictibilidad. Si lloro mi mamá aparece. Si logra predecir los acontecimientos de aparecer o desaparecer logra fortalecer su confianza. Ayuda realizar ejercicios para fortalecer la permanencia del objeto (aparece - desaparece).
- Vinculación social tiene que ver con la conciencia y la maestría al empezar a distinguir las caras, las cosas, al empezar a reconocer, distinguir y vincularse con otros (la abuela, hermano, papá, mamá, etc.). Empieza a retener las imágenes de otras personas y a vincularse. Cuando una imagen desaparece se genera angustia. Es importante satisfacer sus necesidades de cercanía, de afecto, y de atención consistente para darle predictibilidad y generar confianza.
- Función sensomotora y causalidad primitiva. Al principio sus movimientos son instintivos, impulsivos. Va adquiriendo conciencia de ellos. El bebé explora con sus instintos e impulsos, mueve sus pies, sus brazos, sus manos y puede influir en su entorno. Si levanto la mano, le pego al móvil y éste se mueve - causalidad primitiva. Es una etapa previa al desarrollo del lenguaje el gatear, el caminar, el tocar, el sentir. De esta forma alimenta su mente con sensaciones. Se percibe como agente causal. Aprende a ir prediciendo el resultado de sus

acciones. Sí yo hago algo hay una respuesta. Soy agente de respuestas en el exterior - inicio de maestría. El bebé aprende que puede manipular el exterior - la mamá.

- Maduración de las funciones motoras primarias mediante la expansión de la conciencia y la maestría
- Buscar el pezón de mamá
- Sostener la cabeza
- Rodarse
- Alcanzar
- Agarrar
- Gatear
- Pararse
- Caminar
- Correr

Los ejercicios, la gimnasia, la estimulación sensorial ayuda al niño a generar confianza, desarrollar comodidad y placer en la gente que lo rodea y el ambiente. Al sentir sus necesidades satisfechas, perciben al mundo como un lugar seguro, se siente importante, querido y se refleja en su desarrollo futuro.

- El sentimiento de inseguridad se desarrolla en los niños que no tuvieron sus necesidades satisfechas. La angustia genera desconfianza, baja autoestima, incompetencia. La falta de confianza genera dependencia e inseguridad.

1.4.2.3.2. Etapa 2 (2 a 3 años) Muscular Anal.

Crisis por resolver: ¿puedo controlar mi propia conducta? Resultado de la etapa: Autonomía vs. Duda.

El niño pide la independencia a través del decir "No". Observa que su conducta tiene efecto en el ambiente. Tira la sonaja, tira el plato, la comida. Es importante permitirle vivir esta etapa dejándolo tirar cosas, dejándolo decir no para que adquiera confianza en su control de las cosas y de su conducta.

En esta etapa empieza a controlar sus esfínteres, empieza a decir cuando tiene que ir al baño. Aprende a controlar su cuerpo. Empieza a buscar límites.

El control de esfínteres simboliza el control de todo lo demás. Es la primera tarea en el desarrollo del autocontrol. El decir "no" tiene poder y el poder le da control.

A esta etapa se le conoce también como el segundo nacimiento, al darse cuenta de que es un individuo pensante, autónomo. Algunos le llaman la "primer adolescencia."

El niño explora, experimenta hasta donde puede llegar, explora los límites. Voy hacer berrinche a ver que pasa afuera. Quién y cómo me pone un freno. Los límites lo van a ayudar a controlarse. El niño necesita conocer sus límites como parte de su seguridad y predictibilidad. Correr, escapar, esconderse, explosiones de ira y enojo, movimientos son parte de esta etapa.

Romper un límite tiene una consecuencia. Es importante tener una buena comunicación y ofrecer opciones, razones. Evitar tener que retar con un "no" de autoridad insensible.

El niño se integra a través de los ejemplos -modelos. Jugar a lo que los adultos juegan. Para dar certidumbre hay que poner reglas del juego y respetarlas siempre. Aquí se desarrolla el lenguaje con los "nos" y los "por qué". El lenguaje y el pensamiento se unifican. Pide algo desde su necesidad y pensamiento. Entre

mas claro sea un niño para expresar sus deseos más cerca estará de satisfacer sus necesidades. El niño que puede hablar consigo mismo, puede controlar mejor sus temores, modificar su coraje y manejar mejor sus frustraciones. El dialogo interior es muy importante. Que se le pida su opinión, que decida por sí mismo, que se le permita y fomente expresar lo que esta sintiendo.

- Es importante que el niño aprenda a sentir y a distinguir sus sentimientos. Los sentimientos básicos son:
 - Amor
 - Alegría
 - Miedo
 - Enojo
 - Tristeza

A través del juego "solo" va a procesar su experiencia de vida al reconocer sus sentimientos. El uso de la fantasía y el juego le es de gran utilidad.

- Si se le niega al niño la experiencia gradual de autonomía y libre elección volverá contra sí mismo su urgencia de manipular. Dentro del miedo, la duda, el no puedo, la decisión esta afuera de mí. Esto genera duda, vergüenza, poca autoestima, desconfianza en sí mismo y auto rechazo.

Aprendemos a hacer "desinhibir" o a "inhibir" no hacer. Aprendemos a no expresar nuestros sentimientos, aunque sea en contra de nuestra naturaleza.

1.4.2.3.3. Etapa 3 (cinco a siete años) Locomotora – genital.

Crisis por resolver: ¿Puedo independizarme de mis padres y explorar mis límites?

Resultado: Iniciativa vs. Culpa

Aquí el niño sale de la casa a la escuela. Los niños no tienen un criterio por lo que

no pueden manejar un juicio de valor. Están muy vulnerables al mundo exterior. Mensajes de juicio como: Eres un niño sucio, porque se callo en la tierra, generan sentimientos de culpa y piensan que son malos. Eres torpe, porque no entiendes, etc.

Las labores de ésta etapa son:

- Identificación relacionada con el sexo. El niño aprende que hay niños y niñas. Que eso es lo que te hace niño o niña. Yo soy niño porque tengo y ella es niña porque no tiene. El placer de la vida esta en tocarse, en jugar al doctor, en identificarse con el genero. La identificación se hace con el padre del mismo sexo. Se da una rivalidad de sexo. Se inicia una lucha contra el papá para ganar a mamá. El niño le dice a su mamá que ella es su novia, que es bonita, que se va a casar con ella. El niño siente celos y se pone entre el papá y la mamá. Los trata de separar. El niño sólo con el papá son grandes amigos. Con la presencia de mamá cambia la relación por la de rivalidad. Aparece el celo por el objeto amado. Con la niña sucede lo mismo. Se enamora de su papá que es lo máximo y entra en rivalidad con la mamá por el hombre. Cuando está sola con su mama son grandes amigas, pero cuando aparece el papa se vuelven rivales. En esta etapa los niños se tocan sus genitales.
- El niño empieza a realizar operaciones mentales concretas. Ejercicios de ordenar objetos y de contarlos, de trabajar con material con sus manos. Aquí todavía no puede usar la mente abstracta, esta fuera de su comprensión.
- Inicia la labor del desarrollo moral temprano donde empieza a definir lo que es bueno y lo que es malo. Tiene su primer contacto con los juicios de valor. El niño hace suyo lo que dice papá o mamá que es bueno o malo. Por imitación el niño hace suyos los juicios de valor de sus padres.
- Inicio de las actividades sociales con el juego grupal. Aunque el niño está en una etapa egocentrismo, no tiene una conciencia social que le permita entender las necesidades de otros. Hay que sembrar hábitos para compensar por la falta de conciencia social de tomar en cuenta a los demás. La curiosidad

es extrema. Hay cuestionamientos de temas físicos como metafísicos, sobre dios, el universo. Ante la pregunta de un niño esta en juego la aceptación vs. la indiferencia.

1.4.2.3.4. Etapa 4 (de 8 a 12 años) Latencia.

Crisis por resolver: ¿Puedo dominar las habilidades necesarias para sobrevivir y adaptarme? Resultado: sentimiento de industriosisdad vs. Inferioridad.

Durante la primaria se desarrollan las relaciones sociales, se aprenden hábitos y costumbres, aparece el sentimiento de pertenencia al grupo o grupos. Se buscan los modelos.

El mayor placer e interés es hacia la convivencia social y la amistad. Empieza a ir a casas de amigos, a jugar juegos de reglas, andar en bicicleta, etc.

Las tareas de desarrollo son:

- Relaciones sociales cooperativas con miembros del mismo sexo. La escuela juega un papel fundamental porque ahí se promueve las tareas de trabajo en equipo, ahí se desarrolla el sentido de vinculación, de pertenecer a un grupo, a un equipo, a una nación, a una escuela, a una familia. En este ambiente se debe fomentar la cooperación, el compartir el ayudar, el compañerismo.
- Adquiere la membresía del equipo y debe asumir la responsabilidad que le toca. Hacer la parte que le corresponde. El niño aprende a subordinar sus metas personales a las del grupo. Debe aprender a funcionar en un marco de referencia de división de tareas. Aprende acerca de la competencia y la competitividad.
- Aprendizaje de habilidades como la bicicleta, los patines, etc. Es importante dejarlo probar diferentes experiencias para que el luego decida que le gusta y que aprenda a hacer compromisos en cuanto a metas y tiempos. Participar en los scout o en el equipo de basketball le ayudan a generar hábitos de horarios,

orden y a renunciar a las expectativas personales para buscar expectativas de equipo.

- Autovaloración al generar el concepto de sí mismo. Descubre que es muy bueno para esto y aquello, y que no es tan bueno en esto otro y aquello.

El niño que experimenta la preponderancia de respuestas negativas respecto a su inmadurez, o debilidad probablemente llegará a la conclusión de que es inferior y exhiba poco entusiasmo, dudas y retiro del grupo.

1.4.2.3.5. Etapa 5 (12 a 18 años) Pubertad adolescencia.

Crisis por resolver: ¿Quién soy yo? ¿Cuáles son mis creencias, sentimientos y actitudes? Resultado: Identidad vs. Confusión de roles

Lo que somos es lo que proyectamos. El elogio es una forma positiva de generar sentimientos positivos en una persona. El elogio sirve para reconocer a la persona por ser o por hacer. Eleva su autoestima.

Las tareas a desarrollar son:

- Romper con la identidad infantil puesta por los papás y encontrar la suya propia. Lleva 12 años formándose un concepto de sí mismo a través de los espejos de los que lo rodean. Esto implica el revalorar los valores y ponerlos en duda. Hacer una introspección para averiguar si los valores y creencias son tuyas o son de alguien más que se las dio. Revisar si ante la acumulación de su experiencia y conocimientos siguen válidas o hay que desecharlas o modificarlas.
- La tarea del adolescente es armar su propio argumento, su propio criterio. Tiene que separar los argumentos de sus papás.
- Necesita del grupo de amigos para ejercer la reflexión y así romper con la

familia.

La adolescencia se divide en tres etapas: temprana, media y tardía.

Temprana (finales de primaria inicio de la secundaria).

- Inicia con el desarraigo, empieza a salir del nido. Es introvertido, callado, se encierra en su cuarto. Siente que ya no le gusta ser niño y le asusta ser adolescente que son rudos y más grandes, peludos, etc. Empieza a marcar nuevas fronteras y no quiere convivir con la familia. Es una etapa de abandono personal, de estar sucio y desordenado. Rechaza a todo lo aprendido y lo cuestiona.
- Tiene que aceptar los cambios de su cuerpo, y le angustia no saber como va a quedar de tamaño, de aspecto, etc. Vive el dilema: ¿Qué me esta pasando? ¿Cómo voy a quedar?
- Sufre la culpa de la caída del ídolo de sus padres. Dejan de ser el objeto de amor y son reemplazados por el grupo de amigos. Sufren la perdida de un modo de vida - ser niño.
- Todo esta puesto afuera, no hay autorreflexión. Pueden analizar todo lo que esta afuera pero no pueden reflexionar acerca de su conducta. Son sarcásticos, criticones y neuróticos en potencia. Es la edad del "chocolate". Nada les late y todo les choca. Siente que el mundo la trae contra de él. El mundo es culpable de todo lo que le pasa.

Etapa Media de segundo a tercero de secundaria.

- Es la etapa de interiorización, del drama personal sobre la pregunta de ¿Quién soy? Empieza la autocrítica, la autorreflexión, descubre sus propias ideas y se da cuenta de la injusticia de la sociedad. Pone la misma canción una y otra vez, empieza a tocar algún instrumento, empieza a escribir un diario, participa en obras de teatro, en el festival de la canción, hace de todo.
- Entra a la etapa de la abstracción. Empieza a entender y a darle su significado

o explicación personal. Ahora maneja las ideas abstractas como ecuaciones

- Tiene la tarea de reconocerse como individuo con características únicas, sin renunciar al grupo. Se vuelven más selectivos. Estas juntos con un fin específico. Comparten valores, ideas con un sentido. Ya se definió su parte física.
- Encuentran al amor como un ideal. El sentimiento de estar enamorados del "amor" más que de la persona. El personaje amado esta idealizado. El amado es otro espejo para conocerse y valorarse.
- Las emociones son intensas:
 - El enojo se vuelve ira
 - La alegría se vuelve euforia
 - El miedo se vuelve terror
 - La tristeza se vuelve depresión

A partir de los 17 años empieza la etapa tardía.

- El dilema es ¿hacia donde voy?
- Es una etapa de integración, de encontrar una vocación, de encontrar un sentido a la vida, de cultivar la autoestima, de crear canales de comunicación, y de sembrar valores.

1.4.2.4. Teoría de la Cognición Social.

“La cognición social es la habilidad para entender a los otros, sus pensamientos, sus emociones, su conducta social y en general, su punto de vista.

Robert Selman (1977 – 1980) ha presentado esta teoría de la cognición social que bosqueja etapas predecibles en la adquisición de roles sociales. Para Selman adquirir un rol social es la capacidad para comprenderse a uno mismo y a los demás como sujetos, para reaccionar ante los otros, como ante uno mismo, y reaccionar a la propia conducta desde el punto de vista de los demás”.

Es evidente que entre mas avanzada sea la etapa de la cognición social, mayor es la capacidad del niño para comprender a los demás y llevarse bien con ellos.

Esta teoría presenta cinco etapas de desarrollo:

- Etapa cero: Etapa egocéntrica indiferenciada (0 – 6 años). Hasta alrededor de los seis años, los niños no pueden hacer una distinción clara entre su propia interpretación de una situación social y el punto de vista de los demás.
- Etapa uno: Etapa de adquisición de una perspectiva diferenciada o subjetiva (6 – 8 años). Los niños toman conciencia de que los demás pueden tener una perspectiva social diferente, pero le resulta difícil comprender las razones de su punto de vista.
- Etapa dos: Etapa de pensamiento autoreflexivo o de adquisición de una perspectiva reciproca (8 –10 años). El niño se da cuenta de que los demás tienen un punto de vista diferente del suyo y de que también ellos se percatan de que él tiene su punto de vista.
- Etapa tres: Etapa de adquisición de una perspectiva mutua o de una tercera persona (10 –11 años). Los niños pueden ver su propia perspectiva, la perspectiva de su compañero y asumir la perspectiva de un tercera persona.
- Etapa cuatro: Etapa de la adquisición de una perspectiva a profundidad y social (adolescencia a la vida adulta). Es la etapa de conciencia social en que

el yo puede tomar una perspectiva social generalizada de la interacción del yo y el otro.

- **Jean Piaget.**

“La vida afectiva y la vida cognoscitiva son inseparables, lo son porque todo intercambio en el medio supone a la vez una estructuración y una valoración”.

No se podría relacionar incluso en matemáticas puras sin experimentar sentimientos y, a la inversa, no existe afectos que no se hallen acompañadas de un mínimo de comprensión o de discriminación “.

Es así como podemos vislumbrar la importancia de la vinculación del aspecto intelectual y afectivo, pues ambos interactúan entre sí, teniendo en cuenta factores internos y externos (El contexto cultural, histórico, social, emociones, miedos, angustias, entre otros). Estos factores se pueden ir construyendo en la medida en que el individuo interactúa consigo mismo y con los demás, adquiriendo así experiencias que contribuyen al enriquecimiento de su vida cotidiana.

1.4.2.5.1. El desarrollo del juicio moral según Piaget.

Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, dos de los teóricos más influyentes en el desarrollo del razonamiento moral, sostienen que los niños no pueden emitir juicios morales sólidos hasta cuando alcanzan un nivel suficientemente alto de madurez cognoscitiva para ver las cosas como las ve otra persona, es decir poder descentrarse desde sus cogniciones sociales y asumir el punto de vista de los demás.

Piaget pensaba que el razonamiento moral se desarrolla en dos etapas principales, las cuales coinciden aproximadamente con la etapa preoperacional y la concreta del desarrollo cognoscitivo.

Es así como Piaget (1935) plantea dos etapas en el desarrollo moral de los niños: La etapa de la moral heterónoma y la etapa de la moral autónoma. En la primera etapa, el niño basa su juicio moral en un respeto unilateral a la autoridad, por tanto, el niño es incapaz de ponerse en el lugar de la otra persona; existe además una idea estricta sobre los conceptos morales. En la segunda etapa, llamada también de equidad y cooperación, el niño basa su juicio moral en la reciprocidad; para el desarrollo hacia la autonomía, esta etapa se caracteriza por la flexibilidad moral. El niño entra en contacto con una creciente gama de puntos de vista, como resultado de su capacidad para romper el egocentrismo del pensamiento respecto a sus esquemas y estructuras cognitivas a nivel social; concluyendo entonces que no existe un patrón de moral absoluto e inmodificable, sino que se pueden formular códigos propios de lo correcto y lo incorrecto. En este momento el niño puede hacerse juicios sutiles de conducta, teniendo en cuenta las intenciones que subyacen a la conducta y aplicando un castigo de manera más acertada; por tanto, es necesaria la relación del niño con sus padres ya que no sólo se desarrolla en relación con quien represente para él la autoridad.

Cuadro 1. Etapas del Desarrollo Moral en Piaget.

| | ETAPA 1 | ETAPA II |
|----------------------------------|--|--|
| CONCEPTOS MORALES | Moralidad de la cohibición. | Moralidad de la cooperación. |
| PUNTO DE VISTA | El niño ve un acto como totalmente correcto o incorrecto y piensa que todo el mundo lo ve de la misma forma. Los niños no pueden ponerse en el lugar de otros. | Los niños pueden ponerse en el lugar de otros. No son dogmáticos en sus juicios, si no que ven que es posible más de un punto de vista. |
| INTENCION | El niño juzga los actos en términos de consecuencias físicas, no de la motivación que se encuentra detrás de ellos. | El niño juzga los actos por las intenciones, no por las consecuencias. |
| REGLAS | El niño obedece las reglas porque son sagradas e inalterables. | El niño reconoce que las reglas son hechas por la gente y que la gente puede cambiarlas. los niños se consideran a sí mismos tan capaces de cambiar las reglas como cualquier otro. |
| RESPECTO POR LA AUTORIDAD | El respeto unilateral conduce a sentimientos de obligación para obrar de acuerdo con los estándares de los adultos y para obedecer sus reglas. | El respeto mutuo por la autoridad y por los grupos de referencia les permite a los niños evaluar sus propias opiniones y habilidades, y juzgar a las otras personas en forma objetiva. |
| CONCEPTO DE JUSTICIA | El niño confunde la ley moral con la ley física y cree que cualquier accidente físico o desgracia que ocurra después de un mal comportamiento es un castigo de Dios o de otra fuerza sobrenatural. | El niño no confunde la desgracia natural con el castigo. |

Partiendo de los estadios de Piaget, el psicólogo estadounidense Lawrence Kohlberg, continuó su estudio, suponiendo que el desarrollo moral es un proceso

paralelo al desarrollo cognitivo, en la línea del desarrollo de la inteligencia social. Kohlberg identifica tres niveles en el desarrollo del juicio moral:

- Moralidad preconventional: se desarrolla de los 4 a los 10 años. En este nivel, la moralidad se determina por las normas externas impuestas por los adultos; los niños observan los patrones de otros, ya sea para evitar el castigo o para obtener recompensas.
- Moralidad de conformidad con el papel convencional: se desarrolla de los 10 a los 13 años. En este nivel el yo se identifica con la sociedad y asume su punto de vista como miembro de esta, se considera valioso responder a las expectativas de la familia, el grupo o el país, independientemente de las consecuencias obvias e inmediatas. El individuo trata de mantener, apoyar y justificar un determinado orden, identificándose con las personas o grupos que lo representan.
- Moralidad de los principios morales autónomos: se desarrolla desde los 13 años en adelante. En este nivel, el yo se diferencia de los roles sociales y define valores según principios autoescogidos de justicia; hay un esfuerzo por definir los valores morales válidos y aplicables independientemente de la autoridad de los grupos o personas que los asumen y aparte del grado de identificación del individuo con estos grupos. Es así como la persona reconoce la posibilidad de un conflicto entre dos patrones aceptados socialmente y trata de decidir entre ellos. Ya se ha formado un criterio propio que le permite reflexionar sobre sí mismo y sobre la moralidad social imperante.

El niño acata las reglas adultas, y al interiorizarlas las hace suyas; pero también desarrolla sus reglas propiamente infantiles, según su personal desarrollo cognoscitivo. A través de historias en las que se le plantean al pequeño dilemas de tipo moral, observó que hasta los 7 años existe lo físicas de las cosas. Por ejemplo, eres más culpable si rompiste tres tazas que si sólo rompiste una; o si

dices que una vaca es morada eres más culpable que si dices que el pollito es verde, simplemente porque la vaca es mayor. Valoran las acciones no por las intenciones, sino por el resultado visible.

Con respecto a la aplicación de la justicia y las sanciones que un determinado acto amerita, se observa un proceso en los juicios de los niños que va de la llamada *sanción expiatoria*, en la que el niño considera que se debe dar un castigo ante cualquier falta: esta manera de reaccionar es propia de niños pequeños hasta los 7 años, cuando no hay ninguna idea de reparación. Posteriormente, niños mayores ya tienen la idea de la aplicación de lo que se conoce como *sanciones de reciprocidad*, encaminadas a reparar las consecuencias del acto. hasta los 7 u 8 años el niño subordina la justicia a la edad adulta. Conforme el niño crece, esta creencia va disminuyendo y convirtiéndose en una moral más autónoma: el niño empieza a moralizar.

Para Howard Gardner, el autor de la teoría de las inteligencias múltiples, es posible la consideración de una inteligencia más, relacionada con la "inteligencia moral o espiritual", la cual sería el resultado o combinación de la inteligencia interpersonal e Intrapersonal a las que se suma un componente valorativo y lo que se considera como moral o espiritual dependería mucho más de los valores culturales y con habilidades que los valores de una cultura pueden desarrollar y movilizar, más que con comportamientos valorados de una u otra manera.

1.5. INTELIGENCIA EMOCIONAL.

1.5.1. Definición de "Emoción".

La raíz de la palabra emoción es "motare", el verbo latino "mover", y el prefijo "e" que implica alejarse, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar.

Una emoción, desde la visión ambientalista del enfoque conductual, es un estado afectivo que experimentamos, una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato e influidos por la experiencia. Es en esencia un impulso que nos mueve a una acción, un programa de actuación que se pone en marcha automáticamente ante determinados estímulos externos. Desde la perspectiva cognitivista, las emociones tienen una función adaptativa de nuestro organismo a lo que nos rodea, éstas intervienen inevitablemente en la forma como el hombre resuelve sus problemas; primero, la regulación de nuestros sentimientos facilita la generación de planes a futuro; segundo, las emociones positivas pueden alterar la organización de nuestra memoria de manera que se integren mejor el material cognitivo y las ideas que antes parecían dispersas aparezcan relacionadas, más fáciles de recordar; en tercer lugar, la emoción nos dota de interruptores para que podamos fijar nuestros sistemas psicológicos en las necesidades primarias, la ansiedad moderada, por ejemplo, hace que nos concentremos mejor en la resolución de problemas personales.

Investigadores han planteado que existen un grupo de emociones que podían dominarse como emociones primarias, a partir de las cuales surgen todas las combinaciones; desde esta visión surge la siguiente clasificación de las emociones:

- Ira: furia, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad.
- Tristeza: congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento.
- Temor: ansiedad, opresión, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror.

- Placer: felicidad, alegría, ilusión, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sensual, estremecimiento, embeleco, satisfacción, euforia, extravagancia, éxtasis.
- Amor: aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración.
- Sorpresa: conmoción, asombro, desconcierto.
- Disgusto: desdén, desprecio, aborrecimiento, aversión, repulsión.
- Vergüenza: culpabilidad, molestia, disgusto, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación, contrición.

Estas emociones poseen tres tipos particulares de componentes, un componente conductual, uno fisiológico y un componente cognitivo.

- Componente Conductual: son la manera en que las emociones se muestran externamente, o sea el tipo de conducta que asumimos de acuerdo con cada emoción, lo que es en cierta medida controlable, basados en aprendizaje familiar y cultural. Dentro de estos componentes conductuales, se encuentran:

- Las miradas.
- Expresiones faciales
- Acciones y gestos
- Las palabras.

- Los otros componentes de las emociones son fisiológicos e involuntarios, iguales para todos, los cuales están determinados desde la biología humana por factores de tipo físico, bioquímico y neuropsicológico, donde cada emoción prepara al organismo para una determinada respuesta. Es gracias a ello que el

miedo hace que la sangre fluya con mayor fuerza hacia los músculos y facilita que huyamos o golpeemos al agresor; la sorpresa aumenta el tamaño de las pupilas y mejora nuestra información visual; el asco hace que nuestra cara se contraiga para cerrar las fosas nasales y evitar la entrada de olores desagradables.

- El tercer componente el cognitivo, está relacionado con el hecho de que en el ser humano la experiencia de una emoción generalmente involucra un conjunto de cogniciones, actitudes y creencias sobre el mundo, que utiliza para valorar una situación concreta y, por tanto, influyen en el modo en el que se percibe dicha situación; por ello cada individuo experimenta una emoción de forma particular, dependiendo de sus experiencias anteriores, aprendizaje, estilos cognitivos, esquemas de conocimiento social, formas de procesamiento de la información y de la situación concreta, y es en esta medida que las respuestas emocionales tienen un mayor o menor grado de intensidad, sin embargo, existen elementos de expresión de las emociones que son universalmente reconocidas, tal es el caso de las expresiones faciales para las emociones de temor, ira, tristeza, placer; las cuales son reconocidas por personas de culturas de todo el mundo, incluidos los pueblos prealfabetizados.

Las emociones, al ser estados afectivos, indican estados internos personales, motivaciones, deseos, necesidades e incluso objetivos. De todas formas, es difícil saber a partir de la emoción cual será la conducta futura del individuo; y es allí de donde nace el concepto de inteligencia emocional entendida como la capacidad de controlar las emociones, de saber utilizar un sentimiento adecuado a cada problema o situación que nos plantee la vida, aunque “no hay una emoción concreta para cada situación” – como advierte Daniel Goleman, autor del concepto– cada persona es un mundo y sus reacciones afectivas emocionales son diferentes, no existen reglas generales frente a éstas, pero si es posible aprender a reaccionar adecuadamente cuando una emoción se presenta.

1.5.2. El Origen Del Termino Inteligencia Emocional.

En 1990, dos psicólogos norteamericanos, el Dr. Peter Salovey s de la universidad de Yale y el Dr. John Mayer de la universidad de Hampshire, acuñaron un término 'inteligencia emocional'; pero fue Daniel Goleman, investigador y periodista del New York Times, quien llevó el tema al centro de la atención en todo el mundo, a través de su obra 'La Inteligencia Emocional' (1995), la cual ha condensado una década de investigación sobre la forma en que la mente procesa los sentimientos.

¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA EMOCIONAL?

El término Inteligencia Emocional se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás. Inteligencia emocional no es ahogar las emociones, sino dirigir las y equilibrarlas, la Inteligencia Emocional es la capacidad de interactuar con el mundo de forma receptiva y adecuada.

De la misma manera que se reconoce el Coeficiente Intelectual (CI), la habilidad intelectual general derivada de una aptitud académica específica, concepción que se deriva de un acercamiento cuantitativo, producto de la investigación psicométrica tradicional; se puede reconocer el Coeficiente Emocional (CE)), definido por las habilidades de tipo emocional o manejo inteligente de las propias emociones. Goleman explica que la Inteligencia Emocional es el conjunto de habilidades que sirven para expresar y controlar los sentimientos de la manera más adecuada en el terreno personal y social. Incluye, por tanto, un buen manejo de los sentimientos, motivación, perseverancia, empatía o agilidad mental. Justo las cualidades que configuran un carácter con una buena adaptación social.

Myriam Puig, (1995) médico Pediatra del Centro Medico docente la Trinidad y Hospital de Clínicas Caracas, se refiere a los componentes básicos de la inteligencia emocional: la conciencia de uno mismo, la autorregulación, que en términos de la **Inteligencia Personal**, planteado por Gardner se refiere a la inteligencia Intrapersonal, y la competencia social, que en los mismos términos, implica la **Inteligencia Interpersonal**.

- **Conciencia de uno mismo.**

Es la conciencia de nuestros propios estados internos, emociones, recursos e intuiciones, es decir, las metacogniciones emocionales. Dentro de esta se incluyen elementos como:

- Conciencia emocional: Es reconocer las propias emociones y afectos
- Valoración adecuada de uno mismo: Es conocer las propias fortalezas y debilidades.
- Confianza en uno mismo: seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades.

- **Autorregulación.**

Es el control de nuestros estados, impulsos y recursos internos, a partir del automonitoreo y la función ejecutiva sobre las metacogniciones emocionales., lo que implica:

- Autocontrol: capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos.
- Confiabilidad: fidelidad al criterio de sinceridad e integridad propia o personal.

- Integridad: asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal
- Adaptabilidad: flexibilidad para afrontar los cambios.
- Innovación: sentirse cómodo, abierto y flexible ante las nuevas ideas, enfoques e información.
- Automotivación: Son las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos, a partir de la capacidad individual de estimularse en situaciones adversas, en esta están factores implícitos factores como:
- Motivación de logro: esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.
- Compromiso: secundar los objetivos de un grupo u organización.
- Iniciativa: prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión.
- Optimismo: persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos (perseverancia).
- **Competencia social.**

Es el modo en que nos relacionamos con los demás, se facilita a través de:

- Empatía: conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas, lo que implica:
 - Comprensión de los demás: tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan.

- Orientación hacia el servicio: anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de otras personas.
 - Aprovechamiento de la diversidad. Aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.
 - Conciencia Social: capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones subyacentes en un grupo.
- Habilidades sociales: capacidad para reconocer las emociones de los demás e inducir respuestas deseables en ellos.
- Influencia: utilizar tácticas de persuasión eficaces.
 - Comunicación: emitir mensajes claros y convincentes.
 - Liderazgo: inspirar y dirigir a grupos y personas.
 - Catalización del cambio: iniciar o dirigir los cambios.
 - Resolución de conflictos: capacidad de negociar y resolver conflictos.
 - Colaboración y cooperación: ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común.
 - Habilidades de equipo: ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectiva.

1.6. RELACIÓN INTELIGENCIA SOCIAL, LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Desde una perspectiva Psicosocial del desarrollo se supone que la adquisición inicial de habilidades de comunicación y de competencia lingüística, se debe a la estrecha relación entre factores biológicos, las actividades del niño, las reacciones de los adultos y el contexto físico y social.

Abordar teóricamente el desarrollo del lenguaje requiere a su vez a una teoría del desarrollo psicológico general ya sea de forma implícita o explícita y también una teoría del aprendizaje, ya que contiene la concepción propia del cambio psicológico, por tanto el desarrollo lingüístico no puede estudiarse al margen de una integración simultánea con otras áreas del desarrollo, como la cognitiva y la social, pues la persona que se desarrolla es una, forma una unidad y por tanto ningún aspecto de sus cambios psicológicos deja de estar influenciado y a la vez influir sobre los demás.

La psicología evolutiva de corte socio-histórico supone que la actividad psicológica superior del ser humano(pensamiento, lenguaje, memoria) se genera , se desarrolla y cambia en y a través de determinadas practicas sociales configuradoras de la inteligencia social, personal y emocional, por tanto su naturaleza es interactiva e implica la cooperación de agentes sociales a partir de la zona de desarrollo próximo, de la mediación y la capacidad de autorregulación para acceder a un nivel superior de actuación, de esta manera se forman no solo los hábitos , sino también y sobre todo las funciones psicológicas mas elevadas, entre las que se cuenta el lenguaje que pasa a ser estudiado y considerado desde su naturaleza social y a partir de aquí como actividad social en si misma.

Desde un una perspectiva funcionalista del lenguaje esta se asemeja a las concepciones planteadas por la teoría socio-histórica del desarrollo psicológico de carácter marcadamente interactivo, considerando al lenguaje como la expresión o externalización del pensamiento y la predisposición a entenderlo como una realidad multifuncional. El lenguaje como realidad funcional en si misma implica el estudio sobre la manera en que este opera en el medio social en que se

produce y comprender el tipo de relaciones que establecen las personas con su entorno cuando despliegan su actividad lingüística. Este tipo de relaciones se denominan “funciones del lenguaje” y su análisis requiere ocuparse tanto de lo que hace el niño en proceso de aprender a comunicarse, como también sobre el qué y quién actúa y de los efectos que a su vez tienen sobre el niño las consecuencias de su acción, determinando la construcción de las cogniciones sociales que influirán en el desarrollo de sus habilidades y desempeños en inteligencia social, personal y emocional. El análisis funcional del lenguaje implica estudiar su capacidad de transformar o actuar sobre la realidad, especialmente la realidad social, comprenderlo como actividad humana de génesis y carácter social, centrarse en las distintas formas de interactuar con el medio que éste facilita, incluyendo el conocimiento formal de la lingüística, los procesos neurológicos que intervienen o las relaciones con otras capacidades cognitivas.

Una teoría psicológica del lenguaje exige plantear las relaciones entre cognición y lenguaje, siendo este un dominio independiente e interdependiente respecto al anterior y de otras áreas del desarrollo, poseyendo una identidad propia como proceso psicológico superior, cumpliendo funciones que no cumplen otras áreas, pero al mismo tiempo el individuo es una unidad en la que todos los dominios psicológicos se interfieren, confluyen y se interrelacionan., por ejemplo la comprensión de dominios semánticos están estrechamente ligados a logros cognitivos, incluidos los esquemas, estructuras y cogniciones sociales determinantes de la inteligencia social, personal y emocional, de igual forma es observable en la patología cuando se facilita un determinado avance comunicativo, es a su vez observable un incremento en los rendimientos cognitivos y por tanto en los desempeños, de igual forma esto se plantea respecto a las relaciones entre lo socioafectivo y lo lingüístico.

La inteligencia social y su desarrollo esta íntimamente articulada al desarrollo del lenguaje y la comunicación y de sus habilidades propias. Desde el inicio del desarrollo psico-afectivo-social las interacciones niño adulto comprenden

“intercambios fluidos” de comunicación que influyen mutuamente; el niño y la madre producen una serie de señales adaptativas para generar procesos de interacción y “andamiaje” progresivo(soporte inicial brindado desde las mediaciones sociales). La madre responde a las señales del niño de forma coherente; a su vez ante las acciones de la madre el niño puede adecuar cambios de comportamiento que esta entenderá como relaciones de causa y efecto. Este proceso de adquisición de habilidades social- comunicativas contiene diversos mecanismos y estrategias implícitas o explícitas de acción educativa.

1.7. EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA SOCIAL

1.7.1. Evaluación del desarrollo de la inteligencia emocional

- **La evaluación de la Inteligencia Emocional a través del inventario de Baron:**

Baron utiliza el termino “Inteligencia Emocional y Social” para denominar un tipo especifico de inteligencia que difiere de la cognitiva. El autor opina que los componentes factoriales de la inteligencia no cognitiva se asemejan a los factores de la personalidad, pero, a diferencia de ellos, la inteligencia emocional y social puede modificarse a través de la vida.

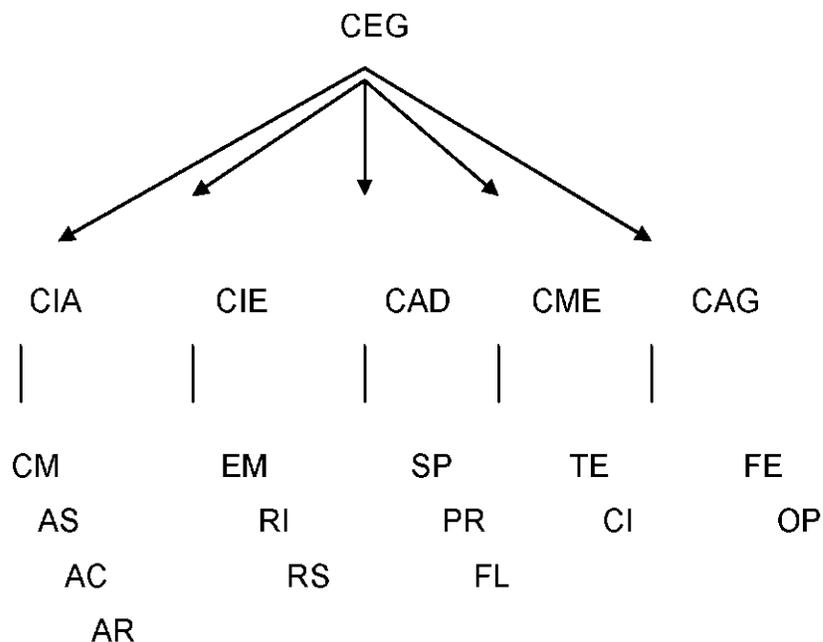
Desde sus inicios, este enfoque fue multifactorial, es decir que considera esta inteligencia conformada por multiplicidad de componentes, con la finalidad de ampliar las habilidades involucradas en la inteligencia no cognitiva. El autor estudió en su propuesta de 11 a 15 factores componentes de la inteligencia no cognitiva durante dos décadas. El modelo de la inteligencia social y emocional que

propone se relaciona con el potencial para el rendimiento en si mismo; se fundamenta en la orientación con base en el proceso, antes que en la orientación con base en logros.

La estructura del modelo de Baron (1997) de la inteligencia no cognitiva puede ser vista desde dos perspectivas diferentes, una sistemática y otra topográfica.

-Enfoque Sistemático: la visión sistemática es la que ha sido descrita considerando cinco componentes mayores de la inteligencia emocional y sus respectivos subcomponentes, que se relacionan lógicamente. Por ejemplo: relaciones interpersonales, responsabilidad social y empatía son partes de un grupo común de componentes sistemáticamente relacionados con las habilidades interpersonales, de ahí que se hayan denominado “componentes interpersonales”.

Dichas habilidades y destrezas son los componentes factoriales de la inteligencia no cognitiva y son evaluados por el Baron Emotional Quotient Inventory (Baron EQ- I). Este inventario genera un consciente emocional y cinco cocientes emocionales compuestos, basados en las puntuaciones de 15 subcomponentes.



IN

Los cinco principales componentes conceptuales de la inteligencia emocional y social que involucran los 15 factores medidos por el Barón EQ- I aparecen en la figura N° 1, donde se ilustra la estructura factorial del I – CE: 1 – 5 – 15.

PERSONA Revista facultad de psicología No 4/2001

Las definiciones de los 15 factores de la inteligencia personal, emocional y social evaluados por el inventario de consciente emocional son:

- Componente Intrapersonal (CIA). Área que reúne los siguientes componentes:
 - Comprensión Emocional de Sí Mismo (CM): Habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porque de estos.
 - Asertividad (AS): Habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
 - Autoconcepto (AC): Habilidad para comprender, aceptar y respetarse a si mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, así como también nuestras limitaciones y posibilidades.
 - Autorrealización (AR): Habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo.
 - Independencia (IN): Habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de si mismo en nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.

➤ Componente Interpersonal (CIE)

- Empatía (EM): Habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- Relaciones Interpersonales (RI): Habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.
- Responsabilidad Social (RS): Habilidad para demostrarse a si mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social.

➤ Componente de Adaptabilidad (CAD)

- Solución de Problemas (SP): Habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.
- Prueba de la Realidad (PR): Habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo).
- Flexibilidad (FL): Habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.



Componentes del Manejo del Estrés (CME)

- Tolerancia al Estrés (TE): Habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés.
- Control de los impulsos (CI): Habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.



Componentes del Estado de Ánimo en General (CAG)

- Felicidad (FE): Habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de si mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos.
- Optimismo (OP): Habilidad para ver el aspecto mas brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

- **ENFOQUE TOPOGRAFICO:** Organiza los componentes de la inteligencia no cognitiva de acuerdo con un orden de rangos, distinguiendo “factores centrales” FC relacionados con “factores resultantes” FR, y que están conectados por un grupo de “factores de soporte” FS.

Los tres factores centrales más importantes de la inteligencia emocional son: la comprensión de sí mismo, la Asertividad y la empatía. Los otros dos factores centrales son: la prueba de la realidad y el control de impulsos.

Estos factores centrales guían factores resultantes como la solución de problemas, las relaciones interpersonales y la autorrealización, lo que contribuye a la felicidad, es decir, la habilidad para sentirse satisfecho consigo mismo y con los demás.

Basado en la investigación de Baron, los factores centrales y los resultantes dependen de los factores de soporte. Por ejemplo, el darse cuenta de las emociones depende del Autoconcepto. La Asertividad depende del Autoconcepto y de la independencia, así, es extremadamente difícil para las personas dependientes y especialmente no asertivas expresar sus sentimientos hacia otros.

Aún más, las relaciones interpersonales dependen del Autoconcepto positivo y la responsabilidad social. Además los factores de apoyo como el optimismo y la tolerancia al estrés se combinan con los factores centrales, como la prueba de realidad y el control de los impulsos para facilitar la solución de problemas de un modo eficiente. Finalmente la flexibilidad es otro factor importante de soporte que contribuye a los otros factores como la solución de problemas, la tolerancia al estrés y las relaciones interpersonales.

- **Evaluación de las habilidades de adaptación.**

Desde que se comenzó a considerar el déficit en adaptación social como parte sustancial en las personas con necesidades educativas especiales, se han desarrollado algunas escalas para medir la conducta adaptativa, estas pruebas difieren en su calidad, utilización y tipo de muestras utilizadas para la estandarización.

Lo que se propone evaluar es por un lado las habilidades sociales de adaptación y por otro los problemas de comportamiento, además se deben tomar en cuenta aspectos como lo psicopatológico o los trastornos psicológicos para determinar las

necesidades de apoyo para elegir una prueba en la que se debe tener en cuenta los fines y el tipo de población.

Los procedimientos mas utilizados en los últimos años para medir la adaptación social en personas con necesidades educativas especiales son:

- Escala de madurez social de Vineland (Doll 1964) mide las habilidades de un sujeto para ocuparse de sus necesidades prácticas en áreas como autoayuda, Autodirección, ocupación, comunicación, locomoción y socialización. Se puede utilizar con sujetos deficientes y no deficientes con edades comprendidas entre 0 a 25 años (aunque su utilidad es mayor con sujetos menores de 5 años) de esta escala se obtienen puntuaciones de edad y cociente social de los sujetos. Los aspectos negativos son la falta de una adecuada estandarización y las limitadas dificultades psicométricas que se presentan (Sattler 1982). Fue la primera que se construyo para valorar la adaptación social y originó el desarrollo posterior de otras escalas mas completas.

- La escala de conducta adaptativa de la AAMD (Nihira, Foster, Shellhaas y Leland, 1974) Se utiliza con sujetos institucionalizados que presentan deficiencia mental, problemas emocionales y retraso en el desarrollo, de edades comprendidas entre los 3 y los 69 años. Mide las habilidades básicas de supervivencia y las conductas desadaptativas. Es útil para descubrir la conducta de la vida diaria de los sujetos y su adaptación social interpersonal, pero se encuentra limitada a sujetos institucionalizados.

- Las escalas de Balthazar (1971,1973) Se diseñaron para niños con deficiencia mental y problemas emocionales. Las áreas que mide son similares a las de la AAMD: Habilidades de autoayuda y conductas desadaptativas.

- El ICAP (inventario para la planificación de servicios y la programación individual) es un instrumento estructurado, que sirve para valorar distintas áreas del funcionamiento adaptativo y de las necesidades de servicios de una persona.

El ICAP puede utilizarse para registrar información descriptiva, diagnóstico actual, limitaciones funcionales, destreza de conducta adaptativa, problemas de conducta, estatus residencial, servicios de rehabilitación y de apoyo, actividades sociales y de tiempo libre. Su propósito principal es contribuir a una evaluación inicial, orientación, seguimiento, planificación y evaluación de servicios para personas con deficiencias y discapacidades.

- La evaluación psicológica emocional: el procedimiento de evaluación más utilizado para establecer un diagnóstico diferencial es la entrevista. La utilización de otros procedimientos viene determinada por varios autores entre los que se encuentra el propósito de la evaluación, el tipo del problema y las características del sujeto. La evaluación tiene como objetivo determinar si existe psicopatología o problemas psicológicos así como para identificar y descubrir la naturaleza del problema. La mayor parte de los procedimientos de evaluación se han desarrollado para su utilización con adultos de inteligencia normal. Cuando evaluamos a niños, adolescentes, o personas con NEE de cualquier edad es necesario realizar modificaciones de los procedimientos y las instrucciones (Luckasson et al, 1992; Matson y Barret, 1982).

La evaluación de las personas con NEE está condicionada por varios factores. La falta de desarrollo cognitivo puede provocar una incapacidad para comprender conceptos abstractos, procesos complicados de información o retener contenidos. La medicación puede alterar la conducta, la atención y la concentración, y la presencia de múltiples discapacidades físicas puede contribuir al desarrollo de problemas psicológicos, así como influir en el propio proceso de evaluación. Por tanto, la evaluación del niño con NEE puede requerir una modificación de las estrategias y procedimientos típicos de evaluación para compensar estos factores.

1.7.1.3. Perspectiva De La Psicología Evolutiva:

Desde esta perspectiva se diseñaron algunas escalas evolutivas, que dan cuenta del desarrollo del niño desde sus primeros años.

Escalas de desarrollo

o Escala Abreviada Del Desarrollo:

Este instrumento fue diseñado por la división materno- infantil del ministerio de salud para contribuir y subsanar de algún modo la no existencia en Colombia de una escala de desarrollo adecuadamente normalizada la población, ya que las existentes constituyen síntesis de pruebas construidas en otros contextos culturales, lo que no permite hacer inferencias validas sobre el estado de desarrollo de los niños en comparación con su grupo de referencia.

Este instrumento pretende monitorear el desarrollo Psicosocial de los niños atendidos y disponer de una base de datos que permitan comprender estudios descriptivos regionales sobre los patrones de desarrollo de los menores de cinco años.

La escala evalúa las siguientes áreas:

- ◆ Motricidad Gruesa

- ◆ Motricidad Fina

- ◆ Audición – Lenguaje

- ◆ Personal- social

No se realiza una categorización independiente del área cognitiva ya que este aspecto se encuentra implícito en la comprensión y solución de problemas en todas las demás áreas.

1.7.1.3.2. Escala De Gesell:

Objetivos Fundamentales de la prueba:

- ◆ Resaltar la importancia de una aplicación comprensiva y humana de los métodos psicológicos en el estudio de los niños de corta edad.
- ◆ Obtener una apreciación mejor de las formas individuales en que maduran los niños preescolares.
- ◆ Realizar un examen sistemático – evolutivo
- ◆ Destacar que no solamente hay una creciente adecuación de las situaciones sociales con la edad, sino también que es necesario variar la conducción del examen.

○ **Escala De Valoración Cualitativa Del Desarrollo Infantil**

Partiendo de una propuesta inicial elaborada por la antigua división de protección preventiva (ICBF-DPP 1991) entre febrero de 1992 y marzo de 1993 se realizó un trabajo de investigación orientado a la construcción de un instrumento de evaluación del desarrollo infantil que correspondiera a las exigencias propias del proyecto de atención al menor de siete años del ICBF, en sus diferentes modalidades. En especial se esperaba que el instrumento podría contribuir a la

consolidación del trabajo pedagógico con grupos de niños y a la educación de padres de familia.

La escala cualitativa del desarrollo infantil es un instrumento diseñado para evaluar el estado de desarrollo actual del niño menor de seis años así como su desarrollo potencial; es decir, evaluar tanto lo que el niño realiza por si solo, sus estrategias espontáneas, como aquellas competencias que logra desplegar en colaboración con el adulto.

1.7.1.3.4. Escala De Denver

La prueba de detección del desarrollo Denver se diseño como un auxiliar para identificar los retrasos en el desarrollo y comportamiento de los niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad. La prueba es un instrumento de detección y no debe utilizarse como sustituto para una evaluación diagnostica.

Proporciona información acerca de cuatro dominios del desarrollo:

- ◆ Personal social

- ◆ Motor fino

- ◆ Lenguaje

- ◆ Motor grueso

1.7.1.3.5. Guía Portage

El objetivo que se tenia en 1969 cuando el gobierno federal en los Estados Unidos De América dio una supervisión al proyecto portage, era de formular

Un programa apropiado que pudiera usarse con niños desde el nacimiento hasta los seis años y que:

- ◆ Intensificara un enfoque de enseñanza con énfasis en el desarrollo.
- ◆ Que se ocupara de varias áreas del desarrollo.
- ◆ Que proporcionara un método de anotar las destrezas ya dominadas por el niño y registrar las aprendidas a lo largo del programa.
- ◆ Que ofreciera sugerencias para la enseñanza de nuevas destrezas.
- ◆ Que pudiera ser utilizado por una variedad de personas interesadas en la enseñanza.

Estos instrumentos permiten explorar sobre el proceso de desarrollo cognitivo retomando cada una de las funciones tales como: atención, percepción, memoria, lenguaje y pensamiento; con un abordaje simultaneo con el desarrollo socioafectivo del niño.

1.8 TRASTORNOS AFECTIVO-EMOCIONALES.

Desde el punto de vista neurológico los lóbulos frontales son las estructuras de mayor importancia en las diversas formas de conocimiento y regulación personal . Los defectos en el lóbulo frontal pueden interferir con el desarrollo de las formas personales del conocimiento y pueden provocar diversas formas patológicas de conocimiento Intrapersonal e interpersonal. Durante más de un siglo se ha sabido que la destrucción de los lóbulos frontales en el adulto tiene sólo efectos relativamente menores en la habilidad de ese individuo para resolver problemas,

pero puede causar graves daños en su personalidad, es decir el individuo que ha sufrido patología del lóbulo frontal de suma gravedad en especial si es bilateral, ya no es reconocible como la "misma persona" para quienes ya lo conocían.

Frank Benson y Dietrich Blumer¹ indican que es probable que el daño al área orbital (inferior) de los lóbulos frontales produzca hiperactividad, irritabilidad, despreocupación y euforia; en tanto que un daño a la convexidad (regiones superiores) del lóbulo frontal tiene mayor probabilidad de producir indiferencia, inercia, lentitud y apatía: una clase de personalidad depresiva.

En los individuos cuya actuación cognoscitiva parece preservada hasta cierto punto en un sentido computacional, se siente uniformemente un sentido de la "misma persona". El individuo ya no expresa su anterior sentido de propósito, motivación, metas y deseo de tener contacto con otros ; la reacción del individuo a los demás se ha alterado de manera profunda y parece haberse suspendido su propio sentido del yo.

De acuerdo con Walle Nauta² los lóbulos frontales constituyen el sitio de reunión por excelencia para la información de los dos grandes ámbitos funcionales del cerebro: las regiones posteriores, que están involucradas en el procesamiento de toda información sensorial y los sistemas límbicos, donde están alojadas las funciones motivacionales y emocionales del individuo y de donde se generan los estados internos de uno. La corteza frontal es el lugar donde convergen las redes nerviosas que representa el ambiente externo: la visión, sonidos, gustos y costumbres del mundo transmitidos a través de diversas modalidades sensoriales. Los Lóbulos frontales tienen el poder de servir como la estación integradora principal y así lo hacen.

1.8.1 ALTERACIONES EN EL CONOCIMIENTO PERSONAL.

¹ Tomado del libro Estructuras de la Mente de Howard Gardner

² Ibid Pag 113

Los pacientes que sufren de epilepsia del lóbulo temporal muestran personalidades un tanto distintas: su propio punto de vista del mundo cambia a menudo en forma profunda. Sin importar cuál haya sido su orientación personal anterior, tienden a ser introspectivos, dados a escribir extensos tratados, tendiendo cada vez más al estudio de la filosofía y la religión y a ponderar profundas cuestiones.

David Bear expuso algunas ideas de dos formas de falla conductual y sus sustratos neuroanatómicos. Un conjunto de regiones corticales, localizado en la región dorsal (parietal) de la corteza, parece determinante para el estudio, atención y estímulo: su daño produce indiferencia y pérdida de un sentido de atención por la personalidad propia. Un conjunto contrastante de regiones ventrales (temporales) de la corteza parece determinante para identificar estímulos, para el aprendizaje nuevo y para la respuesta emocional apropiada. Las lesiones en esta segunda área producen una falta de interés por los estímulos externos y por consiguiente emisión inapropiada de respuestas sexuales o agresivas hacia otros individuos, con escasa consideración hacia las consecuencias aprendidas antes de tales conductas.

1.9. EL DESARROLLO PSICOSOCIAL EN NIÑOS CON PARALISIS CEREBRAL

1.9.1. GENERALIDADES:

1.9.1.1. Definición:

La parálisis cerebral es reconocida como una expresión general que abarca varios trastornos específicos, los cuales se caracterizan por una lesión de los centros motores del encéfalo y se manifiesta por pérdida del control motor.

La parálisis cerebral esta englobada dentro de las enfermedades del sistema nervioso central (SNC). Los tres síndromes motores, piramidal, extrapiramidal y cerebeloso, representan un trastorno en el SNC y son los determinantes de un tipo u otro de dicha parálisis.

Solo podemos hablar de parálisis cerebral cuando la lesión esta localizada en el encéfalo. Tal lesión afecta al encéfalo en vías del desarrollo y los movimientos del niño no se efectúan con normalidad.

El área motora piramidal, o neurona motriz superior se localiza sobre la circunvolución precentral (anterior a la fisura de Rolando) o región de la movilidad voluntaria. La lesión de las neuronas motrices superiores afecta los movimientos voluntarios y por consiguiente al habla originando anomalías de la función muscular: espasticidad, debilidad, limitación de alcance y lentitud de movimientos.

El área motora extrapiramidal esta determinada por los centros motores subcorticales controlados por el cortex a nivel del grupo de núcleos (ganglios basales y masas nucleares conexas). La lesión de las neuronas del área extrapiramidal afecta los movimientos involuntarios, incoordinados e impulsivos, así como el control de la automaticidad de la marcha y la carrera.

Las tres características principales que permiten delimitar la parálisis cerebral son:

- Los trastornos son debido a una lesión cerebral que interfiere en el desarrollo normal del niño.
- La parálisis cerebral se distingue por el daño dominante de las funciones motrices, el cual afecta al *tono* (contracción muscular en reposo), a la

postura (equilibrio del individuo) y al *movimiento* (acción motora voluntaria).

- La lesión no es evolutiva, pero sus consecuencias pueden variar en el niño. Las células nerviosas (neuronas) lesionadas no crecen, ni se mielinizan ni afectan al resto de células nerviosas vivas.

Los trastornos motrices afectan en la mayoría de casos a los órganos motores de la boca y dificultan el desarrollo de la alimentación y del habla.

1.9.1.2. Causas:

Las causas responsables de la parálisis cerebral pueden ser múltiples, se excluye de toda idea de tara genética o familiar: no es hereditaria. Las lesiones cerebrales se presentan en el embarazo, en el parto, o en el periodo postnatal (durante los primeros seis meses de vida), y solamente del 6 al 10 % tienen una etiología posterior a los seis meses de vida.

1.9.1.2.1. Prenatales:

La lesión es ocasionada durante el embarazo. No son las más normales o frecuentes. Corresponden al 1 o 2 % de los casos de parálisis cerebral.

El embarazo se divide en dos periodos:

- ***Periodo embrionario:*** desde la concepción hasta el cuarto mes de embarazo. Las lesiones ocasionadas durante estos meses son denominadas embriopatías.

Las enfermedades embrionarias pueden ser debidas a la rubéola, la sífilis, el herpes, o la hepatitis, y dan lugar a malformaciones cerebrales, oculares, auditivas, viscerales o cardiacas.

- **Periodo fetal:** desde el cuarto mes hasta el final del embarazo. Las lesiones ocasionadas durante este tiempo se denominan fetopatias. Durante este periodo, el feto tiene cierta autonomía y hay alguna manifestación de su sistema nervioso, mediante movimientos. Si la madre contrae enfermedades intrauterinas y el feto no muere, esas enfermedades dejan secuelas. Se dan las siguientes fetopatias:

o **Microbianas:** el niño nace con meningitis, la cual constituye una de las mas graves enfermedades infecciosas, ya que la meninge es la membrana del SNC.

o **Víricas:** inclusiones citomegalicas. El niño nace con fenómenos de hipertonia muy marcada, manifestaciones oculares, deficiencia mental o ictericia.

o **Parasitarias:** toxoplasmosis. Se manifiesta en la madre por un estado gripal, y en el feto ocasiona meningoencefalitis y trastornos oculares.

o **Intoxicaciones accidentales:** debidas a óxidos de carbono, medicamentos incontrolados, irradiaciones (rayos X), maniobras abortivas mal controladas o abortos reiterados.

1.9.1.2.2. Perinatales:

Las lesiones cerebrales son ocasionadas en el momento del parto por:

- *shock técnico*: Cuando nace, el niño se ve bruscamente obligado a adaptarse a unas condiciones vitales muy distintas (respirar, adaptar su sistema cardiaco, oxigenación de la sangre, pasar de un medio acuático de 37 grados de temperatura a otro aéreo de menor temperatura).
- *anoxia*: (falta de oxígeno), a causa de un parto demasiado prolongado, vueltas del cordón umbilical, dificultad para pasar la cabeza, debido a la estreches de pelvis o aplicación de fórceps. Si el niño nace con una coloración azul, la asfixia es de origen pulmonar. Si la coloración es blanca, la asfixia se debe a mal funcionamiento del corazón.
- *prematuridad*: se da en un 30 % de los casos de parálisis cerebral. El niño nace antes de tiempo debido a que no esta adaptado, al tener problemas, en el vientre de la madre.
- *Niños hipermaduros*: El niño nace después de los 10 meses de embarazo.
- *Cesáreas secundarias*: practica de la cesárea después de haber intentado extraer al niño por la vía normal.

1.9.1.2.3. Postnatales:

La lesión es debida a enfermedades ocasionadas después del nacimiento. Corresponde a un 10 % de los casos de parálisis cerebral. Pueden ser:

- Meningitis o encefalitis: enfermedades muy graves y que dan lugar a hidrocefalias.

- Enfermedades Metabólicas.
- Deshidrataciones.
- Traumatismos por accidentes grave
- Accidentes anestésicos

6. Incompatibilidad Rh: La sangre de la madre difiere de la del hijo. Por lo general esta condición no afecta al primer hijo pero sí a los posteriores. Estos pueden nacer con ictericia, es decir, coloración amarilla de piel, de los tejidos y de los líquidos del organismo. Esta ictericia puede determinar una lesión cerebral.

1.9.1.3. Clasificación:

Es difícil clasificar las numerosas formas de parálisis cerebral. Se establecen dos clasificaciones basadas una en los efectos funcionales y otra en la topografía corporal.

1.9.1.3.1. Clasificación basada en los efectos funcionales.

Según donde se localice la lesión cerebral, las alteraciones motrices corresponderán a una u otra forma, la cual permite clasificar a los niños en los siguientes grupos:

➤ Espasticidad:

La lesión se localiza en el haz piramidal, los síntomas son hipertonía, hiperflexión e hiperextensión. Los movimientos en estos pacientes son rígidos, bruscos y lentos. El tono muscular está constantemente aumentado. La espasticidad puede estar repartida por todo el cuerpo, pero en la mayoría de los casos son las piernas las más afectadas o la mitad del cuerpo, mientras que las otras partes pueden presentar movimientos normales.

La debilidad de los movimientos voluntarios afecta también a los labios y la lengua. La lengua, torpe e hipertónica no puede extenderse más allá de los dientes. El rostro aparece inexpresivo y la saliva se escurre por las comisuras de la boca.

➤ **Atetosis:**

La lesión se localiza en el haz extrapiramidal. Los movimientos son involuntarios, incoordinados e impulsivos, dificultando la actividad voluntaria. Hay cambios bruscos del tono muscular pasan frecuentemente de la hipotonía a tono normal a la hipertonía, así como de la hiperflexión a la hiperextensión. Los niños atetósicos tienen dificultad para mantenerse en una posición determinada, les es imposible realizar despacio un movimiento.

➤ **Ataxica:**

La lesión se localiza en el cerebelo. Estas personas no controlan la fuerza ni la dirección de sus movimientos, los cuales son torpes y lentos. Los músculos son flácidos, la tensión de los músculos agonistas y antagonistas está disminuida, no hay estabilidades del tronco durante los movimientos libres del brazo. El equilibrio está muy alterado.

➤ **Mixta:**

La espasticidad o la atetosis raras veces se presentan puras a menudo se presenta una combinación de ambas, o de atetosis o de ataxia, de ataxia y de espasticidad, o de las tres formas a la vez.

➤ **Clases De Movimiento**

- A) **Voluntario:** Se elabora en las neuronas motoras centrales, que constituyen el origen de la vía motriz directa o haz piramidal. La vía piramidal es la responsable de los movimientos básicos y precisos. Su finalidad es organizarlos en el tiempo y el espacio (psicomotricidad)
- B) **Involuntaria:** Se encuentra regido por fibras que constituyen la vía motriz indirecta o haz extrapiramidal, la cual es la responsable de los movimientos automáticos y asociados

1.9.1.3.2. Clasificación basada en la topografía corporal

Según la parte afectada del cuerpo:

CUADRIPLEJIA: se encuentra afectado todas las partes del cuerpo (manos y pies)

DIPLEJIA: Dos partes del cuerpo afectadas (miembro superior y miembro inferior)

MONOPLEJIA: Una parte del cuerpo afectada

TRIPLEJIA: Tres partes del cuerpo afectada

HEMIPLEJIA: Un lado del cuerpo afectado (izquierda – derecha)

1.9.1.4. Deficiencias Asociadas En El Niño Con Parálisis Cerebral Desde Una Perspectiva Conexionista:

El cerebro posee multitud de funciones que están interrelacionadas entre sí. Una lesión cerebral puede afectar a una o varias de estas funciones, por lo tanto, es frecuente que los trastornos del movimiento puedan ir acompañados por alteraciones de otras funciones: lenguaje, audición, visión, desarrollo mental, carácter y trastornos perceptivos.

Trastornos auditivos:

La incidencia de estos trastornos en la parálisis cerebral es mayor que en la población general, debido a:

- Ictericia neonatal
- Viriasis del SNC
- Secuelas de Meningoencefalitis
- Encefalopatías post-rubéola materna

Los problemas auditivos poseen una naturaleza múltiple. Las pérdidas auditivas se distinguen por dificultades en la transmisión del sonido, en la percepción del mismo, o por la combinación de ambas.

Es poco frecuente que los trastornos auditivos provoquen una sordera completa, siendo esta parcial y relacionada con la captación de los sonidos agudos.

Con frecuencia el niño reacciona a los sonidos, por lo que los padres suelen estar convencidos de que escucha bien. Piensan que el problema de su hijo puede ser de dispersión, corriendo el riesgo de etiquetarlo como deficiente mental. En estos casos es fundamental hacer una temprana y correcta valoración auditiva.

La realización de esta prueba es difícil en el niño con parálisis cerebral. A los problemas usuales de la audiometría, se suman los trastornos motrices que pueden presentar en sus extremidades superiores, el mal control cefálico y la presencia de movimientos anormales. Todo ello puede llevar a un error diagnóstico de su capacidad auditiva. Por este motivo las técnicas de exploración de la audición, se deben adaptar a las características de cada sujeto para no

alterar sus resultados. La valoración auditiva se ha de hacer en los primeros momentos de observación del trastorno, ya que el retraso en su diagnóstico va a repercutir negativamente en el desarrollo y aprendizaje del niño.

Trastornos Visuales:

En algunos casos podemos observar patología visual, presentándose con mayor frecuencia los trastornos oculomotores.

Estas deficiencias visuales se podrían agrupar en:

- Trastornos de la motilidad (estrabismo y nistagmus)
- Trastornos de la agudeza visual y del campo
- Trastornos de la elaboración central.

Con frecuencia, suele estar alterada la coordinación de los músculos oculares, mostrándose una coordinación insuficiente en ambos ojos y un desdoblamiento de la imagen. Esto favorece que en la mayoría de los casos el niño llegue a utilizar prácticamente un solo ojo, lo que se traduce en una pérdida de la sensación de relieve.

1.9.1.5. Características Del Desarrollo Cognitivo:

Una lesión cerebral no afecta siempre a la inteligencia. Entre los niños con pocas deficiencias físicas y los gravemente afectados se encuentran casos con inteligencia normal y otros cuyo nivel intelectual es muy bajo. Presentándose dificultades en:

Atención: En algunos casos se observa dificultad en mantener la atención con tendencia a la distracción, y a reacciones exageradas ante estímulos insignificantes.

Percepción: Los problemas sensoriales (sobre todo auditivos y visuales) y los motrices, van a condicionar la percepción.

Desde el nacimiento el niño "normal" va adquiriendo conocimientos a través de la manipulación y su desenvolvimiento en el medio.

El niño con parálisis cerebral se sitúa en la primera etapa del desarrollo (senso-motriz) por sus dificultades en la manipulación, coordinación y exploración del entorno. Esta situación va a condicionar enormemente los demás periodos evolutivos. Estos niños presentan dificultades en la elaboración de los esquemas perceptivos, en cuanto a esquema corporal, orientación y estructuración espacio-temporal, lateralidad, etc.

El niño pequeño con parálisis cerebral, (aunque posea una inteligencia normal y destreza suficiente), manifiesta dificultad para los juegos constructivos y para la representación gráfica, así como problemas para desenvolverse en el espacio.

Los movimientos lentos y la falta de coordinación presente en estos niños se traducen en una lentitud de acción, que influye en el aprendizaje, al poseer un ritmo vital distinto.

Además de las dificultades señaladas, el niño con parálisis cerebral recibe con frecuencia una distinta y a veces menor estimulación, en comparación con otros niños. Así, los intentos de progreso son vividos por el con ansiedad y angustia, transmitidas en muchas ocasiones por los propios padres ante el miedo que les suponen el que su hijo explore el mundo que lo rodea. El temor a una caída o a tirar algún objeto, provoca en el niño una falta de seguridad en si mismo y le lleva una inhibición exploratoria.

1.9.1.6. Características Del Desarrollo Psicoafectivo En Niños Con Parálisis Cerebral

Aparte de las dificultades que entraña el déficit motor para explorar, manipular y controlar el mundo físico, este déficit conlleva igualmente a una interacción

anómala con el mundo social. La motricidad reducida o poco controlada determina una interacción alterada con las personas porque el niño no puede producir muchos de los gestos a los cuales el entorno social asigna, desde el principio y a lo largo del desarrollo valor comunicativo. De esta forma, el niño encuentra dificultades en producir cambios contingentes en el comportamiento de otras personas en el sentido de ganar y mantener su atención, obtener efectos sobre el entorno a través de la mediación de los demás transmitir e intercambiar informaciones y afectos, etc. El déficit comunicacional entraña limitaciones tanto para el desarrollo cognitivo del niño como para su desarrollo social y de la personalidad. La falta de control sobre los objetos, los acontecimientos y las personas del entorno que sufre el niño con P.C puede representar, además de menores oportunidades para el aprendizaje, un aprendizaje activo de falta de sincronía entre sus respuestas y las consecuencias sobre el ambiente. Este aprendizaje activo puede comportar una serie de distorsiones motivacionales, cognitivas y emocionales en la línea de los déficit que algunos actores atribuyen al fenómeno de la indefensión aprendida (Seligman 1975) o a la falta de expectativas de auto eficacia (Bandura 1982), aspectos que inciden directamente en su bajo nivel de autopercepción, autoconcepción y capacidad de Automotivación como elementos propios de la inteligencia Intrapersonal.

La experiencia repetida de fracaso en conseguir resultados consistentes sobre el entorno provoca frustración y limita la motivación para emprender y perseverar en el esfuerzo personal que requiere cualquier actividad. Si al fracaso se une la sobreprotección por parte de los demás, el fallo motivacional puede agravarse.

Según Bandura, la autopercepción de eficacia tiene influencia sobre los patrones de pensamiento, las acciones y la emotividad. La inhabilidad para influir sobre los acontecimientos y las condiciones sociales que afectan la vida de uno mismo puede producir que cesen los intentos de actuar, porque la persona duda seriamente que pueda hacer aquello que se le requiere, o porque espera que sus esfuerzos no produzcan los resultados deseados sobre un ambiente que juzga

irresponsable. Cabe destacar que además, la falta de percepción de eficacia puede afectar tanto al niño como a las personas que lo rodean, las cuales pueden haber aprendido que sus esfuerzos son inútiles para conseguir una interacción apropiada con el niño con afectaciones motoras de tal manera que las dificultades o limitaciones en la inteligencia interpersonal no se originan exclusivamente en el niño dadas sus características sino que provienen además de las habilidades interpersonal de las personas que lo rodean, desde sus propias cogniciones sociales y representaciones sobre el niño. La influencia humana, también según Bandura, sea individual o colectiva, opera de forma recíproca y no unidireccional, de forma que los obstáculos internos creados por percepciones de ineficacia colectiva son más desmoralizadores y conductualmente autodebilitantes que los impedimentos externos.

Por otra parte si el niño se enfrenta con frecuencia a situaciones que no puede resolver, puede quedar afectada su disposición para el aprendizaje de estrategias cognitivas.

En cuanto a las consecuencias emocionales, los teóricos de la indefensión aprendida consideran que la emoción que acompaña a este estado es la depresión (Seligman 1975). Se ha puesto de manifiesto sin embargo que en los hombres las consecuencias emocionales de la experiencia de incontrolabilidad muestran grandes diferencias individuales, que dependen fundamentalmente del tipo de atribuciones que haga el individuo respecto de la falta de control que experimenta. En cualquier caso, como norma general, cabe señalar que lo que produce autoestima y sentido de competencia y protege contra la depresión no es tan solo la calidad absoluta de la experiencia, sino la percepción de que son las acciones de uno mismo las que controlan esta experiencia.

Lo anteriormente expuesto evidencia la necesidad de arbitrar medidas orientadas a conseguir que los niños con P.C perciban los propios logros como resultado de su habilidad y competencia, y no de la benevolencia de los demás. Para ello hará

falta asesorar a las personas del entorno para que disminuyan su tendencia a la sobreprotección y aprendan a plantear al niño los niveles de exigencia que se adapten a sus habilidades reales y a sus potencialidades de aprendizaje. También hará falta convencer a las personas significativas del entorno de que el niño es realmente capaz de responder a sus requerimientos y de que ellos mismos cuentan con los recursos apropiados para conseguir un intercambio comunicativo eficaz con el niño afectado.

Desde el punto de vista afectivo, los niños con parálisis cerebral son con frecuencia muy sensibles, observándose en aquellos con deficiencia mental asociada un mejor control emocional (frecuentes cambios de humor, risas, y llantos injustificados, etc.).

La personalidad del niño varía según el tipo de parálisis cerebral. El niño espástico, manifiesta a veces poca voluntad sobre todo con respecto a la ejecución de actividades físicas, debido al esfuerzo que estas le suponen en general, es introvertido, huraño, la poca expresividad de su cara hace dudar si comprende lo que se le dice; hay momentos en los que se presenta juicioso. El niño atetósico es extrovertido, con emociones fuertes y pasa con facilidad del llanto a la risa; le gusta participar en el juego, y si su imposibilidad motriz manual le impide participar sigue ese juego con la mirada; por otra parte, la energía de su personalidad le ayuda a superar muchas barreras, que a un espástico se le dificultaría lograr. El niño atáxico es melancólico y angustiado; desea seguir el juego con los demás niños normales, pero, al no poder, se disgusta y llora desconsoladamente

1.9.1.7. Características De La Comunicación En El Niño Con Parálisis Cerebral

Los niños con parálisis cerebral presentan problemas de lenguaje y comunicación, no pueden desarrollar el habla por falta de un mecanismo físico de expresión como la mímica, los gestos y la palabra, al necesitar y estar éstas basadas en movimientos finamente coordinados.

El habla es una actividad básicamente neurofisiológica que se afecta por cualquier trastorno del sistema neuromuscular. En el caso del niño con parálisis cerebral las probabilidades de trastornos del habla son casi totales, ya que la causa de su deficiencia es una lesión cerebral localizada en las áreas motrices (piramidal, extrapiramidal y cerebelosa) Desde el momento mismo del nacimiento, existe una serie de trastornos motores que limitan enormemente su capacidad para producir sonidos y articular la palabra, así como para interactuar con su medio ambiente de muchas otras maneras, se observa una evolución anormal de la motricidad de los órganos que intervienen en la absorción de los alimentos y que posteriormente van a intervenir en la producción del lenguaje. Así, los reflejos de succión, deglución, mordedura y náusea, pueden ser insuficientes para realizar su función exagerados o incluso estar ausentes. Como consecuencia de la lesión cerebral, estos reflejos pueden persistir al no ser inhibidos, frenando el desarrollo de las etapas siguientes: beber, tragar, masticar, balbucear, etc.

Los trastornos referidos al lenguaje expresivo tienen su causa con espasmos de los órganos de la respiración y del órgano fonatorio. Estos se manifiestan o se presentan con una mayor lentitud del habla, modificaciones de la voz e incluso ausencia de la misma.

También se van a presentar trastornos en la producción de las palabras, tomando la forma de un lenguaje a saltos, con pausas respiratorias extrañas, e incluso la reunión de frases debido a una respiración superficial y/o arrítmica.

Son muy significativos los retrasos en el desarrollo del lenguaje comprensivo. Estos pueden ser debidos a trastornos auditivos, a lesiones suplementarias de las

vías nerviosas, a una falta de estimulación lingüística o la existencia de modelos lingüísticos insuficientes. En ocasiones, es patente la falta de retroalimentación: el niño no se oye a sí mismo, y le es muy difícil aumentar su vocabulario por las carencias en el empleo del lenguaje hablado.

En el niño con parálisis cerebral pura, cuya lesión cerebral se localiza en el área motriz, estarán afectadas las eferencias (salida de la información a través del sistema motriz bucoarticular) dando lugar a trastornos del habla, por estar perturbados los órganos motrices de la expresión. El niño recibe la información del exterior y llega a comprender el lenguaje que se le habla; pero su expresión es incorrecta debido a que los músculos del habla no realizan su función.

En el niño con parálisis cerebral y trastornos asociados, cuya lesión afecta además del área motriz otras áreas del encéfalo, estarán afectadas las aferencias (llegada de la información a través de los cinco sentidos) que dan lugar a trastornos específicos del lenguaje. El niño no recibe la información del exterior, y por lo tanto no llega a comprender el lenguaje hablado.

Los niños con parálisis cerebral presentan déficit para desarrollar habilidades comunicativas y lingüísticas, igualmente para interactuar, estos son:

- La habilidad reducida inconsciente para interactuar y explorar el entorno.
- Habilidad reducida e inconsciente para jugar e interactuar con otras personas a través de los movimientos y de las vocalizaciones, y para estimular la retroacción vocal de los demás
- La inhabilidad para expresar emociones, necesidades y pensamientos, y para intercambiar información con los demás.
- La inhabilidad para controlar los mecanismos de comunicación "normales" (el habla y los movimientos motores finos)

Es por esto, que los niños con parálisis cerebral presentan dificultad para comunicar a los demás sus deseos y peticiones, para expresar sus sentimientos y afectos y para intercambiar experiencias proporcionando y pidiendo información. De esta forma los niños afectados, que presentan dificultades para controlar y producir efectos directamente sobre el medio ambiente a causa de una movilidad, control postural y habilidades manipulativas muy reducidas, se encuentran con que tampoco pueden incidir eficazmente sobre el ambiente a través de otras personas, por falta de un medio apropiado de comunicación. Además, a causa de que ellos apenas se comunican, muy pronto las demás personas disminuyen el contacto y la conversación que les proporcionan, es decir, el niño con déficit motor grave encuentra también obstáculos para mantener la atención, la conversación, el afecto y el juego instructivo de las personas que le rodean.

1.9.1.7.1. Interacción comunicativa

EL niño con discapacidad en el habla y con dificultades motrices, perceptivas y de inteligencia tiene menos posibilidades de producir señales a las que los demás pueden reaccionar. Además, cuando estas señales se producen los interlocutores no siempre las perciben, pueden no ser entendidas y crear confusión, y en consecuencia no se producen en el adulto estrategias adaptadas de interacción. A menos respuestas de los adultos más pasivo e inhábil será el niño, a su vez esto hará más difícil que los adultos perciban actividades de los niños a las cuales reaccionar. De la misma manera, cuando un niño produce actividades continuadas en exceso, los adultos tampoco pueden dar respuestas contingentes y acostumbran a reducir su actividad al nivel de cuidar y controlar al niño. En estas condiciones adversas, al niño le es difícil mantener pautas de interacción y comunicación efectivas con el entorno que le rodea. Estas dificultades influyen negativamente su acceso a la adquisición de conocimientos, control del entorno y mantenimiento de condiciones psicológicas adaptadas.

La comunicación queda inmersa en el conjunto de actividades de la vida cotidiana del niño. El entorno personal informa y enseña al niño, le enseña a comunicarse y

le enseña otras habilidades. Cuando la madre habla a su hijo, además de comunicarse con él, aporta en su dialogo multitud de componentes de enseñanza implícita. Diversos autores han estudiado las características de esta interacción y han encontrado que los adultos y otros niños de más edad se adecuan a los avances del niño de una forma organizada, progresivamente sincronizada.

Cuando se ha de mantener un dialogo con una persona con dificultades de comunicación, la sincronía del dialogo y el flujo de intercambio de turnos de conversación se ven comprometidos. Con frecuencia, para los adultos es desconcertante conversar con niños que no usan el habla como medio principal de comunicación, y que utilizan ayudas técnicas para establecer el intercambio de mensajes. El niño puede cansarse o sentirse frustrado ante sus intentos de comunicación y el que escucha puede aburrirse o distraerse ante la lentitud o ambigüedad de los mensajes. Los niños con discapacidad motora y con dificultades de comunicación presentan pautas de interacción y necesidades de educación diferentes a las ordinarias. Por ello, tanto los niños con discapacidad como las personas que les rodean necesitan aprender pautas de interacción diferentes a las que usan la mayor parte de madres y adultos cuando se dirigen a los niños que usan el habla para comunicarse. Cabe pues, destacar la importancia de enseñar nuevas estrategias dirigidas explícitamente a aprovechar el potencial de la persona con discapacidad y de las ayudas técnicas que usa, para que el adulto interlocutor pueda realmente comunicarse y enseñar de manera ágil, agradable y eficaz.

Con frecuencia los niños se comunican usando diferentes modos de expresión tales como las verbalizaciones, vocalizaciones, expresiones faciales, sonrisas, llanto, gestos manuales, indicaciones con la mirada, movimientos del cuerpo o de la cabeza, gestos idiosincrásicos, o utilizando ayudas técnica. Es importante que el adulto aprenda a comprender y a reaccionar con agilidad a todos los modos de expresión del niño.

Aprovechar todos los intentos de comunicación de la persona permite acelerar la comunicación y reduce las rupturas de la comunicación al disminuir la ambigüedad de los mensajes.

Incluso las personas de desarrollo normal, niños y adultos, recurren a múltiples formas de expresión, mímica, gestos, dibujos, etc., para dar más sentido a sus mensajes hablados o incluso de forma alternativa en determinados contextos. Igualmente, y aun con más razón, las personas que uno o varios sistemas de comunicación alternativa como medio principal de expresión, también suelen recurrir además a múltiples expresiones faciales, movimientos del cuerpo, gestos manuales, señalización de objetos del entorno, etc., para completar los mensajes utilizados con los tableros o comunicadores. En el caso de niños con graves problemas para la adquisición de la comunicación, es de especial importancia saber aprovechar todos los recursos de que ellos ya disponen para comunicar algo. Estas formas de comunicación ya existentes deben ser ampliadas, más que sustituidas, con el uso de sistemas basados en pictogramas o signos manuales.

El modelo de lenguaje que los adultos ofrecen al niño puede constituir una parte importante en la adquisición de habilidades en el uso de las ayudas técnicas, así como en la adquisición de competencias lingüísticas, especialmente cuando el niño ha de aprender a usar un medio diferente al habla, del cual no dispone de modelos habitualmente. Dar modelos de comunicación se basa en la idea principal de que no se puede esperar que un niño o una niña comiencen a usar signos gráficos o manuales por el simple hecho de tenerlos expuestos en un tablero mientras los adultos utilizan un modelo de comunicación solamente oral.

En todos los casos, la comunicación entre adulto y niño se ve favorecida si el interlocutor dispone de un conocimiento lo más preciso posible de las habilidades y competencias del niño. Por ejemplo, debe conocerse el nivel cognitivo en que se sitúa el niño, cuál es su lenguaje comprensivo, que habilidades sintácticas ya dominan, cuáles son sus recursos de memoria y atención, cuál es su estilo de

aprendizaje... Este conocimiento determinara la selección apropiada de cada estrategia y la flexibilidad en el uso de varias de ellas conjuntamente. En caso de usar ayudas técnicas para la comunicación, es necesario tomar en consideración muchos otros aspectos que constituyen parte integrante del proceso de comunicación entre adulto y niño. Por ejemplo, tener las ayudas técnicas para la comunicación siempre disponibles, para que el niño y el interlocutor puedan usarlas; aprender o conocer cual es el contenido lexical de las ayudas técnicas, y familiarizarse con su colocación sobre las mismas.

En cuanto al uso de estrategias especiales, no hay ninguna duda de que los adultos que cuidan y conviven con niños y niñas con grave discapacidad para realizar movimientos, comprender el lenguaje hablado de los demás y para comunicarse, con frecuencia necesitaran aprender estilos de comunicación diferentes a los que usamos habitualmente con los niños y con los adultos.

1.10. COMUNICACIÓN ALTERNATIVA Y AUMENTATIVA PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD:

El término comunicación alternativas / aumentativas se refiere a todas las formas de interacción que mejoran o complementan al habla y la escritura, aunque podría decirse que estas dos modalidades son alternativas entre sí. Quien no puede expresarse oralmente, bien puede utilizar la escritura en sus diversas presentaciones (lápiz y papel, máquina de escribir, computadora u ordenador, etc.) y viceversa.

Las palabras aumentativa y alternativa se pueden combinar intencionalmente con el ánimo de ilustrar el concepto de que ambas pueden mejorar (aumentativa) y reemplazar (alternativa) las formas convencionales de expresión para quienes no pueden comunicarse utilizando primordialmente la expresión fonológica - oral. Incluye formas convencionales y no convencionales de transmitir información e

ideas. *Ha de notarse que no utilizamos el término "COMUNICACIÓN AUMENTATIVA- ALTERNATIVA", ya que la utilización de los sistemas no garantiza la comunicación, como proceso interactivo de ida y vuelta, entre personas.*

Los sistemas alternativos / aumentativos para la comunicación involucran el uso de dispositivos o métodos personalizados para complementar la capacidad de una persona en su interacción comunicativa, que dependen de sus potencialidades o necesidades individuales.

La comunicación Alternativa/Aumentativa puede clasificarse en 2 tipos, dependiendo del grado de apoyo que requiere:

- Los sistemas sin apoyo: Son los que no requieren de equipos adicionales, la persona utiliza el propio cuerpo para comunicar. Estos incluyen el deletreo digital, los gestos idiosincrásicos o códigos gestuales, la lengua de signos manuales, la pantomima, la indicación digital o la mirada dirigida hacia un objetivo específico.
- Los sistemas con apoyo incluyen algún tipo de dispositivo externo, que pueden ser de industria casera o de baja o alta tecnología. Generalmente involucran aparatos por medio de los cuales una persona selecciona símbolos convencionales para transmitir mensajes a otros. Estos sistemas pueden agruparse en categorías: Sistemas de Comunicación con Objetos, con Imágenes, a través de Signos Gráficos, Sistemas Combinados y Sistemas mediante Lenguajes Codificados

El uso de los diversos sistemas o modalidades alternativas / aumentativas para la comunicación depende de la evaluación realizada por un equipo interdisciplinario de profesionales calificados, acompañado por la familia y liderado por el Terapeuta del Lenguaje, Fonoaudiólogo o Logopeda. Este equipo está integrado por Educadores, Terapeutas Ocupacionales, Terapeutas Físicos (Fisioterapeutas),

Psicólogos, Médicos y Trabajadores Sociales, entre otros, y tiene como finalidad explorar todas las opciones que permitan seleccionar los sistemas más apropiados. Lo importante es que, con el uso al máximo de sus potencialidades, la persona pueda:

- *Iniciar interacciones comunicativas.*
- *Introducir temas de conversación.*
- *Mantener el tema.*
- *Terminar las interacciones cuando sea pertinente.*
- *Pedir lo que necesita.*
- *Proporcionar y compartir información.*
- *Utilizar las diversas modalidades comunicativas en los campos educativo y laboral.*

1.10.1. Resultados Esperados

Con la implementación de un Sistema de Comunicación Alternativo/ Aumentativo se pretende mejorar la calidad de vida de las personas que presentan dificultades graves de comunicación por medio de las modalidades tradicionales. Las Modalidades Alternativas / Aumentativas para la Comunicación permiten un incremento en su autoestima, autonomía, relaciones interpersonales y ocupación, dada por: la educación, vida familiar, actividades comunitarias, y empleo.

Dentro del proceso de acercamiento a las necesidades y potencialidades del individuo se acuerdan decisiones y estrategias conjuntas, con la finalidad de que tanto el sistema elegido como los elementos que lo componen concuerden con la realidad en la que éste y su familia se desenvuelven.

El intercambio de ideas entre profesionales y comunidad abre espacios de

participación como un modelo de vida en el cual todos los miembros pueden expresarse, disentir o estar de acuerdo y crear una variedad de posibilidades frente al futuro del ser humano. Es importante que el usuario alcance un equilibrio entre lo cognitivo - emocional, lo práctico - moral y lo expresivo - estético, con el fin de aprovechar las potencialidades existentes en él y asegurarse una educación en la libertad, participación, en competencias del saber, de acuerdo a sus características individuales y demandas sociales, llegando a ser productivo dentro de su comunidad.

1.10.2. COMPETENCIAS Y ELECCIÓN DEL SISTEMA DE COMUNICACIÓN

Las competencias a valorarse para la elección e implementación de un sistema aumentativo - alternativo para la comunicación, no pueden verse desde una óptica unilateral de la persona con Discapacidad, sino desde una perspectiva multilateral y multidimensional que incluye a todos los actores en el proceso, partiendo de su familia, compañeros de institución educativa, etc.

Podría definirse una competencia como la capacidad que tienen las personas para apropiarse del mundo que las rodea, articulando lo interno (cognitivo) y lo externo (sociocultural). Además de un saber hacer, es un hacer sabiendo con base en los múltiples conocimientos e informaciones que se van adquiriendo en el transcurso de la vida y se aplican progresivamente a nuevas y diversas situaciones y objetivos.

El individuo debe prepararse para el desempeño efectivo en diversos contextos, situaciones y áreas ocupacionales (juego, ocio, educación, formación para el trabajo, actividades laborales) de tal manera que pueda ordenar, comprender, sintetizar y analizar todo aquello que capta del mundo y actuar en consecuencia de forma crítica y creativa. Un sistema basado en competencias ofrece una formación que no busca la adaptación del individuo a una actividad específica y estable, sino la transformación del mundo por parte del individuo y la comunidad.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO METODOLOGICO

| | | | |
|--|--|--------------------------------------|---------------------------------------|
| Enfoque Investigación Cualitativa | Metodología Etnografía Educativa | Método Estudio de Casos | Tipo de Estudio Descriptivo |
| Proyecto Pedagógico Docencia Investigación Formativa | | | |

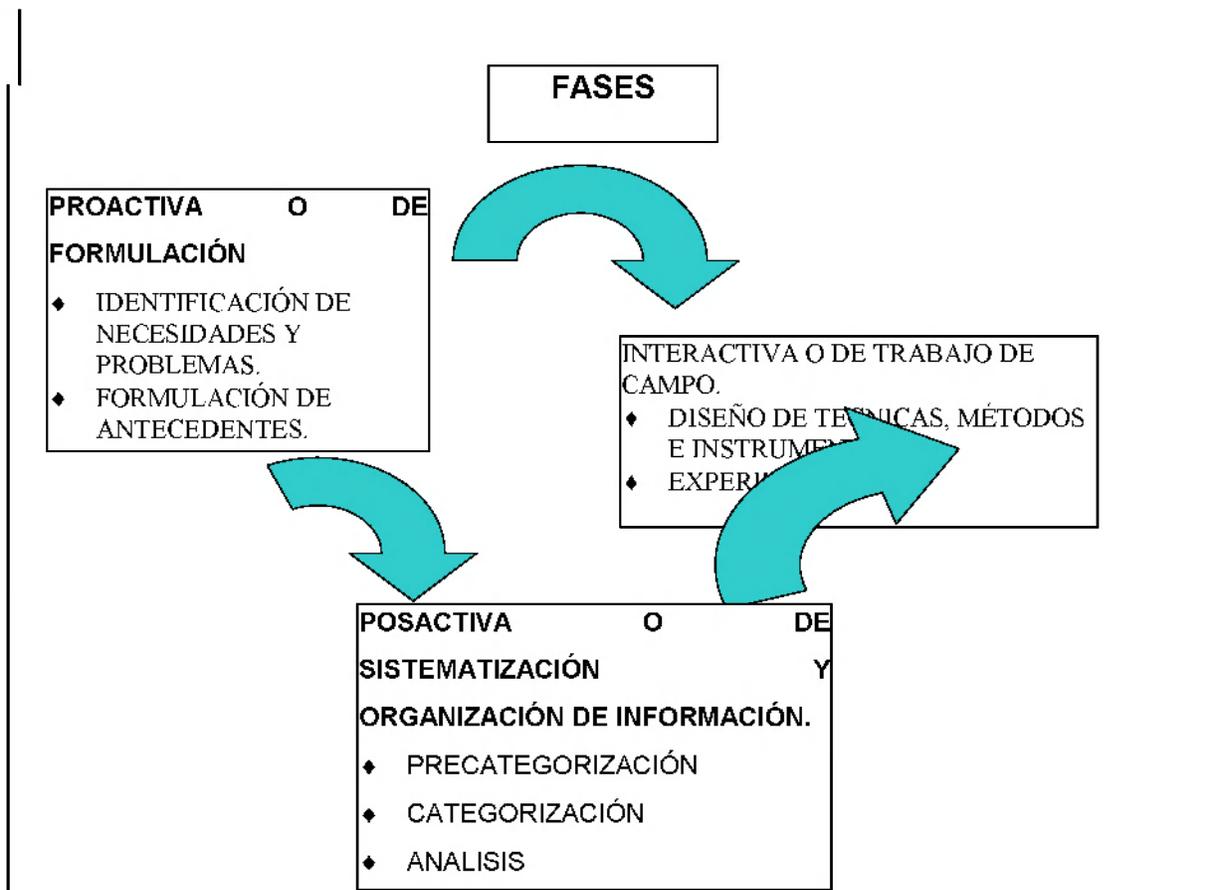


Figura 5. Descripción del Proceso Metodológico

Desde la Facultad de Educación en articulación con la misión de la universidad se plantean como objetos principales la docencia, la extensión y la investigación, esta última dirigida a la producción y aplicación de conocimiento pedagógico, promoviendo así el desarrollo teórico y práctico de este campo del saber. Como mecanismo que guarda coherencia con el objeto o propósito de la Facultad, el Departamento de Educación Infantil en sus tres programas de Licenciatura en Educación Especial, Primaria con sus diversos énfasis y Pedagogía Infantil, promueve el desarrollo de la investigación a partir de mecanismos como la exigencia de que los estudiantes en los últimos tres niveles de su formación diseñen y apliquen desde su práctica pedagógica proyectos investigativos que busquen la cualificación de la pedagogía y las modalidades de atención que se

brinda a la población infantil en el contexto educativo y social, a través de la articulación docencia-investigación- proyección social.

Como agentes sociales y en consonancia con los principios de la Facultad De Educación, El Departamento De Educación Infantil y el programa de Licenciatura En Educación Especial propenden por la búsqueda en el mejoramiento de la calidad de la educación y de la calidad de vida para las personas en situación de discapacidad, por ello tiene como propósito fundamental la formación de un profesional de la pedagogía con sensibilidad y alta calidad humana, con competencias y habilidades para atender a la diversidad de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) a partir de una perspectiva interdisciplinar y en multiplicidad de contextos.

Particularmente desde el programa de Educación Especial, las investigaciones realizadas por los maestros en formación, en el marco de la práctica y el proyecto pedagógico, tienen como propósito la producción y reconstrucción de conocimiento de tipo teórico y práctico para el campo de la Educación Especial y las Necesidades Educativas Especiales, con la finalidad última de cualificar y crea alternativas educativas que respondan a los requerimientos y características particulares de la población en situación de discapacidad acordes a Las necesidades del contexto social, académico y científico.

Dentro de los propósitos de proyección y servicio a la comunidad, sumado a la propuesta de formación de maestros y la investigación formativa el, Centro de Servicios pedagógicos (CSP) representa el espacio por excelencia, tanto para la oferta de servios de atención educativa y de rehabilitación a niños y jóvenes con NEE como para la formación docente a través de la pospuesta de práctica y proyecto pedagógico realizada por los estudiantes de Las distintas licenciaturas.

Uno de los programas ofrecidos en el CSP para la atención educativa es el de Desarrollo De Habilidades Cognitivo/Sociales, desde el cual se ha venido

configurando una línea de investigación a través de las temáticas y problemas abordados en los proyectos pedagógicos. esta línea general se perfila en orientación con enfoques cognitivos y sociales en perspectiva interdisciplinar, con el objetivo de formular alternativas pedagógicas que en nuestro medio permitan cualificar tanto los servicios de atención como los proceso de formación de maestros.

Para el desarrollo de esta propuesta se busca dar continuidad a la línea que empieza a configurarse, desde 1998. En este sentido se retoman desde el campo de la cognición los referentes teóricos y conceptuales actuales acerca de la Inteligencia Y El Aprendizaje Social como lentes a través de los cuales puedan formularse modelos pedagógicos y programas de atención para la población con NEE.

El desarrollo del proyecto se plantea en el marco de la Investigación Cualitativa, Etnográfica, y a partir del método de Estudio De Casos, basado en la interacción simbólica y cognitivista para la formación, diagnóstico y toma de decisiones en el campo de los problemas humanos. El enfoque interpretativo posee una larga trayectoria en las ciencias humanas y sociales(siglo XVII) para su mejoramiento y transformación, es el paradigma predominante en las tendencias actuales sobre investigación en el campo educativo y como movimiento científico se sustenta en los planteamientos de la psicología ecológica, la antropología en general y la antropología cognitiva, la etnografía de la comunicación, la sociolingüística, la comunicación no verbal, disciplinas que se fundamentan en el estudio de las conductas naturales del individuo a partir de la observación y participación directa, para el análisis e interpretación de patrones culturales, de los sistemas simbólicos y estructuras semánticas de los lenguajes de los diferentes grupos sociales.

El estudio realizado es de tipo descriptivo en el cual se pretende identificar Las características propias del fenómeno, a partir de la integración de la etnografía escolar y la investigación en el aula, en la cual se parte de la consideración del

aula como microentorno básico de la observación, como modelo retomado de la investigación acción participación(IAP). Desde esta lógica el maestro logra articular la docencia y la investigación para la resolución de los problemas y/ o necesidades propias del contexto escolar.

Este proyecto desde el enfoque de Investigación Cualitativa, busca dar una explicación Y descripción de la realidad observada a partir del contacto directo con la misma, y del desarrollo de procesos inductivo- deductivos para asumir una comprensión de la realidad, partiendo de lo particular a lo general, de un sujeto a una muestra total. Por el hecho de estar inscrita en el modelo cualitativo, esta investigación posibilita la utilización de diversas metodologías de corte humanista, sin embargo, como esta se desarrolla en el contexto educativo, se adopta como metodología de trabajo la etnografía educativa, la cual ofrece la posibilidad de describir, comprender e interpretar los fenómenos observados en el aula y en las situaciones escolares, definiendo estas como sus escenarios específicos.

La propuesta se formula desde un macroproyecto temático y problemático, sin embargo para el proceso metodológico y atendiendo a la diversidad de los sujetos de la investigación, se definen tres subproyectos a partir del **Método De Estudio De Casos**. Como método, el estudio de casos, en su lógica se deriva particularmente de este modelo de investigación, compartiendo con él, la búsqueda de significado de la realidad observada; y en el que la validez y la generalización son específicas al caso mismo.

El estudio de casos en la investigación tiene como “Descubrir las propiedades de la clase a la cual pertenece el caso estudiado”, en doble sentido:

1. Conocimiento y comprensión del grupo, objeto o situación observada, relacionar, captar la configuración, evolución y significación de los datos.

2. Proponer afirmaciones teóricas generales a partir de la reconceptualización del objeto estudiado, "conceptualización operatoria", emergente del caso estudiado.

Para efectos de esta investigación se tomó como unidad de análisis para el estudio de casos cada uno de los grupos que conforman cada proyecto.

2.1. FASES DEL PROCESO

El desarrollo del proyecto se realizó a través de fases consecutivas e interactivas, donde cada una de estas corresponde a un nivel o semestre de la práctica docente.

2.1.1. FASE INICIAL O DE FORMULACIÓN.

Familiarización con la naturaleza y el ámbito del objeto de estudio, implica un conocimiento básico del fenómeno, sus aspectos fundamentales y problemas implicados.

Este momento inicial contempló la fundamentación epistemológica sobre el caso, definir la metodología del estudio de casos, los objetivos, la información de que se dispone, aportes del contexto de desarrollo de otros estudios (estado del arte) recursos y técnicas a implementar, delimitar el tiempo del proceso y estrategias de seguimiento, esta fase se desarrolló en varios momentos:

2.1.1.1. Momento I: Aproximación Y Contacto Inicial Con El Contexto De Ocurrencia Para La Identificación De Necesidades Y Problemas.

En este momento se partió del reconocimiento de la población y la elaboración de los diagnósticos grupales, con el objetivo de describir y caracterizar sus

necesidades y problemas, debilidades y fortalezas. Esta información en primera instancia permitió la estructuración de las propuestas de intervención cuyos contenidos y actividades fueron específica y exclusivamente diseñados y planificados de Acuerdo a las necesidades de los seis grupos y los casos de atención individual que conformaban el proyecto DHCS, en segunda instancia permitió esbozar algunos de los posibles temas objetos del proyecto pedagógico teniendo como base los problemas y dificultades halladas en las primeras intervenciones referidos a ejes como: El niño con NEE, la familia y los procesos de mediación docente.

2.1.1.2. Momento II: Definición Y Categorización De Las Necesidades Problemas.

En este momento el trabajo estuvo articulado en torno a la definición y categorización de los hechos significativos observados desde la visión de cada una de las estudiantes- investigadoras y a partir de la formulación de preguntas orientadoras a nivel general sobre los mismos, retomando como metodología la elaboración del árbol de problemas y su posterior priorización y unificación, en una dinámica inicial de triangulaciones y consenso. Para una mayor precisión en la definición se utilizó un instrumento denominado “Matriz A. Lecturas y relecturas de lo cotidiano” (anexo 1). Posteriormente se hizo la categorización de los problemas y las necesidades teniendo en cuenta el nivel de recurrencia y las implicaciones del fenómeno observado sobre los tres ejes anteriormente mencionados, con el propósito de definir la línea general y el campo temático de la investigación. Concluyéndose como línea lo cognitivo social y como campo temático el aprendizaje y la enseñanza social, lo psicoafectivo y la comunicación.

2.1.1.3. Momento III: Revisión De Literatura Y Estado Del Arte.

En el marco de la investigación formativa y de la consolidación de líneas de investigación desde el proyecto DHCS se realizó una revisión de los proyectos

pedagógicos realizados por otros estudiantes para identificar los temas, problemas que se han abordados en su contexto, de igual forma, se indago por la estructura del contenido y el diseño metodológico de estos (tema, problema, población, objetivos, justificación, marco teórico, metodología, recomendaciones...) para establecer la relación de éstos con el proyecto esbozado.

En este momento se contemplo además la iniciación del rastreo bibliográfico que permitiera la apropiación teórica y conceptual sobre la temática y el reconocimiento del estado actual de investigación y teorización para la valoración de su pertinencia respecto a las necesidades de la población y del campo disciplinar.

2.1.1.4. Momento IV: Formulación De Antecedentes Del Proyecto

En este momento se desarrollaron acciones tendientes a.

2.1.1.4.1. Delimitación De La Población O Sujetos De La Investigación:

En primera instancia se acordó trabajar con tres grupos de población, clasificación que tuvo como origen la necesidad de que el proyecto pedagógico respondiera de manera particular a las necesidades de cada uno de los grupos del programa, los cuales estaban definidos por el diagnóstico clínico: Autismo, Parálisis Cerebral y Retraso Mental. En sentido el proyecto determina su cobertura a doce niños con autismo, siete niños con Parálisis Cerebral y a treinta con Retraso Mental, a partir de lo cual se define el Estudio De Caso como el método de la investigación, tomando como caso a cada uno de los grupos (ANEXO2)

2.1.1.4.2 Formulación De Preguntas Orientadoras Y Definición Del Problema:

Las actividades en este momento de la investigación estuvieron centradas en definir el problema a partir de las preguntas orientadoras que se habían esbozado en el instrumento 1 de esta fase (matriz A “Lecturas y Relecturas de lo Cotidiano”, para tal efecto se utiliza el instrumento II de la fase I: matriz B (anexo 3)

2.1.1.4.3. Descripción Y Análisis Del Problema:

Posterior a la delimitación del problema, se hizo un análisis profundo del mismo, referido a sus implicaciones, enfatizando en el diagnóstico inicial del área o tema del problema respecto a los tres grupos de población. Dicho diagnóstico se estructuró a partir de la confrontación de argumentos derivados del análisis fenomenológico o empírico, que implica abordar el objeto de estudio desde la experiencia concreta del investigador, desligando de presuposiciones conceptuales, como también argumentos de tipo conceptual y teórico, los cuales se obtuvieron de la revisión de material hemerográfico y bibliográfico.

2.1.1.4.4. Justificación Del Proyecto Y Formulación De Objetivos Generales Y Específicos:

Utilizando como eje articulador para la elaboración de la justificación, las mismas estrategias asumidas para la descripción y el análisis del problema, se establecieron las razones y argumentos teóricos, prácticos y empíricos que justificaban al proyecto como una alternativa de solución para la problemática definida.

Paralelo a la elaboración de la justificación, desde los tres subgrupos de estudiantes, se explicitaron objetivos tanto generales como específicos en torno a los cuales se estructurarían las acciones y estrategias del proyecto.

2.1.1.5. MOMENTO V: Construcción Del Marco Conceptual.

Para efectos de la elaboración del marco teórico se utilizaron como estrategias

2.1.1.5.1. Indagación O Rastro Bibliográfico:

Una vez delimitado el campo temático del proyecto, a partir de la sustracción de conceptos claves del problema, se hizo rastreo bibliográfico en libros, revistas, documentos y el Internet, a cerca de autores, teorías, categorías y temáticas relacionadas con dichos conceptos.

2.1.1.5.2. Construcción Del Marco Conceptual:

El marco conceptual se estructuro a partir de los resultados del rastreo bibliográfico, tomando como base temáticas macro, referidas a:

- La Inteligencia Social y sus componentes a saber, Inteligencia Emocional, Inteligencia Personal, que comprende la Intrapersonal e Interpersonal.
- El Desarrollo Psicosocial en la Población con N.E.E (Retraso Mental, Autismo y Parálisis Cerebral).
- La Comunicación.
- La Comunicación Aumentativa y Alternativa.
- Relación entre Inteligencia Social y Comunicación.

2.1.1.6. Momento VI: Diseño De Propuestas De Intervención:

Simultáneamente a la construcción del Marco Conceptual, se diseñaron las propuestas de intervención para cada uno de los grupos de población a manera de proyectos de aula, los cuales estaban orientados a áreas específicas de la dimensión psicoafectiva, que se definieron a partir de las categorías conceptuales del marco teórico. La diferenciación de las propuestas se hizo teniendo en cuenta, básicamente aspectos como perfil y criterios de cada uno de los diagnósticos y las necesidades, intereses, motivaciones y habilidades específicas de la población del proyecto. En este orden de ideas, la diferencia de las propuestas se ubicó, específicamente en el tipo de estrategias y metodología de enseñanza.

2.1.1.6. 1. Diseño De Sistemas Alternativos De Comunicación.

El "Sistema de Comunicación Aumentativa" que proponemos implementar dentro de nuestra propuesta de intervención, tiene como finalidad potenciar y desarrollar las habilidades comunicativas que poseen los jóvenes y niños del proyecto, con el propósito de mejorar su capacidad comunicativa, ello además como medio para la expresión emocional y desarrollo social.

A partir del rastreo bibliográfico, en torno a los tipos sistemas alternativos para la comunicación de las personas con N.E.E; se vislumbraron varias propuestas comunicativas para implementar en los diferentes grupos del programa, fue así como respondiendo a criterios como el nivel y características de desarrollo cognitivo, las modalidades sensoriales de mayor predominio, y habilidades motrices de la población del proyecto, condiciones de accesibilidad, desplazamiento, factores económicos, entre otros, se optó por la implementación

de un sistema con ayuda, a través de signos gráficos de selección directa, esto es, que permite señalar o seleccionar de un sistema externo las imágenes con las cuales expresará el contenido de una comunicación. Los gráficos que lo conforman son policromáticos, transparentes, es decir, lo suficientemente nítidos y comprensibles para cualquier interlocutor, ubicados sobre un fondo de color blanco; este tiene como principal característica el permitir ser portado por los alumnos, ya que esta construido por láminas de papel cubiertas de vinilo de bajo calibre. Los gráficos están dispuestos de manera vertical, por ambas caras, lo que permite su despliegue y sierre conformando un bolsillero.

Cada una de las fichas visuales estará compuesto por:

- Nombre del elemento.

- Imagen/es asociadas.

Las fichas visuales están organizadas en categorías las cuales están demarcadas por colores específicos, así: el ; color rojo identifica las fichas visuales correspondientes a las necesidades básicas, dentro de esta categoría se incluyen 7 visuales, el color amarillo que consta de 8 visuales que corresponden a la categoría de las emociones básicas.

2.1.1.7. MOMENTO VII: FORMULACION DE LA PROPUESTA PEDAGOGICA-DIDÁCTICA:

Para la formulación de las propuestas pedagógicas se definieron algunas especificaciones referidas a la estructura organizativa y contenidos generales del diseño de proyectos de aula. (ANEXO 4 Esquema General)

PROPUESTA PEDAGOGICO –DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE SOCIAL PARA NIÑOS CON PARALISIS CEREBRAL

PROYECTO DE AULA

TITULO: EMOCIONES Y COMUNICACIÓN

JUSTIFICACION

Este proyecto de aula para la intervención en el grupo de Parálisis Cerebral tiene como objetivo principal potenciar en los niños con este diagnostico un mejor desarrollo de sus emociones a través de la comunicación. La enseñanza y el aprendizaje de estas dos áreas (inteligencia emocional y comunicación) se hará por medio de un trabajo experimental con un sistema de comunicación alternativa (no verbal), trabajada con visuales gráficos que permitan en los niños una comunicación de sus necesidades y deseos distinta a la comunicación verbal.

Es así, como nuestro proyecto tiene como base la enseñanza y aprendizaje de la inteligencia emocional en los niños con parálisis cerebral a través de sistemas alternativos de comunicación, porque todas las personas tienen capacidad de comunicación y necesidad de comunicar y por muy limitadas que sean sus habilidades expresivas pueden beneficiarse de dicho sistema, cuyos objetivos se ajusten al nivel inicial de cada alumno para guiarle paso a paso en el proceso de desarrollo de habilidades funcionales de comunicación que por ende llevara al desarrollo y potencialización de la inteligencia emocional, ya que esta determina el éxito en la vida, ya que es, este tipo de inteligencia es la conciencia de nuestras emociones, la comprensión de los sentimientos de los demás encaminada a brindar mas posibilidades de desarrollo personal.

A la par del trabajo con los niños se hará un trabajo con las familias y la comunidad , en el que se intentara participar en el entorno inmediato del niño en

el logro de este propósito que por su contenido se hace necesario contar con el apoyo de las personas más cercanas para el niño y así hacer más fácil y óptimo el desarrollo de estos aspectos (emoción y comunicación), a la vez que pueden entender que a pesar de sus limitaciones los niños también tienen deseos y desarrollan una emocionalidad como cualquier otro ser humano desconocidas y subvaloradas por las personas que les rodean.

Para finalizar nuestro proyecto va más allá de obtener un resultado, este se encamina a conocerlos y ayudarlos a conocerse y por que no, a conocernos a través de ellos mejorando nuestra calidad de vida, su calidad de vida y mostrando a través de esta propuesta la forma de ver el mundo desde las emociones de un niño con parálisis cerebral.

OBJETIVO GENERAL

Desarrollar una propuesta pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje de la inteligencia emocional de los niños con parálisis cerebral y déficit lingüístico-comunicativo a través de estrategias didácticas basadas en sistemas alternativos de comunicación que posibiliten su interacción social.

AREAS DE TRABAJO:

INTELIGENCIA SOCIAL

INTELIGENCIA PERSONAL

INTELIGENCIA EMOCIONAL

UNIDADES, OBJETIVOS, AREAS, CONTENIDO E INDICADORES

➤ UNIDAD 1 : ME CONOZCO Y CONOZCO A MI FAMILIA

AREAS: Inteligencia social e inteligencia personal

OBJETIVO ESPECIFICO:

Potenciar el reconocimiento de las personas del grupo familiar a partir del conocimiento de si mismo y de las interacciones en el hogar.

CONTENIDOS: HABILIDADES SOCIALES

- Interacción
- Comunicación

INTELIGENCIA PERSONAL

- Intrapersonal
- Interpersonal

➤ UNIDAD 2 : **COMUNICO MIS NECESIDADES**

AREAS: Inteligencia Social e inteligencia Personal

OBJETIVO ESPECIFICO:

Implementar un sistema alternativo de comunicación que permita al niño interactuar con el medio expresando sus necesidades básicas.

CONTENIDOS:

HABILIDADES SOCIALES

- Interacción
- Comunicación

INTELIGENCIA PERSONAL

- Intrapersonal
- Interpersonal

➤ UNIDAD 3 : **CONOZCO Y EXPRESO MIS DESEOS, AFECTOS Y EMOCIONES.**

AREA: Inteligencia emocional

OBJETIVO ESPECÍFICO:

Posibilitar en el niño la capacidad de expresar y entender sus propios estados emocionales y de los demás a través de un sistema alternativo de comunicación y la vivencia de experiencias cotidianas

CONTENIDOS:

INTELIGENCIA EMOCIONAL

- Emociones básicas

INDICADORES:

INTELIGENCIA SOCIAL

Comunicación:

- Reconoce y acepta el significado de la afirmación y negación de otras personas a través de un sistema alternativo de comunicación (visual).
- Comunica sus necesidades, deseos o ideas por medio de la señalización de visuales correspondientes a ello.
- Establece contacto visual y gestual con otras personas.
- Interpreta y responde adecuadamente a las informaciones graficas, gestuales de los demás.
- Sonríe en respuesta a interacciones y situaciones del entorno.
- Reconoce objetos y personas a partir de fotos, laminas o gráficos

- Realiza gestos corporales frente a sus compañeros en situaciones de interacción
- Permite y reacciona ante el contacto corporal de adultos e iguales

Interacción:

- Participa en actividades de juego.
- Participa de manera activa en diferentes actividades recreativas y culturales.
- Establece relaciones de amistad con otras personas
- Reconoce las personas que lo rodean, por medio de las interacciones con pares y adultos.

INTELIGENCIA PERSONAL

Inteligencia Interpersonal:

- Identifica estados de ánimo de otras personas a través de un sistema visual de comunicación personas.
- Adecua su comportamiento con base a los estados de ánimo de otras personas a través de gestos faciales y corporales.
- Reconoce y entiende las emociones de los demás a través de gestos faciales, corporales y el señalamiento de visuales.

Inteligencia intrapersonal:

- Expresa sus estados emocionales a través de un sistema alternativo de comunicación.
- Expresa sus sentimientos de manera gestual, corporal
- Diferencia sus emociones según las situaciones y experiencias a las que se enfrenta a través de un sistema alternativo de comunicación (visual)
- Diferencia entre lo que desea y no desea manifestándolo por señalización de un sistema de comunicación.
- Busca ayuda para la solución de los problemas comunicándolo a través del sistema de comunicación.

INTELIGENCIA EMOCIONAL:

- Reconoce y expresa emociones universalmente conocidas como temor, ira, tristeza, placer, y alegría a través de un sistema alternativo de comunicación.
- Comunica sus necesidades y/o deseos por medio de un sistema visual de comunicación.
- Reconoce sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas

DESCRIPCION METODOLOGICA:

El proyecto se llevara a cabo a través de tres unidades temáticas divididas de la siguiente manera:

1 UNIDAD: Habilidades Sociales:

Esta primera unidad comprende temas como me conozco y conozco mi familia.

2 UNIDAD: Comunico mis necesidades:

Que se hará a través de un sistema de visuales que les muestren las necesidades básicas como quiero ir al baño, quiero dormir, etc. Y habilidades adaptativas como autocuidado, alimentación, vestido.

3 UNIDAD: Conozco y expreso, mis deseos, afectos y emociones:

Esta última tomara el mismo matiz de la anterior, a través de visuales en la que se pretenderá la comunicación de las emociones básicas de los niños con P.C, como: amor, tristeza, alegría, etc.

Estas tres unidades intentaran llevarse a cabo por medio de un sistema alternativo de comunicación de visuales, en el que se hagan anticipatorios las actividades a través de gráficas y acción de las mismas.

El proyecto tiene como base teórica las inteligencias Personal, Social y Emocional que tiene como fin la potenciación de expresiones sociales y emocionales de los niños con P.C, la identificación en ellos y en los otros que permitan una óptima y mejor comunicación de estos aspectos tan abstractos que son tan difíciles de identificar en el niño con P.C.

Alternando con estos aprendizajes se hará dentro de las unidades anteriormente mencionadas la elaboración de materiales didácticos que posibiliten una mayor motivación para los aprendizajes; También se harán dentro de las intervenciones

algunas sesiones de hidroterapia para un trabajo mas completo tanto pedagógico como físico en los niños.

RECURSOS, EVALUACION Y SEGUIMIENTO

El proyecto se llevara a cabo a través de actividades lúdico- pedagógicas con registros fílmicos, encuentros familiares y con otros niños en salidas pedagógicas e interacciones dentro del aula que ayudaran al seguimiento del trabajo al igual que el diario pedagógico.

TALENTO HUMANO

Para llevar a cabo esta propuesta se contara con la presencia permanente de dos educadoras en el aula, la presencia del fisioterapeuta que trabajara con los niños una vez por semana en compañía de las profesoras, de igual forma se contara con la presencia de otras profesionales que de vez en cuando harán acompañamiento en el aula como son: la fonoaudiologa y la psicóloga.

RECURSOS FISICOS

El espacio físico en que se realizaran las sesiones será en su gran mayoría el aula de clase y en algunas ocasiones se contara con otros espacios como el Jardín Botánico, el Zoológico, Comfama, la liga de natación, Parque Norte entre otros.

RESPONSABLES

Adriana Patricia Betancur

Diana María Montoya

Maria Cecilia Pineda

| CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES | |
|----------------------------------|---|
| TEMPORALIDAD | ACTIVIDADES PROGRAMADAS |
| FEBRERO 25 A MARZO 26 | <ul style="list-style-type: none">▪ Capacitación a padres (propuesta metodológica del semestre) por la fonoaudióloga del CSP.▪ Historias de vida▪ Cartelera▪ Escritos de las madres▪ Elaboración de un cuento "mi familia"▪ Integración familiar (padres y hermanos)▪ Elaboración material pedagógico (visuales)▪ 12 Marzo: Hidroterapia |
| ABRIL 1 A ABRIL 30 | <ul style="list-style-type: none">▪ Historietas▪ Videos▪ Rompecabezas▪ Pijamada▪ Títeres▪ Salida recreativa (Comfama)▪ Elaboración de material pedagógico▪ Integración habilidades 3▪ 23 abril: Hidroterapia |
| MAYO 6 A MAYO 28 | <ul style="list-style-type: none">▪ Salida Pedagógica (Zoológico)▪ Salida recreativa (parque norte)▪ Videos▪ Elaboración de material visual▪ 21 Mayo: hidroterapia |

Cuadro n. 2. Cronograma de actividades

2.1.2. FASE INTERACTIVA DE TRABAJO DE CAMPO:

Esta fase del proceso metodológico enmarca el trabajo de campo y proceso metodológico, referido en primera instancia a la implementación de la "Propuesta Pedagógica-Didáctica Para La Enseñanza Y El Aprendizaje Social", en segunda instancia al diseño y aplicación de diferentes técnicas cualitativas: los métodos e instrumentos de recolección de información, específicamente diarios de campo y pedagógicos, observación participante y no participante, entrevistas estructuradas a partir de cuestionario, registros fílmicos, historias de vida. Esta fase se desarrollo a partir de los siguientes momentos:

2.1.2.1. Momento I: Diseño Y Aplicación De Métodos E Instrumentos De Recolección De Información:

Como métodos para la recolección de la información se emplearon la observación y la entrevista (anexo 6)

2.1.2.1.1. La Observación:

Al interior de la fase interactiva se realizaron observaciones de dos tipos: Participante y no Participante. Dentro del primer tipo de observación se definen aquellas que se realizaron desde la experiencia concreta del DOCENTE COMO observador, quien fue agente activo de la dinámica propia de las intervenciones, asumiendo un rol específico. Estas observaciones fueron realizadas por cada profesor dentro de su aula.

El segundo tipo de observación, no Participante, en la cual el observador no asumió un rol activo dentro de la escena, sino que permaneció aislado de las interacciones que se suscitaban al interior de las diferentes situaciones y

escenarios de las intervenciones sin influir de manera directa, esta fue asumida por algunas profesoras.

Las observaciones dentro del aula se orientaron con base en las categorías de análisis predefinidas a partir del tema, los objetivos y el marco conceptual que orientan el proyecto de investigación a saber:

3. INTELIGENCIA EMOCIONAL

- Expresión de emociones
- Comprensión de emociones.

4. INTELIGENCIA PERSONAL

- Intrapersonal
- Interpersonal

5. MEDIACION DOCENTE

- Estrategias de aprendizaje y enseñanza social.

6. COMUNICACIÓN Y LENGUAJE:

- Fonológico
- Semántico
- Pragmático

7. SISTEMA ALTERNATIVO.

8. INTELIGENCIA SOCIAL.

- Habilidades sociales

9. TRASTORNOS DEL COMPORTAMIENTO

10. ENTORNO FAMILIAR.

2.1.2.1.2. La Entrevista:

Se diseñó un único cuestionario para recolección de información relacionada con el grupo familiar, sus interacciones y expresiones afectivo-emocionales y las del niño; a partir de una entrevista estructurada de 13 preguntas con respuesta abierta, que permitía un margen relativamente amplio de libertad al entrevistado para responder (ver anexo 5). Para la aplicación de este instrumento se utilizaron espacios de los grupos de padres, en los cuales se hicieron las precisiones a nivel grupal, referidas a la aclaración de conceptos y palabras desconocidas.

Los instrumentos que se utilizaron para implementar esta técnica de recolección de información fueron los diarios de campo o pedagógicos, los registros filmicos.

2.1.2.1.3. Los Diarios De Campo:

El diario de campo es un instrumento de registro, sistematización, seguimiento, evaluación, reflexión, autoevaluación en el proceso de investigación o pedagógico entendido como instrumento de seguimiento reconocemos la necesidad en la rigurosidad para describir y analizar elementos como los procesos de intervención, didáctica o metodologías de enseñanza, los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, los contenidos abordados y los logros, dificultades, sensaciones, sentires, experiencias y dudas teóricas con respecto a ellos

Para efectos de nuestro proyecto se hizo énfasis en la consignación de aspectos relacionados con categorías propias de la inteligencia social, las cuales ya fueron descritas.

El diario pedagógico o de campo presentó contenidos específicos como:

3. Propuesta pedagógico-didáctica: la cual ya se aborda en apartados anteriores.
4. Contenidos específicos de las sesiones: aquí se precisa hacer definir aspectos relacionados como:
 - ✓ Temporalidad: En este aspecto se incluyen aspectos referidos al número de la sesión y la fecha de su ejecución.
 - ✓ Área.
 - ✓ Objetivos específicos por área.
 - ✓ Contenido o tema.
 - ✓ Descripción de las actividades: Este registro implica ilustrar y detallar paso a paso las actividades que se realizaran durante la sesión teniendo en cuenta los contenidos y la forma como estos serán abordados, no se trata de enunciar sino de describir metodológicamente.

- ✓ Observaciones de la sesión: En este apartado se consignan los elementos relacionados, con el tema específico de investigación, este tipo de registro debe contener las interpretaciones y teorizaciones en torno a las situaciones observadas en el aula. En el caso de esta investigación este registro se elabora a partir de dos técnicas:

- ✓ Toma de versión resumida Inicialmente el carácter del registro en el diario enfatizo en habilidades de observación y descripción, posteriormente y para un segundo momento se busco desarrollar habilidades integradas de observación, descripción, análisis e interpretación, esto es, el profesor realizaba sus registros en el momento de la intervención, los cuales tenían un carácter no extensivo, solo los enunciados y descripciones para posteriormente en las próximas 24 horas estructurar un texto con los elementos de análisis, interpretación y teorización.

2.1.2.1.4. Los Registros Fílmicos:

El material o soporte de tipo audiovisual que estuvo expuesto al análisis desde la perspectiva Psicosocial que engloba los referentes teóricos del proyecto, inicialmente se obtuvo a partir de la selección de algunos aportes del material fílmico recolectado durante el primer semestre de práctica, el cual tenía como principales características un registro en situaciones espontáneas y no orientado por el propósito de ilustrar una situación específica. Además de este tipo de registros se analizó el material fílmico obtenido en situaciones estructuradas y no estructuradas, las cuales se enfocaban desde la óptica del investigador, esto es con el propósito claro, predefinido, el cual aportaba de manera directa a hallar un soporte vídeo gráfico para el análisis de aspectos relacionados con la dimensión

Psicosocial de la población del proyecto, particularmente en las categorías de interacción social, manifestaciones afectivo-emocionales, expresión y comprensión de emociones. Con estos se busco recolectar material para el análisis, interpretación y triangulación por parte del equipo de trabajo.

2.1.2.2. Momento II: Experimentación O Implementación De La Propuesta

2.1.3. FASE POSACTIVA O DE SISTEMATIZACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN:

En esta fase continua la interacción entre conceptualización y observación para la reflexión crítica, incluyó la valoración crítica personal de los investigadores, el Análisis e interpretación, presentación de los hallazgos.

RESULTADOS ESPERADOS

- La posibilidad de que la investigación realizada en la practica docente aporte nuevos conocimientos dentro del ámbito de la educación especial y permita el abordaje de las temáticas investigativas en su dinámica educativa.
- El diseño de propuestas pedagógico-didáctica para la enseñanza y aprendizaje social, emocional y personal de la población con Parálisis Cerebral, aplicada de manera permanente en los procesos educativos dirigidos a esta población.

- Con la implementación de esta propuesta de intervención se pretende desde el marco institucional y del programa de Desarrollo de Habilidades Cognitivo Sociales (DHCS), dar respuesta al compromiso frente a la atención de las necesidades de la población con Parálisis Cerebral y el mejoramiento de su calidad de vida
- Inducir a un cambio de concepción dentro de la intervención pedagógica con la población de Parálisis Cerebral, que permita la estimulación de otras áreas de desarrollo diferentes a la rehabilitación física e igual de importantes como las dimensiones personal, social y emocional que hagan de el niño, un ser integral.
- Resaltar la importancia de la comunicación como el ente socializador y potencializador de las interacciones humanas, desde el campo interpersonal e Intrapersonal como componentes en el desempeño social de la población con Parálisis Cerebral.
- La creación de sistemas alternos de comunicación, facilitadores de intercambios comunicativos de la población con Parálisis Cerebral que presenta dificultades y alteraciones comunicativas..
- El trabajo interdisciplinario como apoyo al desarrollo integral de la población con Parálisis Cerebral desde el campo de la rehabilitación física y afectivo-social.
- La sensibilización de la comunidad frente a las problemáticas que presenta la población con Parálisis Cerebral a nivel social, emocional y personal.

2.3. Impacto del Proyecto:

- Contribución frente al desarrollo y fortalecimiento de propuestas pedagógicas encaminadas a potenciar las habilidades y competencias propias de la inteligencia Social, Emocional y Personal en la población con Necesidades Educativas Especiales.
- Sensibilización en torno a la población con Necesidades Educativas Especiales, desde la mirada de sus potencialidades en la dimensión socioafectiva más allá de sus capacidades y desempeños cognitivos.
- Modificación de la percepción del docente frente a su papel como posibilitador de experiencias afectivoemocionales, dentro de un proceso eminentemente interactivo trasversado por habilidades de sociales-comunicativas.
- Proyección en la familia de la necesidad de su participación y compromiso frente a la implementación de un sistema alternativo que posibilite las interacciones comunicativas de doble vía, del niño con el entorno y viceversa.

- Despertar el interés académico e investigativo, de los profesionales en educación, frente a la dimensión humana de la población con Necesidades Educativas Especiales.
- Ampliación de las alternativas comunicativas válidas para la población con déficit en dicha área, que trasciendan a otros ámbitos educativos, enfocados en la investigación.
- Vinculación de otras disciplinas frente a la investigación y el diseño de sistemas mediadores en los procesos comunicativos y afectivoemocionales de la población con Necesidades Educativas Especiales.
- Consolidación de los aspectos éticos, académicos, profesionales y personales como docentes en el campo de la Educación Especial.
- Intensificación y consolidación del Centro de .Servicios Pedagógicos, como instancia dinamizadora de procesos de investigación y de formación docente.

2.4. FORMAS DE SOCIALIZACION O DIVULGACION:

Los resultados obtenidos a partir del abordaje de cada una de las fases en torno las cuales se desarrollo esta investigación, sus resultados, recomendaciones y en general el proceso vivido por las investigadoras, sus aportes conceptuales y personales, con el propósito de trascender nuestra una coyuntura o experiencia personal. Además con ello se pretende promover la investigación pedagógica y la búsqueda de alternativas y programas de intervención en Educación Especial que trasciendan la dimensión de los contenidos prácticos, e instrumentales, y

cualifique las condiciones de calidad de vida de las personas con NEE. Para tal efecto se realizarán las siguientes acciones y mecanismos de divulgación:

2.4.1. Socialización en Plenaria Abierta:

Esta estará dirigida particularmente a la comunidad académica y científica interesada en conocer las innovaciones pedagógicas y en general las investigaciones en el campo de la pedagogía In cantil y La educación Especial. En la cual se entregará a los asistentes un texto con las memorias producto de del análisis e interpretación de los datos obtenidos a partir de la investigación.

2.4.2. Diseño de Página Web:

Esta página tendrá como contenidos macro, los conceptos y teorías en torno a las cuales se articulo la investigación, además del informe de los resultados producto del análisis, de cada una de las categorías, estará disponible en la dirección www.dhcs.com

2.4.3. Material Escrito (Impreso y Cd Rom):

Este material quedara como fuente de consulta, en el Centro de Documentación de la Facultad de Educación y el Centro de Servicios Pedagógicos (CSP)

2.4.4. Video:

Se diseñara un video documental, el cual recogerá los elementos obtenidos a partir del análisis de las diferentes categorías, es decir la reconceptualización de los componentes de las Inteligencias Social, Emocional y Personal desde la óptica de la experiencia en la práctica pedagógica.

MOMENTO II: EXPERIMENTACION O IMPLEMENTACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE SOCIAL

3. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA POBLACIÓN CON PARALISIS CEREBRAL:

Desde el papel del educador especial frente al desarrollo integral de los niños con NEE, se hace necesario intervenir en las dimensiones afectivas sociales que permitan en estos niños el mejoramiento de su calidad de vida, y las posibilidades de interacciones con el entorno. Partiendo de esto, a través de la experiencia de nuestra labor docente nace la necesidad de crear espacios donde se potencialice el desarrollo de la inteligencia social, emocional y personal en los niños con parálisis cerebral, dimensión que presenta falencias en esta población debido a sus dificultades y alteraciones motoras, del lenguaje y de comunicación que obstaculizan su interacción con el medio y los aprendizajes a los cuales esta conlleva.

Estas áreas del desarrollo se trabajaron a partir de una propuesta basada en la implementación de un sistema alternativo de comunicación que permitió la enseñanza y el aprendizaje social de niños, padres y maestros. Esto apoyado de diversas actividades lúdico- pedagógicas encaminadas a la búsqueda de interacción social y comunicativa.

El desarrollo de la inteligencia social, emocional y personal dentro del proceso educativo del niño con Parálisis Cerebral cumple un papel importante, ya que a partir de estas él conoce todo aquello que ocurre a su alrededor y de igual forma se acerca un poco más a sus propios deseos y sentimientos y a los de los demás a través de la facilitación de experiencias de interacción con otros y con el medio, y la concientización de padres y maestros por comprender y responder a las necesidades y deseos de los niños, lo que le permitirá a este desarrollarse como un ser social.

El desarrollo de estas inteligencias permite en el niño un conocimiento de quien es él (auto percepción) y de lo que puede llegar a hacer y ser, a igual que un conocimiento y control de sus propias emociones y de reconocerlos en los demás. Además la adquisición de habilidades sociales que le permiten un mejor comportamiento y desempeño social.

Para llevar a cabo nuestra propuesta fue necesario tener en cuenta algunas categorías de análisis, las cuales surgieron como contenidos macro, a partir del abordaje de los elementos de tipo teórico y conceptual, en torno a los cuales se estructuró nuestra propuesta, referidas a la comunicación, la inteligencia social, personal y emocional, el entorno familiar, el niño y la mediación docente; categorías que además articularon tanto las áreas y los contenidos de la intervención como las diferentes observaciones y registros a lo largo de nuestra investigación y que finalmente se convirtieron en los elementos de análisis que

nos permitirán describir los resultados obtenidos a partir del proceso de la investigación desde un análisis de tipo interpretativo, el cual deriva su lógica de la Investigación Acción Participación (IAP).

3.4. COMUNICACIÓN

La comunicación de los niños con Parálisis Cerebral, en algunos casos se restringe únicamente al lenguaje no verbal, ya que el uso de la palabra como una forma del lenguaje verbal, requiere de una actividad básicamente neurofisiológica, que se ve afectada en estos niños por la pérdida del control motor, lo que impide el buen funcionamiento de los órganos fono articulatorios que interfieren en la producción del habla, siendo entonces el lenguaje no verbal el medio mas utilizado en su comunicación. Sus características y formas comunicativas son el reflejo del movimiento del cuerpo: la postura, el gesto, la expresión facial, la mirada, y su sonrisa, son componentes básicos del lenguaje no verbal, medios por los cuales se logran entender con una observación muy minuciosa los diferentes mensajes que desean transmitir, y por tanto, exigen en las personas del entorno habilidades sociales, interpersonales y mentalistas que facilitan su lectura y comprensión.

En estos niños es claro observar como la *postura* que adopta su cuerpo refleja las actitudes y sentimientos sobre sí mismo y su relación con los otros. El niño puede apretar los puños de sus manos, cruzar sus piernas y volverse completamente rígido, en las situaciones desagradables, incómodas, pero estas mismas características y formas expresivas se presentan de igual manera en algunos niños frente a manifestaciones de alegría u otras diversas.

Sus *gestos* son expresiones que en su mayoría son comprendidas por los demás, universalmente conocidos ya que tienen un reconocimiento cultural por su recurrencia en situaciones cotidianas propias de la especie humana, aunque presentan dificultad para ello, por estar basados en movimientos finamente coordinados. Sin embargo, se observa en sus movimientos el intento de levantar sus manos para indicar habilidades de cortesía como “*hola*”, “*adiós*”, o el sacar su pulgar hacia arriba con el fin de exteriorizar su estado anímico como es el estar “bien”, gestos que se vuelven intencionales y aprendidos con significados específicos y muy claros, interiorizados a partir de las mediaciones socio-culturales.

Las *expresiones faciales* son el medio más importante con el que expresan y comunican sus emociones y estados de ánimo, son estos los que permiten identificar al otro, los rasgos fisonómicos de sus emociones, y distinguir al niño que está alegre, triste o enojado. Igualmente estas expresiones son percibidas por los mismos niños cuando son utilizadas por otros para expresar una emoción, por ejemplo con ello pueden conocer la veracidad del enfado de su madre o su profesora ante algún llamado de atención.

La *mirada* cumple un papel fundamental en sus interacciones comunicativas, es lo que indica el nivel de atención y el interés que tienen por escuchar al otro, o hacerse escuchar. Fijan su mirada en alguien o en algo, en los momentos donde hay una petición de por medio; desean un objeto, necesitan la cercanía del otro, o es el significado, significante e indicador de una acción creada por un lenguaje idiosincrásico, reducido a la madre y al niño.

Es a través la *sonrisa* que manifiesta su felicidad, alegría, interés, actitud amigable, gratitud, y demás aspectos positivos que no pueden expresar de otra forma, sin embargo en algunos niños esta es la expresión que acompaña su rostro sin que a ello se le atribuya una intencionalidad social, comunicativa, directamente relacionada con este estado o situación emocional.

Es precisamente este tipo de lenguaje el utilizado de forma habitual y casi exclusiva por los niños con Parálisis Cerebral para comunicar a los demás sus deseos, pensamientos y necesidades, y expresar sus sentimientos, y emociones, Y al cual contradictoriamente no se le ha prestado el interés necesario desde el campo educativo y al parecer es ajena la preocupación por conocer y comprender estos componentes comunicativos que nos permitirán atender aspectos tan importantes y fundamentales de la vida de los niños y de las personas que los rodean. Raras veces nos acercamos a ellos a hablarle de nosotros, de lo que sentimos, de lo que somos, de lo que ellos quisieran saber de nosotros y del mundo circundante, porque a sus dificultades para acceder a la comunicación convencional, (en este caso convencional lo refiero al lenguaje oral, la *palabra* específicamente), se suma la dificultad de las personas para entenderlos, la cual conlleva al poco interés y disposición de acercarse e interactuar con ellos, ya que al identificar sus dificultades comunicativas disminuyen el contacto y la interacción. El niño con parálisis cerebral que presenta déficit lingüísticos comunicativos encuentra además obstáculos para mantener la atención, la interacción, vínculo y la reciprocidad de las personas que le rodean, aspecto que desde la concepción Vigotskyana del desarrollo y aprendizaje como resultado de la interacción de orden biológico y social interviene de manera negativa frente al desarrollo de sus capacidades sociales, Inter. e Intrapersonal que sustentan un desempeño socialmente inteligente.

Las alteraciones en el desarrollo de la inteligencia social relacionadas con las habilidades comunicativas de los niños con Parálisis Cerebral no dependen en gran medida del déficit lingüístico comunicativas, solo en este sentido, para aquellas personas que no se interesan o pueden descubrir el significado de las “palabras” en el lenguaje no verbal. Dependerá entonces, de las pocas posibilidades que se les brinda a estos niños para interactuar con las personas; debido a la falta de interés por comprender y reaccionar a los modos de expresión de estos, y como consecuencia por la ausencia de alternativas comunicativas diferentes al lenguaje oral, por esto se hace necesario la implementación de un sistema alternativo de comunicación que facilite en el niño una interacción comunicativa, teniendo en cuenta las dificultades que estos presentan para acceder al lenguaje verbal y la no comprensión de su lenguaje corporal por los que lo rodean.

3.4.1. SISTEMA ALTERNATIVO DE COMUNICACIÓN



Partiendo de las dificultades comunicativas, de expresión y comprensión de los niños con Parálisis Cerebral surgió la necesidad de la creación de un sistema grafico, debido a los repertorios básicos que poseen, ya que la estructuración de otro sistema como por ejemplo los ideográficos que requieren de un grado de abstracción mayor, no están acordes con su nivel cognitivo. Este sistema esta compuesto por gráficos concretos de acciones, objetos y situaciones cotidianas, en cuanto al contenido de manifestaciones emocionales se hace énfasis en las expresiones faciales, ya que es la más utilizada por los niños y la comprenden con mayor facilidad esto con el fin de permitir en el niño la expresión de necesidades, deseos y emociones; y el reconocimiento de estos en los demás, y que los demás los comprendan, posibilitando así mayores intercambios comunicativos con su familia y su entorno, donde se le atribuye mayor significación de sus estados afectivo emocionales, como un ser comunicativo y activo dentro de las interacciones familiares y sociales.

Este sistema Alternativo de comunicación, se abordó especialmente en el área afectivo-social del niño, específicamente inteligencia social, emocional y personal teniendo en cuenta contenidos como : habilidades sociales (interacción y comunicación), inteligencias Intra e Interpersonal y las emociones básicas , que permite al niño comunicar y expresar sus necesidades básicas de auto cuidado como dormir, vestirse, bañarse..., de ocio y tiempo libre como salir a pasear, escuchar música, ver TV., jugar.; además de poder manifestar a través del señalamiento corporal o visual sus estados emocionales como la tristeza, la alegría, el enojo, temor sorpresa, y manifestaciones de cariño como besos, abrazos entre otras, al igual que visuales de afirmación y negación. Además de estos se diseñaron visuales que hacían referencia a las actividades dentro del aula como el saludo, el refrigerio, actividad de mesa, actividad física, etc., lo que posibilitaba la anticipación de las actividades permitiéndole la orientación y comprensión de estas.

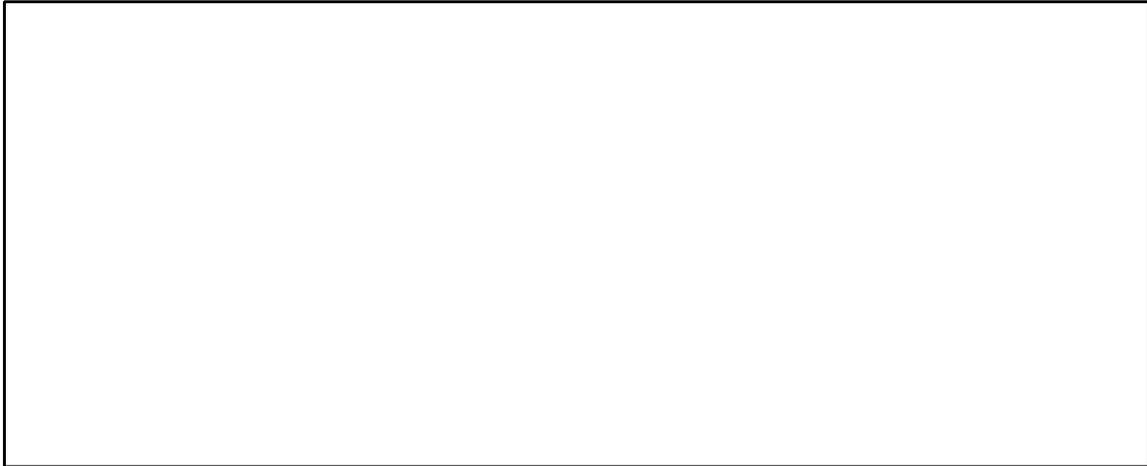
Un sistema alternativo de comunicación debe estar adaptado a las necesidades y características individuales de cada niño, sin embargo en este grupo no pudo realizarse de esta manera dado a los problemas económicos que dificultaban las adaptaciones particulares requeridas para cada niño.

La implementación de este sistema dependió en gran medida de los repertorios cognitivos básicos que poseen los niños, una memoria icónica a largo y corto plazo , reciprocidad visual, niveles atencionales e intención comunicativa, además teniendo en cuenta el bajo el nivel de representación y simbolización debido a la dificultad de exploración del entorno por sus deficiencias en la percepción visual y movimiento, que se refleja en las situaciones concretas y el nivel de abstracción que estos niños poseen. Todo este proceso acompañado de la vinculación familiar; la cual participa de manera directa en el manejo y la

utilización del sistema, estimulando en el aula la expresión y comprensión de situaciones generadas en el contexto mediando a través de la palabra, la imitación, reproducción y, señalamientos dirigidos al visual, propiciando intercambios comunicativos. Enseñando a las familias la importancia de las inteligencias y la comprensión de la existencia de un sistema alternativo de comunicación como facilitador de la reciprocidad comunicativa, mejorando así las interacciones con el entorno familiar y social, este trabajo de enseñanza y aprendizaje se realiza mediante el trabajo conjunto en el aula (madre, hijo, profesoras). Sin embargo, el sistema solo fue implementado en el aula, ya que las familias no pudieron acceder a este por problemas económicos y de compromiso con el proceso de adquisición del sistema.

En los niños se pudieron observar logros significativos con respecto a la interiorización de dicho sistema, ya que algunos hacían uso de este con un fin comunicativo, como manifestar enojo, alegría, tristeza, afirmación y negación, como también peticiones de sus deseos, y hacer imitación corporal gestual de los visuales que se les presentaban. De la misma manera a nivel de interacción se dio una retroalimentación comunicativa con su entorno, lo que contribuyó a la reducción de lenguajes idiosincrásicos (madre e hijo).

3.5. INTELIGENCIA SOCIAL



Ser inteligente socialmente es saber interactuar de manera adecuada dentro de la sociedad, y para esto se requiere de capacidades sociales interpersonales e intrapersonales, además se precisa ser un individuo competente socialmente es decir adaptar el comportamiento en función de la retroalimentación que se recibe del interlocutor y de la situación.

Este tipo de inteligencia dependerá en gran medida de las habilidades sociales, entendidas como un conjunto de comportamientos eficaces en las relaciones interpersonales. Mantener unas relaciones adecuadas con los demás no es algo determinado de forma innata, nos relacionamos, claro que sí, pero la calidad de dicha relación dependerá por ejemplo de las interacciones comunicativas, es decir de las habilidades sociales aprendidas.

En la propuesta desarrollada con los niños del grupo de parálisis cerebral del proyecto los propósitos fueron encaminados hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje de las habilidades de la inteligencia social relacionadas con el lenguaje y la comunicación, como por ejemplo expresar sentimientos, deseos, y opiniones, desarrollar actitudes socialmente inteligentes, de un modo adecuado a la situación y respetando siempre las conductas de los demás, teniendo en cuenta las diferencias individuales,

las diferencias individuales, la diversidad de estilos, las características del desarrollo y por supuesto las alternativas de accesibilidad necesarias para su interacción y desarrollo comunicativo y social.

La propuesta retoma especialmente la importancia del lenguaje corporal, teniendo en cuenta que a pesar de las limitaciones físicas y motrices, este se convierte en la principal herramienta utilizada por los niños durante la comunicación y al mismo tiempo es el aspecto que fundamentalmente pueden tener en cuenta las personas que les rodean para identificar y comprender los mensajes que estos desean transmitir.

Enseñamos primordialmente habilidades pragmáticas, adaptadas al contexto dirigidas tanto al niño, como a las demás personas, en el primer caso para la expresión, en el segundo para la comprensión; mirar a los ojos cuando alguien habla, escuchar, observar, dar sentido y significado al lenguaje corporal, es decir a semantizarlo, a utilizar contextual y apropiadamente su lenguaje, a leerlo, interpretarlo, a atribuirle un significado y un simbolismo o representación colectivamente compartido. Las habilidades sociales son manifestadas en los niños de manera positiva en un proceso secuencial dentro del contexto educativo y familiar, los padres y maestros son los principales interlocutores concientizados de la importancia del establecimiento de vínculos comunicativos constantes, que permitan un intercambio recíproco de respuestas comunicativas.

De acuerdo a las características del desarrollo de los niños con Parálisis Cerebral, se evidenciaron logros en aspectos de la inteligencia social, especialmente los relacionados con la comunicación y la interacción. Los niños a nivel de interacciones comunicativas establecen contactos visuales y gestuales con otras personas, al igual que interpretan y responden a informaciones gráficas y gestuales de los demás de manera imitativa o por señalamientos de visuales y pese a sus limitaciones en el lenguaje verbal hacen emisiones sonoras con intencionalidad comunicativa a otras personas, por ejemplo cuando desean o necesitan el acercamiento o atención del otro, permitiendo y reaccionando ante el contacto corporal; el reconocimiento de las personas de su entorno, lo hace a partir de fotos, láminas o gráficos, situaciones reales y en las interacciones con estos

Los niños con Parálisis Cerebral participan en actividades de juego de manera pasiva, y en algunos casos se vuelven solo espectadores de estos, sin embargo disfrutaban de los diferentes espacios y situaciones, y permiten el establecimiento de relaciones de cercanía y amistad con otras personas diferentes de sus compañeros y profesoras.

De acuerdo a estas habilidades socialmente aprendidas los niños lograron adquirir un mejor desempeño social en su relación con pares y adultos ya que se incrementaron los niveles motivacionales en los niños y sus familias en la búsqueda de relaciones interpersonales.

3.4. INTELIGENCIA PERSONAL: (INTERPERSONAL E INTRAPERSONAL).

1

Esta inteligencia se define en general como la capacidad de conocerse a uno mismo y a los demás, conocimiento que se ha ido afianzando a través de las manifestaciones en interacción que se observaban en los niños, como el hecho de reconocer cada uno de los miembros del grupo, al igual que se reconocen a si mismos como miembros de este. Se evidencio además a través de la facilitación comunicativa por visuales, el reconocimiento sobre los estados emocionales propios y de los demás.

Desde la inteligencia personal la motivación se conoce como ese factor que hace parte de nuestro desarrollo personal y que nos permitirá desempeñarnos individualmente en todos los campos; el emocional, social, familiar y en general en todos los ámbitos en los que nos movemos, pero ese factor no solo depende de nosotros mismos pues se desarrolla de dos maneras. Una es la motivación intrínseca y la otra la motivación extrínseca. Sin embargo como se dé esta motivación depende de los factores externos que marcarán el modo de vernos a nosotros mismos y de ver el mundo, y se nos trasmite a través del aprendizaje social, dado en el niño por la familia y la institución educativa.

Los niños con parálisis Cerebral en el desarrollo de su Autoconcepto, autopercepción y la percepción del mundo externo presentan grandes dificultades desde el aspecto físico, hasta el emocional y social. El niño se percibe como una persona insegura, indefensa y dependiente (autopercepción); e incapaz de enfrentarse a nuevas experiencias y tareas inducido tanto por sus limitaciones como por la personas que lo rodean (Autoconcepto), esto se ve reflejado en su nivel motivacional; en la fijación de metas y objetivos, el niño da cuenta de sus logros, en razón de lo que se crea que pueda lograr, esto dependerá de las disposiciones motivacionales tanto intrínseca como extrínsecamente. Es decir que el niño quiera y sienta que pueda y que la familia y las personas que lo rodean lo motiven y crean en él.

El desarrollo de la inteligencia personal tanto Interpersonal como Intrapersonal, parte en gran medida de las representaciones mentales que las familias tengan del niño, en cuanto a sus fortalezas y debilidades y de estos dependerán en gran medida sus logros.

En los niños que se evidenciaron mayores logros en la propuesta implementada, formaba parte de las familias con la principal característica de tener una convicción firme en el niño, insistiendo constantemente para que logre los objetivos, mediando a través de la palabra, comunicándole constantemente que esta haciendo y que van a hacer; por el contrario en los niños con menores logros se observaban familias despreocupadas, poco insistentes y apáticas que por lo general al primer obstáculo desfallecían sin volver a insistir, hecho que se reflejaba en todas las actividades que se realizaban. Al respecto se trata también de familias con una auto percepción, autoimagen negativa que le mismo contexto social les provee.

Cuando existen situaciones poco emotivas o que planteen retos para los niños aparecen continuamente estados de indefensión al igual que pocas metas por cumplir, esto se refleja continuamente en su forma de ser.

Su entorno se limita a aquellos espacios elegidos por las personas que los rodean y en la mayoría de los casos a aquellas actividades que la madre u otras personas elijan realizar, no parece importante reconocerse como ser que siente y puede tomar decisiones.

3.5. INTELIGENCIA EMOCIONAL:

1

La ira, la tristeza, el temor, la alegría, el placer, el amor, el disgusto y la vergüenza, todos, son estados afectivos llamados emociones que encontramos en todo ser humano, y en los niños con Parálisis Cerebral son manifestadas a través de las miradas, los gestos, las expresiones... con un lenguaje no verbal exteriorizado a los demás.

La capacidad de percibir las propias emociones, supone reconocerlas, es decir darnos cuenta de lo que sentimos, es prestar atención a las sensaciones de nuestro cuerpo para luego lograr identificar y distinguir unas de otras, pero al mismo tiempo crear y estructurar sistemas simbólicos compartidos colectivamente para poderles expresar y descifrar en sí mismo y los demás. Esta capacidad en el contexto de la educación y el desarrollo del niño con Parálisis cerebral se vio evidenciada en el logro del reconocimiento y expresión de sus emociones de tristeza, alegría y enojo a través del sistema alterno de comunicación y/o manifestaciones gestuales de estas, que se vuelven comprensibles para el otro., para ilustrar lo anterior:

“Durante una actividad de trabajo en el grupo, uno de los niños se retira de la mesa negándose a trabajar, sin comprender el porque de su comportamiento, la profesora se le acerca y le pregunta el porque de su reacción, el niño respondió cruzando sus brazos y frunciendo sus ceño”. (Observación del día 14 de Mayo del 2003)

Emociones expresadas a través de actos comunicativos no verbales, la identificación de estas se logro por la enseñanza de aprendizajes anteriores de modelamiento de las manifestaciones gestuales emocionales, y asociación de imágenes y situaciones, logrando que el niño conociera en que momento y porque surge una emoción y poder asignarle un significante motriz que pueden ser interpretados socialmente.

Controlar las propias emociones significa ser capaces de reflexionar sobre las mismas y no dejarnos dominar por estas, aprendiendo y enseñando a los niños que la ira, la tristeza o el miedo no debe tener como consecuencia la agresividad y que pueden ser comunicados simbólicamente a través de significantes socialmente construidos. Algunos niños logran regular sus comportamientos frente a las situaciones de agrado o desagrado, gusto o disgusto que se le presentan adaptando su conducta a estas, por ejemplo en una de las niñas el temor a la ausencia de la madre se manifestaba a través del llanto, la rigidez de su cuerpo y los gestos faciales de angustia y la negación al contacto con el otro, este hecho se logro disminuir a través de la comunicación permanente y la anticipación de estas situaciones, obteniendo como resultados en la niña una actitud de aceptación y tranquilidad como estado emocional controlado. Por otra parte en otros casos el control eficaz de las emociones se ve afectado cuando el niño se enfrenta a situaciones que no puede o se le dificulta resolver, lo que conlleva a la baja tolerancia a la frustración que se desencadena en los problemas de comportamiento y regulación ineficaz de las emociones

Por ultimo la capacidad de Automotivación evidenciada en los niños a través de los esfuerzos físicos, la perseverancia por querer conseguir algo, agarrar un objeto, realizar una actividad, acercarse a una persona y el trazarse metas. Automotivación que depende en gran medida de las situaciones de fracaso, de riesgo físico, (golpes, caídas), y de asumir la dificultad a los que están expuestos. Los niños ante los fracasos en el conseguir y realizar metas u objetivos específicamente en la realización de actividades que requieren de movimientos motrices finos, se ven enfrentados a la ira, el temor, o el disgusto manifestadas a través de conductas socialmente inadaptadas como tirar objetos, romper los trabajos de sus compañeros, agresiones hacia otros, negarse y aislarse del trabajo.

La enseñanza y aprendizaje emocional tienen una gran influencia en el desempeño social de los niños con parálisis cerebral, su familia y su entorno, ya que permite el desarrollo integral del ser humano, por esto es importante el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños, con el fin de lograr que comprendan y den lugar a lo que desean, sienten y necesitan, a su vez que permitirá en el niño aceptar fácilmente los errores y fracasos que en la vida se presentan, y dar valor a las emociones como forma de enfrentar el entorno que lo rodea, pese a sus limitaciones físicas, y del lenguaje.

Los niños logran establecer distinciones entre los estados emocionales de las personas que los rodean en especial, las personas que son significativas a ellos (su familia y profesoras), atribuyéndole significación a sus emociones, por ejemplo logran identificar y discriminar diferentes estados emocionales dando cuenta de la existencia y los sentimientos del otro y adecuando su comportamiento de acuerdo a este, manifestando cambios actitudinales (postura, expresión facial, gestos movimiento.) frente a las diferentes situaciones a las que se enfrenta.

3.6. FAMILIA – NIÑO:

Las concepciones familiares de las relaciones afectivo- emocionales son entendidas desde la acción inmediata de suplir las necesidades básicas y físicas de los niños restando importancia a los aspectos emocionales y afectivos de estos, los cuales no pueden ser ignorados ya que son fundamentales para su desarrollo integral: en las familias se conciben esas relaciones afectivas en función de la búsqueda de bienestar físico y ambiental, este suceso puede darse por las limitaciones físicas existentes en los niños con Parálisis Cerebral y que requieren de mayor atención y dependencia del otro como para las necesidades básicas de la vida diaria (auto cuidado, desplazamientos, interacciones comunicativas, etc.).

1

En las familias existe un reconocimiento de la importancia de la unión familiar como eje fundamental de las interacciones intrafamiliares y de la estabilidad emocional, reflejada en la comprensión, el interés por el otro, el dialogo, la solución de problemas existentes en estas. Sin embargo, el niño es excluido como miembro participe de las interacciones familiares, debido a las dificultades que tienen tanto el niño para expresarse y comunicarse como la familia para entenderle y comunicarse con él, es decir, aluden mas a la dificultad de comunicar verbalmente del niño que a la habilidad o interés por comprenderlo.

En algunas familias hay una ausencia de estimulación hacia los aspectos afectivos – emocionales del niño, siendo este un miembro pasivo en la misma. lo que podría impedir un correcto reconocimiento del niño como persona y del carácter de las representaciones mentales que estos tengan de él.

En este tipo de familias, el niño y la madre en su mayoría, reflejan una relación estrecha marcada por la sobreprotección y la concepción que esta tiene sobre su hijo, de que es ella quien debe suplir todo lo que el niño necesita, de ahí que se pueda explicar que otros miembros de la familia se encuentren poco involucrados en el proceso del niño.

Estas dificultades intrafamiliares se ven reflejadas en las interacciones del niño con el entorno, ya que la misma familia no convoca ni propicia espacios de relaciones con otros volviéndose un espacio reducido, limitado y poco participativo.

Las estructuras familiares son las que permiten o en caso contrario limitan o inciden negativamente en el desarrollo afectivo, social y emocional del niño, la disposición familiar influye en los niños de manera trascendental ya que esta es la primera situación emocional a la cual ellos se enfrentan. De allí surgen aquellos grandes y primeros avances dentro de sus limitaciones, se fortalece o se debilita lo que el niño puede llegar a alcanzar, es el entorno familiar el que convoca a reír, mover una mano, tratar de sentarse para ver el mundo diferente, estimular con abrazo frente a un logro, a partir de hechos aparentemente tan simples como acompañar a su hijo en los días de clase apoyándolo y motivándolo siempre a superar obstáculos. La familia es quien acerca a estos niños al mundo real y facilita una mejor calidad de vida. Aquí nace la importancia de la vinculación familiar y la aceptación del niño con Parálisis Cerebral, ya que es ésta donde está el motor para comprender su propio mundo y el de los que lo rodean

El entorno familiar debe ofrecer al niño oportunidades de superación a nivel social y afectivo, de allí parten todas aquellas nuevas experiencias como el ir de paseo, hablar y comprender con una mirada o gesto aquello que molesta o agrada, abrazar en los momentos de alegría y tristeza, ayudar a alcanzar metas propias, apoyar

para conseguir logros significativos para el niño. todo esto hace parte de la formación como individuo independientemente de sus dificultades físicas o cognitivas. Toda persona necesita de motivaciones para desarrollarse y vivir, estas motivaciones en este caso, las brinda principalmente la familia. Es así como la participación de la familia en todo proceso es indispensable, es un gran aliciente para reír, sentir y creer en la vida.

3.7. MEDIACION DOCENTE:

Dentro del papel del Educador Especial frente al desarrollo integral de los niños con Necesidades Educativas Especiales y particularmente en la experiencia con la población de Parálisis Cerebral se identifico la importancia de conocer y comprender sus relaciones interpersonales, los sentimientos y las emociones que viven y sienten estos niños, las cuales se vuelven fundamentales en el proceso educativo y en la vida misma, por ser esta precisamente la dimensión que nos permite adentrarnos en ese mundo tan oculto, silencioso o quizás tan ignorado por los demás. mas aun de los niños con deficiencias y alteraciones en su desarrollo.

Los niños con Parálisis Cerebral presentan deficiencias y alteraciones del lenguaje y la comunicación y pese a estas dificultades como todo ser humano necesitan expresar sus necesidades, pensamientos, deseos, y emociones, y es aquí donde la educación especial como facilitadora del desarrollo integral del individuo debe involucrar en su dinámica a un ser físico, mental, afectivo y social, y rescatar la importancia de la vida social, emociones y sentimientos ya que para cualquier aprendizaje es fundamental tanto el desarrollo de la vida intelectual como de la emocional.

I

La inteligencia social, emocional y personal son aspectos importantes en el momento de trabajar con esta población y sus familias, reconociéndole además que es un ser social, que posee intereses sociales como por ejemplo interactuar con niños y adultos en diferentes contextos y participar en eventos sociales, Y mas que esto es estar

Preparados para hacerlo. ser conocedores de ese mundo que no debe ser extraño, y se vuelven conocedores en la medida que se les facilite espacios tanto a nivel familiar como educativo en el que el niño aprenda a ser social por que esto es lo que corresponde enseñar al ámbito educativo, integrándolo con otros aprendizajes que posibiliten la independencia y la visión del mundo desde otra perspectiva.

Entonces el educador especial como mediador social debe ser social y emocionalmente inteligente, lo que implica saber escuchar el lenguaje muchas veces oculto de sus alumnos y la comprensión de lo que realmente quieren comunicar sus comportamientos, cambios actitudinales, intenciones, pensamientos, convirtiéndose este docente en un lector de códigos sociales que lo lleven a una significación comunicativa, alerta en todo momento a lo que quieren comunicar un gesto, un sonido y diferentes expresiones ocultas a simple vista convirtiéndose en un observador agudo de lo que no se ve, lo abstracto del comportamiento social y emocional inherente en los seres humanos y algunas veces olvidado, y que serán en ultima instancia las herramientas que le aporten llegar a las estrategias adecuadas de intervención para los niños con Parálisis Cerebral. Esta experiencia dará la opción de ser lector de la mente social de estos y atribuirle significación y palabra a lo que a ellos les cuesta expresar desde lo verbal, comunicándose diariamente desde las expresiones no verbales que tienen tanto que decirle y enseñarle. En últimas este es el objetivo que debe perseguir una verdadera mediación docente en un proceso educativo que sea realmente de enseñanza- aprendizaje.

Es importante vincular todos los campos y las disciplinas para trabajar en procura de la independencia posible desde sus capacidades, que será la que les permita un mejor desarrollo a nivel social y emocional posibilitando formar además un concepto del mundo y un auto concepto propios de todos los seres humanos.

En el ámbito de la educación especial existen grandes compromisos sobre el quehacer con nuestros alumnos, no es solamente conocer y manejar un diagnostico específico, es ir a lo que en verdad enriquece nuestra labor, es encontrar en una sonrisa de agrado con el alumno el verdadero conocimiento del ser. La inteligencia

cognitiva desde una perspectiva psicometría no permite identificar y discriminar llantos y sonrisas. solo permite evaluar capacidades y conocimientos, no permite ver y transformar la vida emocional, social y afectiva de los alumnos los cuales en ocasiones requieren solo un poco mas de afecto que aprendizajes académicos cuando un ser no comprende que sucede a su alrededor.

CONCLUSIONES

Con la implementación de la propuesta de investigación en la población de Parálisis Cerebral en torno al abordaje de las inteligencias social, emocional y personal y la potenciación de estas a través de la comunicación podemos concluir que:

- El desarrollo de la inteligencia social, emocional y personal de la población con Parálisis Cerebral se relaciona de manera directa con las representaciones mentales que la familia y el entorno tengan del niño, en cuanto a las expectativas de logro, fortalezas y debilidades, que trazaran su desempeño como ser social.
- Las dificultades en el desarrollo de la inteligencia social de los niños con Parálisis Cerebral, se ve influenciada de manera directa por sus déficit lingüísticos comunicativos, atribuidos más a factores de tipo social- ambiental que exclusivamente biológico- estructurales.
- La facilitación de un sistema alternativo de comunicación en la población con Parálisis Cerebral que presenta déficit lingüístico comunicativo, permite la dinamización de sus procesos comunicativos, expresivos como comprensivos, logrando así mayores interacciones con su entorno.
- El reconocimiento y expresión de las emociones propias y de los demás en el niño con Parálisis Cerebral permiten la adaptación de su comportamiento a las situaciones a las que se enfrenta.
- El desarrollo de la inteligencia emocional en la Población con Parálisis Cerebral se ve influenciada por su entorno familiar y social, en la medida que se le brinden posibilidades de interacciones afectivo emocionales, entendidas como parte de su desarrollo personal y no como la atención a las necesidades básicas del niño.
- La motivación dentro del desarrollo de los niños con Parálisis Cerebral, es un factor importante, por medio de este el niño puede acceder a nuevos aprendizajes y nuevas experiencias que le permitirán

un desarrollo integral, tanto Intrapersonal como interpersonal, en la fijación de metas y objetivos y el cumplimiento de las mismas.

- La vinculación de la familia y del docente en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la inteligencia emocional social y personal en la población con Parálisis Cerebral, permite un mejor desarrollo del individuo desde su propio ser, teniendo en cuenta la influencia del entorno familiar como primera situación social y afectiva del niño.

RECOMENDACIONES

- Se precisa para el trabajo con la población de Parálisis Cerebral un cambio de concepción para el abordaje de sus dificultades dado desde todos los campos y todas las disciplinas para trabajar en procura de la independencia posible desde sus capacidades, que será la que les permita un mejor desarrollo a nivel social y emocional, posibilitando además, formar un concepto del mundo y un auto concepto propio como todos los seres humanos.
- La continuación en el abordaje de estas temáticas de investigación, desde el ámbito educativo de la educación especial y particularmente en la población con Parálisis Cerebral con la que no se ha intervenido mas allá de la rehabilitación física, y que les abre la posibilidad de la adquisición de nuevos logros.
- Asesorar por parte de los profesionales y programas de atención del campo de la educación especial a las personas del entorno familiar y social de la población con Parálisis Cerebral sobre la importancia del desarrollo y potenciación de las inteligencias personal, social y emocional en el proceso pedagógico con estos niños.
- El entorno familiar como el principal mediador en los aprendizajes afectivo- sociales de los niños con Parálisis Cerebral deben interesarse y atender a las diferentes manifestaciones emocionales de estos, para comprender el porque de sus comportamientos y atribuirles un significado como seres sociales.
- Facilitar en los niños que presentan déficit lingüísticos- comunicativos la posibilidad de un sistema alternativo de comunicación que les brinde mayor interacción con su entorno inmediato; y comprensión de sus necesidades, deseos y emociones por quienes le rodean.

BIBLIOGRAFIA

BAUTISTA, Rafael. Necesidades Educativas Especiales. Cap XIII: Deficientes motoricas II. Paralisis cerebral. Ed. Aljibe. Málaga.

CASTANEDO, Caledonio. Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial. Madrid, Alcalá: Editorial CCS, 1997.

COLL, Cesar. PALACIOS Jesús. MARCHESI, Álvaro. Desarrollo psicológico y Educación. Alumnos con necesidades educativas especiales. Tomo III. Cap. ---- los alumnos con Paralisis Cerebral Desarrollo y Educación. Carmen Basil. Madrid: Editorial Alianza, 1996.

CORBELLA, Joan. Descubrir la psicología. Barcelona. 1994.

DEL RÍO, María José. Lenguaje y Comunicación en personas con Necesidades Educativas Especiales. Barcelona: Ediciones Martínez roca, S.A., 1997.

GALLARDO Ruiz, J.R. GALLEGO Ortega, J.L. Manuel de logopedia escolar. Cap XIX. Alteraciones del lenguaje en el niño con Paralisis cerebral. Ed. Aljibe. Málaga.

GARDNER, Howard. Inteligencias múltiples: la teoría en la practica. Ed. Paidós. Barcelona. 1998.

_____Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Ed. Fondo de cultura económica. México.1995

GESSELL, Arnold. El niño de uno a cuatro años. ED. Paidós. Barcelona. 1981.

- GOLEMAN, Daniel. *Inteligencia Emocional*. Buenos Aires – Argentina: Javier Vergara Editores S.A. 1996.
- INFORME TECNICO. Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil. Santa fe de Bogota. ICBF 1993
- MILLON, theodore, Everly. George S. *Desarrollo de la personalidad*. Ed. Martínez Rova S.A. 1994.
- RICE, Philip. *Desarrollo Humano*. México.1997.
- RODRIGUEZ, José A. *Adaptaciones Curriculares, como respuesta a las necesidades del niño autista*.
- SHAPIRO, Lawrence E. *La Inteligencia Emocional de los niños*. Buenos Aires – Argentina: Javier Vergara Editores. 1997
- STERNBERG, Robert J. *Más allá del cociente intelectual*. Bilbao (Esp.): Editorial Descleé de Brouwer S.A, 1990.
- VERDUGO, Miguel Ángel. *Personas con Discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo XXI editores S.A, 1995.
- STONE, Joseph L. CHURCH, Joseph. *Niñez y adolescencia*. Cap VIII. Los años intermedios de la niñez. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1963.

ANEXOS

ANEXO 1

PROYECTO DE HABILIDADES COGNITIVO-SOCIALES
PASOS INICIALES EN LA FORMULACIÓN DEL PROYECTO
SEMESTRE I DE 2002 ABRIL 12
LECTURAS Y RELECTURAS DE LO COTIDIANO
MATRIZ A

NOMBRE _____

Hecho Significativo Palabras Claves

Palabras Claves

Las Preguntas La Pregunta Mi Compromiso

Las Preguntas La Pregunta Mi Compromiso

La Pregunta Mi Compromiso

Mi Compromiso

ANEXO 2

DATOS DEL NIÑO N. De

Niños Sexo Diagnóstico Edades Fem Mas Min Max

N. De Niños Sexo Diagnóstico Edades Fem Mas Min Max

N. De Niños Sexo Diagnóstico Edades Fem Mas Min Max

Sexo Diagnóstico Edades Fem Mas Min Max

Diagnóstico Edades Fem Mas Min Max

Edades Fem Mas Min Max

Fem Mas Min Max

Fem Mas Min Max

Fcm Mas Min Max
Mas Min Max
Min Max
Min Max
Max

5

1

4

Deficiencias Motoras

7

11

14

5

9

Retraso Mental

7

14

6

3

3

Autismo

6

9

25

9

16

XXXXXX

7

11.3

ANEXO 3

PROYECTO DE HABILIDADES COGNITIVO-SOCIALES
PASOS INICIALES EN LA FORMULACIÓN DEL PROYECTO
SEMESTRE I DE 2002 ABRIL 12
LECTURAS Y RELECTURAS DE LO COTIDIANO
MATRIZ B

NOMBRE _____

Mi proyecto

Importancia Propósitos Población Objeto Momentos
Importancia Propósitos Población Objeto Momentos
Propósitos Población Objeto Momentos
Población Objeto Momentos
Momentos

ANEXO 4

ESQUEMA GENERAL DE LA PROPUESTA

AREA

CONTENIDO

PROPOSITO

TEMPORA-
LIDAD

ACTIVIDADES

Inteligencia Social

Inteligencia Personal

Inteligencia Social
Inteligencia personal

Me conozco y conozco mi familia

- Habilidades sociales.
- Interacción.
- Comunicación
- Intrapersonal
- Interpersonal.

Comunico mis necesidades

- habilidades sociales.
- Interacción
- Comunicación
- Intrapersonal
- Interpersonal

Desarrollar la capacidad para interactuar con otras personas a partir del conocimiento de si mismo y de los demás.

Desarrollar la capacidad Para interactuar con otras personas a partir del reconocimiento y control de sus propias emociones y las de los demás

7 semanas.

Febrero 25 a Marzo 26

4 semanas

Abril 1 a Abril 30

- Capacitación a padres de familia. (propuesta metodológica docente-fonoaudiología)
- Historias de vida
- Cartelera
- Escritos de las madres
- Elaboración de un cuento "Mi familia"
- Integración familiar (padres y hermanos)
- Elaboración de material pedagógico (visuales)
- Historietas
- videos
- rompecabezas

- Pijamada
- Títeres
- Salida recreativa
- Elaboración y aplicación del material pedagógico (SAC)
- Integración habilidades 3b
- videos

Inteligencia Emocional

Expreso y comprendo mis deseos, afectos y emociones

- Emociones básicas

Desarrollar la capacidad de sentir, entender, controlar, y modificar sus propios estados emocionales y en los demás.

3 semanas

Mayo 6 a Mayo 28 - Salida pedagógica (zoológico)

- Salida pedagógica (zoológico)

- Salida recreativa (parque norte)

- Vidcos

- Elaboración y aplicación del material visual

ANEXO 5

FORMATO DE LA ENTREVISTA

PROYECTO DE HABILIDADES COGNITIVO - SOCIALES ENTREVISTA A MADRES

OBJETIVOS

- Identificar y caracterizar las actitudes familiares frente a las expresiones afectivo - emocionales del niño.
- Reconocer y comprender las características de las interacciones afectivo - emocionales al interior del grupo familiar
- Identificar y comprender la incidencia de las interacciones afectivo - emocionales del grupo familiar en el desarrollo afectivo - emocional del niño.

FECHA _____

NOMBRE DEL ENTREVISTADO _____ EDAD _____

PARENTESCO CON EL NIÑO _____

ESCOLARIDAD _____

BARRIO _____

MIEMBROS DEL GRUPO FAMILIAR QUE CONVIVEN CON EL
NIÑO _____

EDADES _____

NOMBRE DEL NIÑO _____ EDAD _____
LUGAR QUE OCUPA EN LA FAMILIA _____

1. ¿Considera usted que en su grupo familiar se dan buenas o adecuadas relaciones afectivo - emocionales?
SI ___ NO ___
¿Por qué? _____

2. ¿Los miembros de su familia se muestran interesados y responden frente a las expresiones afectivo - emocionales del niño? SÍ ___ NO ___
¿Como? _____

3. ¿El niño reacciona frente a demostraciones y expresiones afectivo - emocionales? SI ___ NO ___
¿Cómo? _____

4. ¿Reconoce y comprende las diversas expresiones afectivo - emocionales del niño? SI ___ NO ___
¿Cuáles? _____

5. ¿En su hogar se dan expresiones afectivas y emocionales entre sus diferentes miembros? SI ___ NO ___
¿Cómo? _____

6. ¿Se establecen relaciones afectivo - emocionales entre los padres y el niño? SI ___ NO ___
¿Cómo? _____

7. ¿En su hogar se promueven espacios para compartir y para la interacción social? SI ___ NO ___
¿Cómo? _____

8. ¿El niño recibe estímulos o castigos frente a sus comportamientos?
SI ___ NO ___
¿Cómo? _____

9. ¿El niño esta a cargo de una persona específica durante la mayor parte del tiempo? SI ___ NO ___
Edad _____ Parentesco _____
¿Por qué ? _____

10. ¿El niño expresa o comunica sus emociones y sentimientos a otras personas? SI___ NO___
 ¿Como y a quienes? _____

11. ¿Las personas de su familia demuestran interés por las actividades, gustos y dificultades del niño? SI___
 NO___
 ¿Cómo? _____

12. ¿Considera usted que la actitud, los comportamientos y formas de ser de los miembros del grupo familiar favorecen el desarrollo afectivo - emocional del niño teniendo en cuenta sus logros y dificultades? SI___
 NO___
 ¿Cómo? _____

13. ¿ Ha tenido usted algún momento o experiencia emocionalmente significativa o importante con su hijo?
 (algo que usted recuerde especialmente) SI___ NO___
 ¿Cuál? _____

ANAXO 6.

DESCRIPCION DEL PROCESO DE SISTEMATIZACION Y ANALISIS DE LA ENTREVISTA

SISTEMATIZACIÓN DATOS DE LA FAMILIA

Generalidades de la Muestra
 Generalidades de la Muestra

| | | Datos de la Familia | | | Aspecto Socioeconómico | | | Estructura | | | | | | | | | | |
|---------------|------------------------|---------------------|---------------|---------------------|------------------------|-------------|----------|----------------|-------|----------|--------|-------------|---|---|---|---|---------|---------|
| Familiar | PC | N. De Personas | entrevistadas | Edades/años | Sexo | Parentesco | Lugar de | | | | | | | | | | | |
| Residencia | Estrato * | Zona | Tipo de flia | N. De Personas | Edades | Escolaridad | | | | | | | | | | | | |
| ** | Min | Max | Fem | Mas | Madre | Padre | Otro | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Nuclear | Extensa |
| | Aspecto Socioeconómico | | | Estructura Familiar | | | PC | N. De Personas | | | | | | | | | | |
| entrevistadas | Edades/años | Sexo | Parentesco | Lugar de | Residencia | Estrato * | Zona | Tipo de flia | N. De | Personas | Edades | Escolaridad | | | | | | |
| ** | Min | Max | Fem | Mas | Madre | Padre | Otro | 1 | 2 | 3 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | Nuclear | Extensa |
| | Aspecto Socioeconómico | | | Estructura Familiar | | | PC | N. De Personas | | | | | | | | | | |
| entrevistadas | Edades/años | Sexo | Parentesco | Lugar de | Residencia | Estrato * | Zona | Tipo de flia | N. De | Personas | Edades | Escolaridad | | | | | | |

Personas Edades Escolaridad
 ** Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa
 Aspecto Socioeconómico Estructura Familiar PC N. De Personas
 entrevistadas Edades/años Sexo Parentesco Lugar de Residencia Estrato * Zona Tipo de flia N. De
 Personas Edades Escolaridad
 ** Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa
 Aspecto Socioeconómico Estructura Familiar PC N. De Personas
 entrevistadas Edades/años Sexo Parentesco Lugar de Residencia Estrato * Zona Tipo de flia N. De
 Personas Edades Escolaridad
 ** Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa
 Estructura Familiar PC N. De Personas entrevistadas Edades/años Sexo Parentesco Lugar de
 Residencia Estrato * Zona Tipo de flia N. De Personas Edades Escolaridad
 ** Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa
 PC N. De Personas entrevistadas Edades/años Sexo Parentesco Lugar de Residencia Estrato
 * Zona Tipo de flia N. De Personas Edades Escolaridad
 ** Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa
 PC N. De Personas entrevistadas Edades/años Sexo Parentesco Lugar de Residencia Estrato
 * Zona Tipo de flia N. De Personas Edades Escolaridad
 ** Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa
 N. De Personas entrevistadas Edades/años Sexo Parentesco Lugar de Residencia Estrato
 * Zona Tipo de flia N. De Personas Edades Escolaridad
 ** Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa
 Edades/años Sexo Parentesco Lugar de Residencia Estrato * Zona Tipo de flia N. De
 Personas Edades Escolaridad
 ** Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa
 Sexo Parentesco Lugar de Residencia Estrato * Zona Tipo de flia N. De
 Personas Edades Escolaridad
 ** Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa
 Parentesco Lugar de Residencia Estrato * Zona Tipo de flia N. De Personas Edades Escolaridad
 ** Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa
 Lugar de Residencia Estrato * Zona Tipo de flia N. De Personas Edades Escolaridad
 ** Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa
 Estrato * Zona Tipo de flia N. De Personas Edades Escolaridad
 ** Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa
 Zona Tipo de flia N. De Personas Edades Escolaridad
 ** Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa
 Tipo de flia N. De Personas Edades Escolaridad
 ** Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa
 N. De Personas Edades Escolaridad
 ** Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa
 Edades Escolaridad
 ** Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa
 Escolaridad
 ** Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa
 Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa Min
 Max Min Max Min Max 5 28 44 5 0 5 0 0 Kenedy Aranjuez

8 de Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11
 Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa Min
 Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa Min Ma
 x Min Max Min Max 5 28 44 5 0 5 0 0 Kenedy Aranjuez 8

de Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11
 Min Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa Min Max
 Min Max Min Max 5 28 44 5 0 5 0 0 Kenedy Aranjuez 8

de Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11
Max Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa Min Max Min
Max Min Max 5 28 44 5 0 5 0 0 Kenedy Aranjuez 8 de

Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11
Fem Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa Min Max Min Max
Min Max 5 28 44 5 0 5 0 0 Kenedy Aranjuez 8 de Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11
Mas Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa Min Max Min Max Min
Max 5 28 44 5 0 5 0 0 Kenedy Aranjuez 8 de Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11
Madre Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa Min Max Min Max Min Max
5 28 44 5 0 5 0 0 Kenedy Aranjuez 8 de Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11
Padre Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa Min Max Min Max Min Max 5
Otro 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa Min Max Min Max Min Max 5 28 44
5 0 5 0 0 Kenedy Aranjuez 8 de Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11
1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa Min Max Min Max Min Max 5 28 44 5 0
5 0 0 Kenedy Aranjuez 8 de Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11
1 2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa Min Max Min Max Min Max 5 28 44 5 0 5
0 0 Kenedy Aranjuez 8 de Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11
2 3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa Min Max Min Max Min Max 5 28 44 5 0 5 0
0 Kenedy Aranjuez 8 de Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11
3 1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa Min Max Min Max Min Max 5 28 44 5 0 5 0 0
Kenedy Aranjuez 8 de Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11
1 2 3 4 5 6 Nuclear Extensa Min Max Min Max Min Max 5 28 44 5 0 5 0 0
2 3 4 5 6 Nuclear Extensa Min Max Min Max Min Max 5 28 44 5 0 5 0 0 Ken
edy Aranjuez 8 de Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11
3 4 5 6 Nuclear Extensa Min Max Min Max Min Max 5 28 44 5 0 5 0 0 Kenedy
Aranjuez 8 de Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11
4 5 6 Nuclear Extensa Min Max Min Max Min Max 5 28 44 5 0 5 0 0 Kenedy
Aranjuez 8 de Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11
5 6 Nuclear Extensa Min Max Min Max Min Max 5 28 44 5 0 5 0 0 Kenedy
Aranjuez 8 de Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11
6 Nuclear Extensa Min Max Min Max Min Max 5 28 44 5 0 5 0 0 Kenedy
Aranjuez 8 de Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11
Nuclear Extensa Min Max Min Max Min Max 5 28 44 5 0 5 0 0 Kenedy
Aranjuez 8 de Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11
Extensa Min Max Min Max Min Max 5 28 44 5 0 5 0 0 Kenedy Aranjuez
8 de Mayo

Belén 1 2 2 1 2 1 4 1 3 5 7 73 6 11

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Min | Max | Min | Max | Min | Max | 5 | 28 | 44 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | Kenedy | Aranjuez |
| 8 de Mayo | | | | | | | | | | | | | | | |
| Belén | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | |
| Max | Min | Max | Min | Max | 5 | 28 | 44 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | Kenedy | Aranjuez | |
| 8 de Mayo | | | | | | | | | | | | | | | |
| Belén | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | |
| Min | Max | Min | Max | 5 | 28 | 44 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | Kenedy | Aranjuez | 8 de | |
| Mayo | | | | | | | | | | | | | | | |
| Belén | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | |
| Max | Min | Max | 5 | 28 | 44 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | Kenedy | Aranjuez | 8 de Mayo | | |
| Belén | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | |
| Min | Max | 5 | 28 | 44 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | Kenedy | Aranjuez | 8 de Mayo | | | |
| Belén | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | |
| Max | 5 | 28 | 44 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | Kenedy | Aranjuez | 8 de Mayo | | | | |
| Belén | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | |
| 5 | 28 | 44 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | Kenedy | Aranjuez | 8 de Mayo | | | | | |
| Belén | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | |
| 5 | 28 | 44 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | Kenedy | Aranjuez | 8 de Mayo | | | | | |
| Belén | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | |
| 5 | 28 | 44 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | Kenedy | Aranjuez | 8 de Mayo | | | | | |
| Belén | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | |
| 28 | 44 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | Kenedy | Aranjuez | 8 de Mayo | | | | | | |
| Belén | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | |
| 44 | 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | Kenedy | Aranjuez | 8 de Mayo | | | | | | | |
| Belén | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | |
| 5 | 0 | 5 | 0 | 0 | Kenedy | Aranjuez | 8 de Mayo | | | | | | | | |
| Belén | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | |
| 0 | 5 | 0 | 0 | Kenedy | Aranjuez | 8 de Mayo | | | | | | | | | |
| Belén | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | |
| 5 | 0 | 0 | Kenedy | Aranjuez | 8 de Mayo | | | | | | | | | | |
| Belén | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | |
| 0 | 0 | Kenedy | Aranjuez | 8 de Mayo | | | | | | | | | | | |
| Belén | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | |
| 0 | Kenedy | Aranjuez | 8 de Mayo | | | | | | | | | | | | |
| Belén | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | |
| 0 | Kenedy | Aranjuez | 8 de Mayo | | | | | | | | | | | | |
| Belén | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | |
| Kenedy | Aranjuez | 8 de Mayo | | | | | | | | | | | | | |
| Belén | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | |
| 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | | |
| 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | | | |
| 2 | 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | | | | |
| 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | | | | | |
| 1 | 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | | | | | |
| 2 | 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | | | | | | |
| 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | | | | | | | |
| 1 | 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | | | | | | | |
| 4 | 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | | | | | | | | |
| 1 | 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | | | | | | | | | |
| 3 | 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | | | | | | | | | | |
| 5 | 7 | 73 | 6 | 11 | | | | | | | | | | | |
| 7 | 73 | 6 | 11 | | | | | | | | | | | | |
| 73 | 6 | 11 | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | 11 | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | | | | | | |

R

M 14 33 61 13 1 12 1 1 Manrique La Milagrosa Floresta
Aranjuez Antonio Nariño Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio
Milagrosa (Bello) San
Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11

RM

14 33 61 13 1 12 1 1 Manrique La Milagrosa Floresta Aranjuez
Antonio Nariño Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio Milagrosa
(Bello) San
Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11

RM 1

4 33 61 13 1 12 1 1 Manrique La Milagrosa Floresta Aranjuez
Antonio Nariño Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio Milagrosa
(Bello) San
Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11

RM 14

33 61 13 1 12 1 1 Manrique La Milagrosa Floresta Aranjuez
Antonio Nariño Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio Milagrosa
(Bello) San
Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11

RM 14
RM 14 33

61 13 1 12 1 1 Manrique La Milagrosa Floresta Aranjuez
Antonio Nariño Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio Milagrosa
(Bello) San
Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11

RM 14 33
RM 14 33 6

1 13 1 12 1 1 Manrique La Milagrosa Floresta Aranjuez
Antonio Nariño Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio Milagrosa
(Bello) San
Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11

RM 14 33 61

13 1 12 1 1 Manrique La Milagrosa Floresta Aranjuez
Antonio Nariño Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio Milagrosa
(Bello) San
Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11

RM 14 33 61 1

3 1 12 1 1 Manrique La Milagrosa Floresta Aranjuez
Antonio Nariño Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio Milagrosa
(Bello) San
Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11

RM 14 33 61 13

1 12 1 1 Manrique La Milagrosa Floresta Aranjuez
Antonio Nariño Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio Milagrosa
(Bello) San
Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11

RM 14 33 61 13
RM 14 33 61 13 1

12 1 1 Manrique La Milagrosa Floresta Aranjuez Antonio
Nariño Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio Milagrosa (Bello)
San
Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11

| | | | | |
|----------------------|-------------------|-------------------------|----------------|----------------------|
| Gran Avenida (Bello) | 2 de Julio | Milagrosa (Bello) | San | |
| Cristobal | 2 8 4 5 3 3 2 | 9 5 4 11 1 61 1 11 | | |
| | | RM 14 33 61 13 1 12 1 1 | Manrique | |
| La Milagrosa | Floresta | Aranjuez | Antonio Nariño | Florencia |
| Gran Avenida (Bello) | 2 de Julio | Milagrosa (Bello) | San | |
| Cristobal | 2 8 4 5 3 3 2 | 9 5 4 11 1 61 1 11 | | |
| | | RM 14 33 61 13 1 12 1 1 | Manrique | |
| La Milagrosa | Floresta | Aranjuez | Antonio Nariño | Florencia |
| Gran Avenida (Bello) | 2 de Julio | Milagrosa (Bello) | San | |
| Cristobal | 2 8 4 5 3 3 2 | 9 5 4 11 1 61 1 11 | | |
| | | RM 14 33 61 13 1 12 1 1 | Manrique | |
| La Milagrosa | Floresta | Aranjuez | Antonio Nariño | Florencia |
| Gran Avenida (Bello) | 2 de Julio | Milagrosa (Bello) | San | |
| Cristobal | 2 8 4 5 3 3 2 | 9 5 4 11 1 61 1 11 | | |
| | | RM 14 33 61 13 1 12 1 1 | Manrique | |
| La Milagrosa | Floresta | Aranjuez | Antonio Nariño | Florencia |
| Gran Avenida (Bello) | 2 de Julio | Milagrosa (Bello) | San | |
| Cristobal | 2 8 4 5 3 3 2 | 9 5 4 11 1 61 1 11 | | |
| | | RM 14 33 61 13 1 12 1 1 | Manrique | |
| La Milagrosa | Floresta | Aranjuez | Antonio Nariño | Florencia |
| Gran Avenida (Bello) | 2 de Julio | Milagrosa (Bello) | San | |
| Cristobal | 2 8 4 5 3 3 2 | 9 5 4 11 1 61 1 11 | | |
| | | RM 14 33 61 13 1 12 1 1 | Manrique | La |
| Milagrosa | Floresta | Aranjuez | Antonio Nariño | Florencia |
| Avenida (Bello) | 2 de Julio | Milagrosa (Bello) | San | |
| Cristobal | 2 8 4 5 3 3 2 | 9 5 4 11 1 61 1 11 | | |
| | | RM 14 33 61 13 1 12 1 1 | Manrique | La |
| Milagrosa | Floresta | Aranjuez | Antonio Nariño | Florencia |
| Avenida (Bello) | 2 de Julio | Milagrosa (Bello) | San | |
| Cristobal | 2 8 4 5 3 3 2 | 9 5 4 11 1 61 1 11 | | |
| | | RM 14 33 61 13 1 12 1 1 | Manrique | La |
| Milagrosa | Floresta | Aranjuez | Antonio Nariño | Florencia |
| Avenida (Bello) | 2 de Julio | Milagrosa (Bello) | San | |
| Cristobal | 2 8 4 5 3 3 2 | 9 5 4 11 1 61 1 11 | | |
| | | RM 14 33 61 13 1 12 1 1 | Manrique | La |
| Milagrosa | Floresta | Aranjuez | Antonio Nariño | Florencia |
| Avenida (Bello) | 2 de Julio | Milagrosa (Bello) | San | |
| Cristobal | 2 8 4 5 3 3 2 | 9 5 4 11 1 61 1 11 | | |
| | | RM 14 33 61 13 1 12 1 1 | Manrique | La |
| Milagrosa | Floresta | Aranjuez | Antonio Nariño | Florencia |
| Avenida (Bello) | 2 de Julio | Milagrosa (Bello) | San | |
| Cristobal | 2 8 4 5 3 3 2 | 9 5 4 11 1 61 1 11 | | |
| | | RM 14 33 61 13 1 12 1 1 | Manrique | La Milagrosa |
| Floresta | Aranjuez | Antonio Nariño | Florencia | Gran Avenida (Bello) |
| 2 de Julio | Milagrosa (Bello) | San | | |
| Cristobal | 2 8 4 5 3 3 2 | 9 5 4 11 1 61 1 11 | | |
| | | RM 14 33 61 13 1 12 1 1 | Manrique | La Milagrosa |
| Floresta | Aranjuez | Antonio Nariño | Florencia | Gran Avenida (Bello) |
| 2 de Julio | Milagrosa (Bello) | San | | |
| Cristobal | 2 8 4 5 3 3 2 | 9 5 4 11 1 61 1 11 | | |

Milagrosa (Bello) San
 Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11
 RM 14 33 61 13 1 12 1 1 Manrique La Milagrosa Floresta
 Aranjuez Antonio Nariño Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio
 Milagrosa (Bello) San
 Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11
 14 33 61 13 1 12 1 1 Manrique La Milagrosa Floresta Aranjuez
 Antonio Nariño Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio Milagrosa
 (Bello) San
 Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11
 33 61 13 1 12 1 1 Manrique La Milagrosa Floresta Aranjuez
 Antonio Nariño Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio Milagrosa
 (Bello) San
 Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11
 61 13 1 12 1 1 Manrique La Milagrosa Floresta Aranjuez
 Antonio Nariño Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio Milagrosa
 (Bello) San
 Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11
 13 1 12 1 1 Manrique La Milagrosa Floresta Aranjuez
 Antonio Nariño Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio Milagrosa
 (Bello) San
 Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11
 1 12 1 1 Manrique La Milagrosa Floresta Aranjuez Antonio
 Nariño Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio Milagrosa (Bello)
 San
 Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11
 12 1 1 Manrique La Milagrosa Floresta Aranjuez Antonio
 Nariño Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio Milagrosa (Bello)
 San
 Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11
 1 1 Manrique La Milagrosa Floresta Aranjuez Antonio Nariño
 Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio Milagrosa (Bello) San
 Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11
 1 Manrique La Milagrosa Floresta Aranjuez Antonio Nariño
 Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio Milagrosa (Bello) San
 Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11
 Manrique La Milagrosa Floresta Aranjuez Antonio Nariño
 Florencia Gran Avenida (Bello) 2 de Julio Milagrosa (Bello) San
 Cristobal 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11
 2 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11
 8 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11
 4 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11
 5 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11
 3 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11
 3 2 9 5 4 11 1 61 1 11
 2 9 5 4 11 1 61 1 11
 9 5 4 11 1 61 1 11
 5 4 11 1 61 1 11
 4 11 1 61 1 11
 11 1 61 1 11
 1 61 1 11
 61 1 11
 1 11

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------|----|----------|----------|---------------|---------------|-------------------------|-----------------------|---------------------|-------------------|-----------------|---------------|-----------|---------|---|---------|
| UTISMO | 6 | 37 | 43 | 5 | 1 | 5 | 1 | 0 | Castilla | | Villa Hermosa | Belén | A | | |
| Trinidad | 3 | 3 | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 12 | 76 | 1 | Técnica |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| ISMO | 6 | 37 | 43 | 5 | 1 | 5 | 1 | 0 | Castilla | | Villa Hermosa | Belén | AUT | | |
| Trinidad | 3 | 3 | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 12 | 76 | 1 | Técnica |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| SMO | 6 | 37 | 43 | 5 | 1 | 5 | 1 | 0 | Castilla | | Villa Hermosa | Belén | AUTI | | |
| Trinidad | 3 | 3 | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 12 | 76 | 1 | Técnica |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| MO | 6 | 37 | 43 | 5 | 1 | 5 | 1 | 0 | Castilla | | Villa Hermosa | Belén | AUTIS | | |
| Trinidad | 3 | 3 | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 12 | 76 | 1 | Técnica |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| O | 6 | 37 | 43 | 5 | 1 | 5 | 1 | 0 | Castilla | | Villa Hermosa | Belén | AUTISM | | |
| Trinidad | 3 | 3 | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 12 | 76 | 1 | Técnica |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 6 | 37 | 43 | 5 | 1 | 5 | 1 | 0 | Castilla | | Villa Hermosa | Belén | AUTISMO | | |
| Trinidad | 3 | 3 | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 12 | 76 | 1 | Técnica |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 37 | 43 | 5 | 1 | 5 | 1 | 0 | Castilla | | Villa Hermosa | Belén | AUTISMO 6 | | | |
| Trinidad | 3 | 3 | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 12 | 76 | 1 | Técnica |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 7 | 43 | 5 | 1 | 5 | 1 | 0 | Castilla | | Villa Hermosa | Belén | AUTISMO 6 | | | |
| Trinidad | 3 | 3 | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 12 | 76 | 1 | Técnica |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 43 | 5 | 1 | 5 | 1 | 0 | Castilla | | Villa Hermosa | Belén | AUTISMO 6 3 | | | | |
| Trinidad | 3 | 3 | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 12 | 76 | 1 | Técnica |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 3 | 5 | 1 | 5 | 1 | 0 | Castilla | | Villa Hermosa | Belén | AUTISMO 6 37 | | | | |
| Trinidad | 3 | 3 | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 12 | 76 | 1 | Técnica |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 5 | 1 | 5 | 1 | 0 | Castilla | | Villa Hermosa | Belén | AUTISMO 6 37 4 | | | | | |
| Trinidad | 3 | 3 | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 12 | 76 | 1 | Técnica |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 5 | 1 | 5 | 1 | 0 | Castilla | | Villa Hermosa | Belén | AUTISMO 6 37 43 | | | | | |
| Trinidad | 3 | 3 | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 12 | 76 | 1 | Técnica |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 5 | 1 | 0 | Castilla | | Villa Hermosa | Belén | AUTISMO 6 37 43 5 | | | | | | |
| Trinidad | 3 | 3 | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 12 | 76 | 1 | Técnica |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 5 | 1 | 0 | Castilla | | Villa Hermosa | Belén | AUTISMO 6 37 43 5 1 | | | | | | | |
| Trinidad | 3 | 3 | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 12 | 76 | 1 | Técnica |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 1 | 0 | Castilla | | Villa Hermosa | Belén | AUTISMO 6 37 43 5 1 5 | | | | | | | | |
| Trinidad | 3 | 3 | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 12 | 76 | 1 | Técnica |
| | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 0 | Castilla | | Villa Hermosa | Belén | AUTISMO 6 37 43 5 1 5 1 | | | | | | | | | |
| Trinidad | 3 | 3 | 1 | 2 | | | 3 | 2 | 4 | 4 | 5 | 12 | 76 | 1 | Técnica |

5 1 5 1 0 Castilla Villa Hermosa Belén
 Trinidad 3 3 1 2 3 2 4 4 5 12 76 1 Técnica
 1 5 1 0 Castilla Villa Hermosa Belén
 Trinidad 3 3 1 2 3 2 4 4 5 12 76 1 Técnica
 5 1 0 Castilla Villa Hermosa Belén
 Trinidad 3 3 1 2 3 2 4 4 5 12 76 1 Técnica
 1 0 Castilla Villa Hermosa Belén
 Trinidad 3 3 1 2 3 2 4 4 5 12 76 1 Técnica
 0 Castilla Villa Hermosa Belén
 Trinidad 3 3 1 2 3 2 4 4 5 12 76 1 Técnica
 Castilla Villa Hermosa Belén
 Trinidad 3 3 1 2 3 2 4 4 5 12 76 1 Técnica
 3 3 1 2 3 2 4 4 5 12 76 1 Técnica
 3 3 1 2 3 2 4 4 5 12 76 1 Técnica
 3 1 2 3 2 4 4 5 12 76 1 Técnica
 1 2 3 2 4 4 5 12 76 1 Técnica
 1 2 3 2 4 4 5 12 76 1 Técnica
 2 3 2 4 4 5 12 76 1 Técnica
 3 2 4 4 5 12 76 1 Técnica
 3 2 4 4 5 12 76 1 Técnica
 2 4 4 5 12 76 1 Técnica
 4 4 5 12 76 1 Técnica
 4 5 12 76 1 Técnica
 5 12 76 1 Técnica
 12 76 1 Técnica
 76 1 Técnica
 1 Técnica
 Técnica

| | | | |
|--|-------------|-------|----------------------------|
| tales 25 | 23 2 22 2 1 | 15 10 | To |
| la estratificación correspondiente a cada barrio | | | *Se definió a partir de |
| les 25 | 23 2 22 2 1 | 15 10 | Tota |
| estratificación correspondiente a cada barrio | | | *Se definió a partir de la |
| s 25 | 23 2 22 2 1 | 15 10 | Totale |
| estratificación correspondiente a cada barrio | | | *Se definió a partir de la |
| 25 | 23 2 22 2 1 | 15 10 | Totales |
| estratificación correspondiente a cada barrio | | | *Se definió a partir de la |
| 5 | 23 2 22 2 1 | 15 10 | Totales 2 |
| estratificación correspondiente a cada barrio | | | *Se definió a partir de la |
| 23 2 22 2 1 | 15 10 | | Totales 25 |
| estratificación correspondiente a cada barrio | | | *Se definió a partir de la |
| 23 2 22 2 1 | 15 10 | | Totales 25 |
| estratificación correspondiente a cada barrio | | | *Se definió a partir de la |
| | | | Totales 25 |

| | | | |
|---|-------|--|--|
| | | | Totales 25 |
| 23 2 22 2 1 | 15 10 | | *Se definió a partir de la |
| estratificación correspondiente a cada barrio | | | Totales 25 2 |
| 3 2 22 2 1 | 15 10 | | *Se definió a partir de la estratificación |
| correspondiente a cada barrio | | | Totales 25 23 |
| 2 22 2 1 | 15 10 | | *Se definió a partir de la estratificación |
| correspondiente a cada barrio | | | Totales 25 23 2 |
| 22 2 1 | 15 10 | | *Se definió a partir de la estratificación |
| correspondiente a cada barrio | | | Totales 25 23 2 |
| 2 2 1 | 15 10 | | *Se definió a partir de la estratificación |
| correspondiente a cada barrio | | | Totales 25 23 2 2 |
| 2 1 | 15 10 | | *Se definió a partir de la estratificación |
| correspondiente a cada barrio | | | Totales 25 23 2 22 |
| 1 | 15 10 | | *Se definió a partir de la estratificación |
| correspondiente a cada barrio | | | Totales 25 23 2 22 2 |
| | | | Totales 25 23 2 22 2 1 |
| | 15 10 | | *Se definió a partir de la estratificación correspondiente |
| a cada barrio | | | Totales 25 23 2 22 2 1 |
| | 15 10 | | *Se definió a partir de la estratificación correspondiente a |
| cada barrio | | | Totales 25 23 2 22 2 1 |
| | | | Totales 25 23 2 22 2 1 |
| | 15 10 | | *Se definió a partir de la estratificación correspondiente a |
| cada barrio | | | Totales 25 23 2 22 2 1 |
| | 15 10 | | *Se definió a partir de la estratificación correspondiente a cada |
| barrio | | | Totales 25 23 2 22 2 1 |
| | 15 10 | | *Se definió a partir de la estratificación correspondiente a cada |
| barrio | | | Totales 25 23 2 22 2 1 |
| | 15 10 | | *Se definió a partir de la estratificación correspondiente a cada |
| barrio | | | Totales 25 23 2 22 2 1 |
| | 15 10 | | *Se definió a partir de la estratificación correspondiente a cada barrio |
| | | | Totales 25 23 2 22 2 1 |
| | 15 10 | | *Se definió a partir de la estratificación correspondiente a cada barrio |
| | | | Totales 25 23 2 22 2 1 |
| | 15 10 | | *Se definió a partir de la estratificación correspondiente a cada barrio |
| | | | Totales 25 23 2 22 2 1 |
| | 15 10 | | *Se definió a partir de la estratificación correspondiente a cada barrio |
| | | | Totales 25 23 2 22 2 1 |
| | 15 10 | | *Se definió a partir de la estratificación correspondiente a cada barrio |
| | | | Totales 25 23 2 22 2 1 |

Manifestaciones afectivo emocionales al niño

Auto percepción de la familia Reconocimiento de las expresiones afectivo emocionales del niño.
Reconocimiento de las expresiones afectivo emocionales del niño.

- 1 - Unión familiar y preocupación de esta por el niño en situaciones de necesidades básicas como: alimentación y aseo. También por su estado de salud - Los espacios de interacción por parte de familia son: iglesia, celebración de fechas especiales.
- Unión familiar y preocupación de esta por el niño en situaciones de necesidades básicas como: alimentación y aseo. También por su estado de salud - Los espacios de interacción por parte de familia son: iglesia, celebración de fechas especiales.
- Los espacios de interacción por parte de familia son: iglesia, celebración de fechas especiales.
- El niño interactúa más con su abuela ya que permanece más tiempo con ella
- Experiencia Significativa:
Su primera palabra (mama) - Cuidados con el niño ante situaciones de tristeza, al igual ante las situaciones de alimentación, sueño y enfermedad.
- Cuidados con el niño ante situaciones de tristeza, al igual ante las situaciones de alimentación, sueño y enfermedad.
- Recibe como castigos físicos "palmadas" - En la familia existe un apoyo constante.
- En la familia existe un apoyo constante.
- Sus principales manifestaciones son de alegría y ánimo ante la tristeza - se valora los logros del niño a través de manifestaciones afectivas como abrazos y besos. - se reconocen estados como, llanto para respondiendo a este en suplir las necesidades de la alimentación.
- se valora los logros del niño a través de manifestaciones afectivas como abrazos y besos. - se reconocen estados como, llanto para respondiendo a este en suplir las necesidades de la alimentación.
- se reconocen estados como, llanto para respondiendo a este en suplir las necesidades de la alimentación.
- se identifica el miedo a través del llanto y los gritos.
- se reconoce la alegría a través de la risa y los gritos.

- 2 - Atención a sus necesidades (ir al médico, a la institución).
- Atención a sus necesidades (ir al médico, a la institución).
- En los estados de tristeza del niño, su familia busca interactuar con el niño buscándole juego.

- No hay espacios de interacción.
- No hay espacios de interacción.
- la madre es la única persona encargada del cuidado del niño.
- su hermana se interesa por el niño, manifestándolo en el interés por preguntar sobre el bienestar de este.
- Experiencia significativa:
cuando dijo "papa" - buscan interactuar con el niño a través del juego.
- buscan interactuar con el niño a través del juego.
- castigan al niño con la prohibición del televisor, cuando este hala el pelo de su madre. - existe un apoyo mutuo en la familia.

- existe un apoyo mutuo en la familia.
- responden a las manifestaciones expresadas por el niño sin ninguna intención afectiva solo en función de suplir su necesidad. - ayudan a la madre frente a las dificultades del niño. - se reconocen estados emocionales como el miedo y el dolor a partir del llanto y los quejidos.
- ayudan a la madre frente a las dificultades del niño. - se reconocen estados emocionales como el miedo y el dolor a partir del llanto y los quejidos.
- se reconocen estados emocionales como el miedo y el dolor a partir del llanto y los quejidos.

- 3 - recibe afecto y cariño de su familia en razón de su dependencia de esta.
- recibe afecto y cariño de su familia en razón de su dependencia de esta.
 - los espacios que la familia propicia para la niña son para la celebración de fechas especiales.
 - los espacios que la familia propicia para la niña son para la celebración de fechas especiales.
 - la niña interactúa el mayor tiempo con su madre.
 - se interesan por buscar alternativas que propicien el desarrollo de la niña.
 - Experiencia significativa:
cuando empezó a moverse, a agarrar objetos y al intentar levantarse, al igual cuando dijo "ma" -ante el llanto la familia le habla con palabras cariñosas.
 - ante el llanto la familia le habla con palabras cariñosas.
 - algunos miembros de la familia no comprenden lo que la niña desea a lo que responden con regaños hacia ella.
 - ante las situaciones de logro se estimulan con palabras y abrazos.
 - se castiga la niña por negarse a su alimentación. - La niña responde frente a las caricias de su familia, con sonrisas y gritos.
 - La niña responde frente a las caricias de su familia, con sonrisas y gritos.
 - las expresiones afectivas se restringen a la madre ya que su padre es poco lo que permanece con la niña. - Algunas personas de la familia buscan encontrar respuestas comprensibles en la niña frente a sus interacciones. - Manifiesta estado de tristeza con el llanto frente a la ausencia de algún familiar.
 - Algunas personas de la familia buscan encontrar respuestas comprensibles en la niña frente a sus interacciones. - Manifiesta estado de tristeza con el llanto frente a la ausencia de algún familiar.
 - Manifiesta estado de tristeza con el llanto frente a la ausencia de algún familiar.
 - su felicidad la manifiesta en razón de salidas o estímulos materiales como juguetes.

- 4 - Al niño le expresan constantemente que lo quieren con palabras, caricias, besos y abrazos.
- Al niño le expresan constantemente que lo quieren con palabras, caricias, besos y abrazos.
 - su familia se caracteriza por el dialogo constante, el respeto, y la solución conjunta de los problemas - al niño le propician espacios de recreación (salidas a parques, montar bicicleta, fiestas) y de interacción con personas diferentes a su entorno familiar. (Visitas).
 - al niño le propician espacios de recreación (salidas a parques, montar bicicleta, fiestas) y de interacción con personas diferentes a su entorno familiar. (Visitas).
 - el niño es estimulado constantemente para obtener de él mayores logros.
 - Experiencia Significativa:
cuando el niño abrazo por primera vez a su madre y soltó una risa fuerte y contagiosa

- toda la familia esta atenta a las necesidades del niño, conocen sus deseos, ver t.v, jugar, salir y cuando desca dar abrazos o besos.
- toda la familia esta atenta a las necesidades del niño, conocen sus descos, ver t.v, jugar, salir y cuando desea dar abrazos o besos.
- al niño se le estimula con palabras, besos, y abrazos.
- se regaña cuando mueve mucho el t.v o cuando vota la comida. - se le brindan manifestaciones emocionales como los besos, abrazos, palabras dulces.
- se le brindan manifestaciones emocionales como los besos, abrazos, palabras dulces.
- se felicita por sus logros y se estimula para que - La familia ayuda a la madre con el cuidado de las necesidades básicas del niño (baño, alimentación y vestido)
- La familia ayuda a la madre con el cuidado de las necesidades básicas del niño (baño, alimentación y vestido)
- la familia se interesa por los logros del niño - El niño manifiesta alegría con risas y abrazos. La rabia la manifiesta jalando el cabello de quien este cerca de él, tirando las cosas y con gritos. Y la aburrición con la negación a los trabajos, los juegos, o las actividades que cotidianamente realiza.
- El niño manifiesta alegría con risas y abrazos. La rabia la manifiesta jalando el cabello de quien este cerca de él, tirando las cosas y con gritos. Y la aburrición con la negación a los trabajos, los juegos, o las actividades que cotidianamente realiza.

5 -calor de hogar

-calor de hogar

-Unión

- Demostraciones de amor con palabras y hechos -Reunión donde la abuela

-Reunión donde la abuela

-Salidas

-Paseos

-Cuidadora: la madre

-Indiferencia familiar frente al niño

-Experiencia Significativa:

Abrazo por primera vez.

-Buscan animarlo cuando esta triste

-Buscan animarlo cuando esta triste

-Comparten la alegría de su hijo

-Cuando lloran lo consuelan

-Cuando hace algo bien lo felicitan con abrazos, besos y palabras

-Cuando hace algo malo se reprende verbalmente y se castiga físicamente

-Buscan bienestar para cada miembro de familia

-Buscan bienestar para cada miembro de familia

-Existe dedicación para con el niño

-Se interesan por el estado de animo del niño

-Aparece la sobreprotección para con el niño

-Aparece la sobreprotección para con el niño

-Existe disgusto por parte de algunos miembros de la familia con respecto a las exigencias que se le hacen al niño

-Reconocen emociones como rabia, dolor y tristeza a través del llanto.

-Reconocen emociones como rabia, dolor y tristeza a través del llanto.

-Reconocen la alegría

ANEXO 7. APOYO TECNICO PARA EL SISTEMA ALTERNATIVO DE COMUNICACION

TABLERO DE COMUNICACIÓN

1

1

1

VISUALES NECESIDADES BASICAS

VISUALES EMOCIONES BASICAS

1

1

1

1