



ONCE

HABILIDADES SOCIALES



Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad

Cristina Caballo Escribano
Miguel Ángel Verdugo Alonso



MANUALES

HABILIDADES SOCIALES

HABILIDADES SOCIALES

Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes
con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad

Cristina Caballo Escribano
Miguel Ángel Verdugo Alonso

Organización Nacional de Ciegos Españoles
Madrid

Habilidades sociales. Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad

Primera edición: Madrid, 2005

© **Cristina Caballo Escribano, Miguel Ángel Verdugo Alonso**

© de esta edición: Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE). Dirección General. Dirección General Adjunta de Servicios Sociales para Afiliados
Calle del Prado, 24, 28014 Madrid

Diseño de la cubierta: Gabinete de Diseño. Dirección de Comunicación e Imagen. ONCE. Dirección General

Coordinación de la edición: Departamento de Recursos Culturales de la Dirección de Cultura y Deporte. ONCE. Dirección General

La presente edición ha estado al cuidado de Francisco Javier Martínez Calvo

ISBN: 84-484-0152-2

Depósito Legal: M-24.816-2005

Imprime: Artes Gráficas Palermo, S.L.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro, su inclusión en un sistema informático, su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares de los derechos de autor.

Impreso en España - Printed in Spain

ÍNDICE

Prólogo	15
Primera parte: Aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales en personas ciegas y deficientes visuales..	17
Capítulo 1: Competencia social y habilidades sociales.	
Marco conceptual	19
1.1. Definición y modelos conceptuales.....	19
1.2. Características de las habilidades sociales	23
1.3. Aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales ...	25
1.3.1. Mecanismos responsables del aprendizaje de habilidades sociales.....	25
1.3.2. Importancia de las relaciones tempranas con los padres y cuidadores.....	28
1.3.3. Importancia de las relaciones con los iguales ...	28
1.4. Modelos explicativos de los déficit en habilidades sociales	30
Conclusiones	32
Capítulo 2: El impacto de la deficiencia visual en el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales	33
2.1. Competencia social en personas con deficiencia visual.....	34
2.2. Influencia de la deficiencia visual en el aprendizaje	36
2.3. Influencia de la deficiencia visual en las relaciones interpersonales tempranas con los cuidadores.....	39
2.4. Influencia de la falta de visión en el proceso y en las habilidades necesarias para la interacción social	42
2.4.1. Impacto de la deficiencia visual en la obtención inicial de información (decodificación)	43
2.4.2. Impacto de la deficiencia visual en el procesamiento de la información (decisión).....	44
2.4.3. Impacto de la deficiencia visual en la puesta en marcha de conductas sociales (codificación)....	46

2.5. Influencia de la deficiencia visual en las relaciones con los iguales	47
2.6. Variabilidad en el desarrollo social dentro del grupo de personas con deficiencia visual	52
2.6.1. Grado de deficiencia visual	52
2.6.2. Momento de aparición de la deficiencia visual ..	53
2.6.3. Ambiente familiar	53
2.6.4. Contexto educativo	54
2.6.5. Existencia de otras deficiencias concurrentes a la deficiencia visual	56
2.7. Consecuencias de los déficit en habilidades sociales	56
Conclusiones	57

Segunda parte: Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad 59

Capítulo 1. Características del programa	61
1.1. Elaboración y diseño	61
1.2. Objetivos generales	63
1.3. Áreas, objetivos, habilidades y actividades	64
1.3.1. Área I. Reconocimiento y utilización de conductas no verbales de interacción social	65
1.3.2. Área II. Iniciación, mantenimiento y finalización de interacciones sociales.....	67
1.3.3. Área III. Inclusión y participación en juegos y actividades de grupo	71
1.4. Técnicas de enseñanza.....	73
1.5. Otras técnicas utilizadas en el programa	76
1.6. Estructura de una sesión de enseñanza	77
1.7. Formato de enseñanza.....	78
1.8. Evaluación	80
1.8.1. Evaluación para identificar alumnos que pueden beneficiarse del programa y para identificar habilidades a enseñar	80
1.8.2. Evaluación para conocer los progresos del alumno durante el programa.....	82
1.8.3. Evaluación para valorar la eficacia del programa	83

Capítulo 2. Área I. Reconocimiento y utilización de conductas no verbales de interacción social	85
2.1. Fundamentación y justificación	85
2.2. Objetivos Área I	86
2.3. Habilidades Área I	87
2.4. Sugerencias para la enseñanza de las habilidades	89
2.5. Introducción a las habilidades	89
2.5.1. Actividad 1. Marchando.....	90
2.5.2. Actividad 2. Vamos al museo.....	91
2.5.2.1. Introducción al tema: instrucción verbal, diálogo, discusión.....	91
2.5.2.2. Definición.....	92
2.5.2.3. Importancia de la utilización	94
2.5.2.4. Modelado y práctica.....	96
2.5.3. Actividad 3. El juego de las casas	96
2.5.4. Actividad 4. Adivina cómo me siento	97
2.5.5. Actividad 5. Juego del balón mensajero	99
2.5.6. Actividad 6. Marionetas animadas	101
2.5.7. Actividad 7. El extraterrestre	102
2.5.8. Actividad 8. Fotografías	103
2.6. Ejemplos de situaciones de la vida cotidiana.....	104
2.7. Feedback y refuerzo a las aproximaciones sucesivas .	107
2.8. Práctica oportuna.....	108
2.9. Tareas entre sesiones	109
2.10. Habilidades y estrategias para alumnos ciegos o con resto de visión muy limitado	110
2.11. Habilidades para los compañeros sin discapacidad .	112
Capítulo 3. Área II. Iniciación, mantenimiento y finalización de interacciones sociales	115
3.1. Fundamentación y justificación	115
3.1.1. Iniciaciones sociales	115
3.1.2. Mantenimiento de la interacción	116
3.1.3. Finalizar interacciones.....	117
3.2. Objetivos Área II	118
3.3. Habilidades Área II.....	118
3.3.1. Habilidades para realizar iniciaciones sociales ..	118
3.3.2. Habilidades para mantener la interacción	119
3.3.3. Habilidades para finalizar la interacción social...	120
3.4. Sugerencias para la enseñanza	121

3.5. Habilidades para la iniciación social	121
3.5.1. Introducción al tema: instrucción, diálogo, discusión.....	121
3.5.2. Definición.....	122
3.5.3. Importancia de la utilización.....	122
3.5.4. Situaciones en las que es necesario iniciar	122
3.5.5. Componentes.....	123
3.6. Iniciaciones sociales. Habilidad: saludar	123
3.6.1. Introducción al tema: instrucción verbal, diálogo, discusión	123
3.6.2. Definición.....	124
3.6.3. Importancia de la utilización.....	124
3.6.4. Situaciones en las que es necesario saludar.....	125
3.6.5. Componentes.....	125
3.6.6. Modelado	126
3.6.7. Práctica: dramatización	127
3.6.8. Feedback y refuerzo a las aproximaciones sucesivas.....	127
3.6.9. Práctica oportuna	128
3.6.10. Tareas entre sesiones	128
3.6.11. Habilidades alternativas para el alumno con ceguera o resto de visión muy limitado.....	128
3.6.11.1. Habilidades	129
3.6.11.2. Situaciones para el modelado y la práctica	129
3.6.12. Estrategias alternativas de enseñanza para alumnos con ceguera o resto visual muy limitado.....	129
3.7. Iniciaciones sociales. Habilidad: presentarse	129
3.7.1. Introducción al tema: instrucción verbal, diálogo, discusión	129
3.7.2. Definición.....	130
3.7.3. Importancia de la utilización.....	130
3.7.4. Situaciones en las que es necesario presentarse	130
3.7.5. Componentes.....	131
3.7.6. Modelado	131
3.7.7. Práctica: dramatización	132
3.7.8. Feedback y refuerzo a las aproximaciones sucesivas.....	132
3.7.9. Práctica oportuna	133

3.7.10. Tareas entre sesiones	133
3.8. Iniciaciones sociales. Habilidad: interesarse por la actividad de la otra persona	133
3.8.1. Introducción al tema: instrucción verbal, diálogo, discusión	133
3.8.2. Definición.....	133
3.8.3. Importancia de la utilización.....	133
3.8.4. Situaciones en las que es necesario mostrar interés por lo que la otra persona hace o tiene.	134
3.8.5. Componentes.....	134
3.8.6. Modelado	135
3.8.7. Práctica: dramatización	135
3.8.8. Feedback y refuerzo a las aproximaciones sucesivas.....	135
3.8.9. Práctica oportuna.....	135
3.8.10. Tareas entre sesiones	136
3.8.11. Habilidades y estrategias para alumnos ciegos o con resto de visión muy limitado	136
3.8.11.1. Habilidades	136
3.8.11.2. Situaciones para el modelado y la práctica	137
3.9. Iniciaciones sociales. Habilidad: proponer actividades	137
3.9.1. Introducción al tema: instrucción verbal, diálogo, discusión	137
3.9.2. Definición.....	138
3.9.3. Importancia de la utilización.....	138
3.9.4. Situaciones en las que es necesario proponer actividades	138
3.9.5. Componentes.....	139
3.9.6. Modelado	139
3.9.7. Práctica: dramatización	139
3.9.8. Feedback y refuerzo a las aproximaciones sucesivas.....	140
3.9.9. Práctica oportuna.....	140
3.9.10. Tareas entre sesiones	140
3.10. Iniciaciones sociales. Habilidad: iniciar conversaciones	140
3.10.1. Introducción al tema: instrucción verbal, diálogo, discusión	140
3.10.2. Definición.....	141
3.10.3. Importancia de la utilización.....	141

3.10.4. Situaciones en las que es necesario iniciar conversaciones.....	141
3.10.5. Componentes.....	142
3.10.6. Modelado	142
3.10.7. Práctica: dramatización	143
3.10.8. Feedback y refuerzo a las aproximaciones sucesivas.....	143
3.10.9. Práctica oportuna	143
3.10.10. Tareas entre sesiones	144
3.11. Iniciaciones sociales. Habilidad: decir cosas positivas	144
3.11.1. Introducción al tema: instrucción verbal, diálogo, discusión	144
3.11.2. Definición.....	144
3.11.3. Importancia de la utilización.....	145
3.11.4. Situaciones en las que es necesario decir cosas positivas	146
3.11.5. Componentes.....	146
3.11.6. Modelado	146
3.11.7. Práctica: dramatización	147
3.11.8. Feedback y refuerzo a las aproximaciones sucesivas.....	147
3.11.9. Práctica oportuna	147
3.11.10. Tareas entre sesiones	148
3.12. Habilidades para mantener la interacción social	148
3.12.1. Introducción.....	148
3.13. Mantener la interacción. Habilidad: ponerse en el lugar de los demás.....	149
3.13.1. Introducción al tema: instrucción verbal, diálogo, discusión	149
3.13.2. Importancia de la habilidad.....	154
3.13.3. Definición.....	154
3.13.4. Situaciones en las que es necesario ponerse en lugar de otros	154
3.13.5. Modelado y práctica	155
3.13.6. Práctica oportuna	156
3.13.7. Tareas entre sesiones	156
3.14. Mantener la interacción. Habilidad: escucha activa y empática	156
3.14.1. Introducción al tema: instrucción verbal, diálogo, discusión	156

3.14.2. Actividad.....	157
3.14.3. Definición.....	158
3.14.4. Importancia de la habilidad.....	159
3.14.5. Situaciones en las que es necesario escuchar	159
3.14.6. Componentes.....	160
3.14.7. Modelado y práctica.....	161
3.14.8. Feedback y refuerzo a las aproximaciones sucesivas.....	165
3.14.9. Práctica oportuna.....	166
3.14.10. Tareas entre sesiones.....	166
3.14.11. Habilidades para el alumno con deficiencia visual.....	169
3.14.12. Habilidades para el alumno sin discapacidad	170
3.15. Mantener la interacción. Habilidad: mantener con- versaciones.....	172
3.15.1. Introducción al tema: instrucción verbal, diálo- go, discusión.....	172
3.15.2. Definición.....	172
3.15.3. Importancia de la utilización.....	172
3.15.4. Situaciones en las que es necesario mantener una conversación.....	173
3.15.5. Componentes.....	174
3.15.6. Componentes para llevar a cabo conversacio- nes de grupo.....	175
3.15.7. Modelado y práctica.....	175
3.15.8. Feedback y refuerzo a las aproximaciones sucesivas.....	181
3.15.9. Práctica oportuna.....	181
3.15.10. Tareas entre sesiones.....	181
3.16. Mantener la interacción. Habilidad: expresar y recibir sentimientos y emociones.....	182
3.16.1. Introducción al tema: instrucción verbal, diálo- go, discusión.....	182
3.16.2. Componentes de la habilidad de expresar emociones.....	182
3.16.3. Componentes de la habilidad de recibir emo- ciones.....	183
3.16.4. Modelado y práctica.....	183
3.16.5. Feedback y refuerzo a las aproximaciones sucesivas.....	184
3.16.6. Práctica oportuna.....	184

3.16.7. Tareas entre sesiones	184
3.17. Mantener la interacción. Habilidad: expresarse de forma asertiva.....	185
3.17.1. Introducción al tema: instrucción verbal, diálogo, discusión	185
3.17.2. Definición.....	186
3.17.3. Habilidades implicadas y componentes de las mismas.....	186
3.17.4. Modelado y práctica.....	187
3.17.5. Feedback y refuerzo a las aproximaciones sucesivas.....	189
3.17.6. Práctica oportuna	190
3.17.7. Tareas entre sesiones	190
3.18. Mantener la interacción. Habilidad: resolución de problemas interpersonales.....	190
3.18.1. Introducción al tema: instrucción verbal, diálogo, discusión	190
3.18.2. Componentes.....	192
3.18.3. Modelado y práctica.....	194
3.18.4. Feedback y refuerzo a las aproximaciones sucesivas.....	194
3.18.5. Práctica oportuna	195
3.18.6. Tareas entre sesiones	195
Capítulo 4. Área III: Inclusión y participación en juegos y actividades de grupo	197
4.1. Fundamentación y justificación.....	197
4.2. Objetivos Área III	198
4.3. Habilidades Área III.....	199
4.3.1. Habilidades para todos los alumnos.....	199
4.3.2. Habilidades alternativas para el alumno ciego o con resto de visión muy limitado.....	200
4.3.3. Habilidades alternativas para los alumnos sin discapacidad	200
4.4. Habilidades para la inclusión en actividades y juegos de grupo	200
4.4.1. Introducción al tema: instrucción verbal, diálogo, discusión	200
4.4.2. Definición.....	201
4.4.3. Importancia de la utilización.....	201

4.4.4. Situaciones en las que es necesario incluirse en actividades de grupo	202
4.4.5. Componentes.....	202
4.4.6. Modelado y práctica.....	203
4.4.7. Feedback y refuerzo a las aproximaciones sucesivas.....	204
4.4.8. Práctica oportuna	204
4.4.9. Tareas entre sesiones	205
4.5. Habilidades para participar en actividades y juegos de grupo	210
4.5.1. Introducción al tema: instrucción verbal, diálogo, discusión	210
4.5.2. Definición.....	210
4.5.3. Justificación de la importancia.....	210
4.5.4. Situaciones en las que es necesario participar .	211
4.5.5. Componentes.....	211
4.5.6. Modelado, práctica y práctica oportuna	211
4.5.7. Feedback y refuerzo a las aproximaciones sucesivas.....	212
4.5.8. Tareas entre sesiones	213
Anexos	
Anexo I. Lista de evaluación de habilidades sociales para alumnos deficientes visuales	217
Anexo II. Sociograma.....	225
Referencias	239

PRÓLOGO

El programa de habilidades sociales que se presenta se diseñó y elaboró basándose en la investigación «Desarrollo de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos ciegos y con deficiencia visual integrados en colegios ordinarios», realizada por Miguel Ángel Verdugo Alonso y Cristina Caballo durante los años 1994 a 1996 en el Instituto Universitario en Integración en la Comunidad de la Universidad de Salamanca y financiada por la Organización Nacional de Ciegos Españoles. Posteriormente a esta investigación, entre los años 1998 y 1999, se planteó un programa de formación y asesoramiento a profesionales, a fin de aplicar el programa construido y modificarlo de acuerdo a la experiencia que se fuera adquiriendo. El programa que se presenta ahora es fruto de los trabajos referidos, y la intención es que sirva para aplicarse en distintos ámbitos, aunque está especialmente recomendado para los entornos educativos.

Agradecemos el apoyo incondicional que la Dirección General de la ONCE ha prestado al equipo de investigación desde el inicio del trabajo, así como a la Dirección Provincial de la ONCE de Salamanca y, particularmente, a los profesores de apoyo a la integración de Salamanca, Zamora y Ávila. Y finalmente, agradecer también la buena disponibilidad y ayuda recibida de todos los colegios y de los alumnos que participaron en el programa.

Miguel Ángel Verdugo Alonso
Investigador principal
Diciembre 2000

Primera parte

APRENDIZAJE Y DESARROLLO
DE LAS HABILIDADES SOCIALES
EN PERSONAS CIEGAS Y DEFICIENTES VISUALES

Capítulo 1

Competencia social y habilidades sociales.

Marco conceptual

Sin pretender ser exhaustivos en el análisis, y a modo de introducción al tema objeto de interés de este manual, presentamos en este primer capítulo aquellos modelos conceptuales referidos a las habilidades sociales que pueden servir como marco general para comprender las dificultades que las personas ciegas y deficientes visuales pueden tener en el desarrollo y puesta en marcha de las citadas habilidades.

Se incluyen así, en primer lugar, los modelos descriptivos que definen estas conductas, las características específicas de las mismas, los mecanismos implicados en su desarrollo y aprendizaje, así como la importancia de las experiencias de relación con otras personas, en concreto con los cuidadores en la temprana infancia y con los iguales en etapas posteriores. Finalmente, se hace referencia a los modelos explicativos de la existencia de déficit en estas conductas.

En el siguiente capítulo se expone la situación de las personas ciegas y deficientes visuales en relación con el tema de interés, y trataremos de analizar, a partir del marco conceptual aquí presentado, los factores que pueden estar influyendo en tal situación.

1.1. Definición y modelos conceptuales

Aunque se puede encontrar mucha literatura científica dirigida a definir las habilidades sociales, lo cierto es que hoy todavía existe gran controversia entre los distintos autores en relación con el tema, y no se dispone aún de una concepción y una definición consensuadas. Así, como afirma Gumpel (1994), desde algunas concepciones se definen estos comportamientos únicamente como conductas observables, tales como el contacto ocular y los gestos, y como res-

puestas concretas a estímulos sociales concretos. Otros investigadores, sin embargo, utilizan enfoques más molares, y definen las habilidades sociales como aquellas conductas aprendidas, observables y no observables, que se utilizan en los intercambios sociales para obtener o mantener refuerzo del ambiente. Desde estas concepciones, las habilidades sociales incluyen, aunque no solo, conductas observables, las cuales se consideran específicas de la situación, y se asume que están orientadas y regidas por reglas (Gumpel, 1994).

No es el objetivo de este trabajo realizar una revisión exhaustiva de las distintas concepciones y modelos de definición de competencia social y habilidades sociales. Sin embargo, se exponen a continuación algunos enfoques que pueden ser de utilidad para comprender el impacto que la deficiencia visual puede tener en el desarrollo de repertorios adecuados de habilidades sociales, y proporcionar orientaciones para desarrollar procedimientos de intervención dirigidos a la mejora de las interacciones sociales en estas poblaciones. Así, Sacks (1992) destaca tres grandes modelos conceptuales de habilidades sociales cuyo análisis resulta de interés para el fin anteriormente expuesto: 1) el modelo de los rasgos, 2) el modelo molecular o centrado en los componentes, y 3) el modelo del proceso o de sistemas.

Desde el *modelo de los rasgos* se asume que la habilidad o competencia social está predeterminada e incluida en la estructura de personalidad de los individuos. Así, el comportamiento social de un sujeto permanecerá estable a lo largo del tiempo y de las situaciones. Según Van Hasselt (1983), desde este modelo se podría asumir que los comportamientos pasivos o antisociales son simplemente parte de la personalidad, y ninguna actuación puede elicitar cambios. Actualmente el modelo apenas se utiliza, pues no dispone de una base empírica que lo apoye (McFall, 1982).

Desde un *enfoque molecular*, centrado en los componentes, las habilidades sociales son unidades observables de comportamientos verbales y no verbales aprendidos que, combinados, producen interacciones exitosas en situaciones específicas (Hersen y Bellack, 1977; Foster y Richey, 1979; McFall, 1982). Las personas utilizamos estas habilidades en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente (Kelly, 1982; Michelson y Wood, 1982; Van Hasselt y cols., 1979). Un modelo centrado en los componentes

basa los entrenamientos en la enseñanza de cada parte del comportamiento hábil. Las estrategias basadas en este modelo se han utilizado en varias ocasiones con niños y adultos con deficiencia visual (Van Hasselt y cols, 1983).

Finalmente, desde un *enfoque molar*, centrado en el proceso, se asume que las habilidades sociales son los componentes de acciones específicas (como mirar, sonreír...) o secuencias de comportamientos que crean encuentros concretos (como los saludos) que están regulados (Argyle, 1980; Trower, 1982). Como indica Trower (1982), estos componentes se aprenden mediante la experiencia y la observación, se retienen en la memoria de forma simbólica y, posteriormente, se recuperan para utilizarlos en la construcción de episodios concretos. Este enfoque subraya la necesidad de que existan metas u objetivos sociales (motivación) para alcanzar un conjunto de comportamientos socialmente hábiles, y está basado en la habilidad para percibir tanto el ambiente físico como las necesidades internas de los demás. Una persona puede controlar la situación inmediata y evaluar su comportamiento en esa situación en función del feedback externo proporcionado por otros (verbal o no verbal) y de la evaluación interna. De acuerdo con Sacks (1992), desde este enfoque es posible distinguir siete componentes:

- *Percepción de otras personas*, o habilidad para responder de forma eficaz a las necesidades y deseos de los demás.
- *Ponerse en lugar del otro*, o habilidad no solo de reconocer los sentimientos del otro, sino también de comprender lo que la otra persona está pensando o sintiendo.
- *Acompañamiento no verbal del discurso*, consistente en utilizar durante la interacción una combinación de conductas verbales y no verbales para lograr una proximidad y una orientación apropiadas.
- *Refuerzo*, entendido como la habilidad para reforzar el comportamiento social del otro o para iniciar la interacción a través de la sonrisa o del movimiento de la cabeza, por ejemplo.
- *Autopresentación*, esto es, habilidad para enviar a la otra persona pistas sobre la propia identidad, rol, estatus, etc.

- *Situaciones y sus reglas*, o capacidad para comprender el significado completo de un conjunto dado de reglas que estructuran el encuentro concreto.
- *Secuencias de interacciones*, es decir, habilidad para organizar una serie de conductas verbales y no verbales en un orden concreto para obtener resultados positivos.

En la línea de este último enfoque, McFall (1982) propuso el modelo interactivo en el cual se destacan, como variables importantes para producir la conducta, las variables ambientales, las características personales (no referidas a rasgos de personalidad) y las interacciones entre ellas. De acuerdo con Caballo (1993), el modelo de McFall plantea que una respuesta socialmente habilidosa será el resultado final de una cadena de conductas que:

- Comenzaría con una *recepción correcta de estímulos interpersonales relevantes (Decodificación)*. En esta fase es necesaria la recepción de la información a través de los sentidos de los órganos, la identificación de los rasgos relevantes de la situación, y la interpretación de acuerdo con el conocimiento y la experiencia previa.
- Le seguiría el *procesamiento flexible de estos estímulos para generar y evaluar posibles opciones de respuesta a fin de seleccionar la mejor (Toma de decisiones)*. Implica transformar la información y utilizar reglas concretas que asocian determinadas conductas con circunstancias específicas (adquiridas por la experiencia y almacenadas en la memoria). Así, las habilidades sociales pueden estar también inhibidas u obstaculizadas por perturbaciones cognitivas y emocionales ocurridas dentro de estos procesos.
- Terminaría con la *emisión apropiada de la respuesta seleccionada (Codificación)*. Requiere poner en marcha conductas observables destinadas a alcanzar los propósitos planteados. Requiere, además, poner en marcha un proceso de retroalimentación mediante la autoobservación de las propias conductas y la valoración de su adecuación y del impacto de las mismas en los demás. Todo ello a fin de realizar ajustes sutiles para optimizar la correspondencia de tales conductas y su impacto con lo que se esperaba.

Así, desde este enfoque centrado en el proceso, se enfatiza la importancia no solo de los componentes concretos de habilidades observables, sino también de las habilidades para producir y poner en marcha continuamente comportamientos habilidosos en todas las situaciones y en cualquier momento. Desde este enfoque es apropiado realizar una diferenciación entre habilidades sociales y competencia social (Gumpel, 1994; Caballo, 1993). Así, los juicios sobre «competencia social» se refieren a la adecuación y eficacia de los comportamientos sociales, observables y no observables, utilizados para producir habilidades sociales observables. Sin embargo, las habilidades sociales se refieren solo a las manifestaciones observables de tal competencia.

De este modo, de acuerdo con Gumpel (1994), una persona socialmente competente se caracteriza por: 1) utilizar de forma apropiada los comportamientos observables para crear respuestas apropiadas a estímulos externos; 2) incrementar, en una situación particular y mediante un comportamiento observable, las posibilidades de recibir refuerzos mientras reduce el riesgo de obtener consecuencias negativas del ambiente; y 3) si la situación particular se repitiese, poner en marcha comportamientos observables y no observables que tengan mayores probabilidades de ser considerados habilidosos (Gumpel, 1994).

En la misma línea, otros autores definen la competencia social como los juicios sobre la actuación interpersonal emitidos por agentes sociales significativos de ambiente (Gresham, 1986; McFall, 1982). Según Caballo (1993), desde estos enfoques la competencia social supone un término evaluativo general referido a la calidad o adecuación de la ejecución total de una persona en una tarea determinada y, por su parte, las habilidades sociales constituyen capacidades específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea.

1.2. Características de las habilidades sociales

Para la comprensión y la adecuada concepción de las habilidades sociales, es necesario considerar algunas de sus características. Así, entre las características citadas en los trabajos sobre habilidades sociales se pueden destacar las siguientes (Monjas, 1992; Caballo, 1993):

1) *Son conductas y repertorios de conducta adquiridos a través del aprendizaje.* No son rasgos de personalidad, se adquieren a través del aprendizaje y, por tanto, se pueden cambiar, enseñar o mejorar mediante los mecanismos del aprendizaje.

2) Constituyen habilidades que ponemos en marcha en contextos interpersonales, esto es, requieren que se produzca una interacción. No incluyen otras habilidades de adaptación social como las habilidades de autocuidado (lavarse, vestirse), de vida en el hogar (limpiar, planchar, cocinar) o de vida en la comunidad (orientación, desplazarse, utilizar el transporte), sino que, al igual que estas, constituyen una de las áreas del comportamiento adaptativo. Sin embargo, es habitual encontrar manuales de entrenamiento en habilidades sociales que incluyen habilidades como vestirse, preparar alimentos u orientarse en el espacio, que, si bien son habilidades de adaptación social relacionadas, no son estrictamente habilidades sociales.

3) Son, por tanto, *recíprocas y dependientes de la conducta de las otras personas* que se encuentren en el contexto. Por ello, requieren la puesta en marcha de habilidades de iniciación y de respuestas interdependientes dentro de una reciprocidad e influencia mutuas. Así, la persona se ve influida por los demás y también influye sobre los otros para que modifiquen sus conductas.

4) Contienen *componentes* manifiestos observables, *verbales* (preguntas, autoafirmaciones, alabanzas, peticiones) y *no verbales* (mirada, gestos, sonrisa, orientación, expresión facial, expresión corporal, distancia-proximidad), y otros *componentes cognitivos y emocionales* (conocimiento social, capacidad de ponerse en el lugar de otras personas, capacidad de solucionar problemas sociales, constructos personales, expectativas, planes y sistemas de autorregulación) y *fisiológicos* (tasa cardiaca, respiración, presión sanguínea, respuestas electrodermales). La habilidad social es lo que la persona dice, hace, piensa y siente.

5) *Aumentan el refuerzo social y la satisfacción mutua.* Disponer y manifestar un repertorio adecuado de habilidades sociales hace que la persona obtenga más refuerzo de su ambiente, y permite también que la interacción proporcione satisfacción a quienes forman parte de esta.

6) *Las habilidades sociales son específicas de la situación.* Ninguna conducta en sí misma es o no socialmente habilidosa, sino que depende del contexto, de la situación y de sus reglas, de las personas con las que se interactúa, del sexo, de la edad, de los sentimientos de los otros, etc. Por ello, para que una conducta sea socialmente hábil, es necesario que la persona, además de motivación o metas sociales, tenga capacidad de *percibir* la información básica de dicho contexto o situación (percepción de indicadores verbales y no verbales, ambiente físico). Debe también ser capaz de *procesar esa información* en base a la experiencia, la observación, el aprendizaje y la maduración (interpretación de reglas de la situación, de los sentimientos y los deseos de los demás). Asimismo, ha de *actuar* sobre ella poniendo en acción secuencias adecuadamente ordenadas de conductas verbales y no verbales apropiadas. Por último, ha de *evaluar, controlar y regular* su conducta a través del *feedback externo* (verbal y no verbal) y de la *evaluación interna* (cogniciones, emociones).

7) Es importante *la existencia de metas*, propósitos o motivación social para desarrollar un adecuado repertorio de habilidades sociales.

1.3. Aprendizaje y desarrollo de las habilidades sociales

Para comprender las dificultades en el desarrollo de habilidades sociales de las personas ciegas y deficientes visuales es necesario conocer el proceso mediante el cual, de forma natural, se adquieren estas habilidades, así como los factores que influyen en su adecuado desarrollo.

Comenzaremos exponiendo los mecanismos de adquisición para, seguidamente, analizar la importancia de las relaciones tempranas con los cuidadores y de las relaciones posteriores con los iguales como factores que pueden fomentar o limitar el desarrollo y el aprendizaje de las habilidades sociales.

1.3.1 MECANISMOS RESPONSABLES DEL APRENDIZAJE DE HABILIDADES SOCIALES

Como afirma Caballo (1993), no existen datos definitivos sobre cuándo y cómo se aprenden las habilidades sociales, pero la niñez es sin duda un periodo crítico. Así, los niños pueden nacer con un

sesgo temperamental y su manifestación conductual se relacionaría con un sesgo fisiológico heredado que podría mediar la forma de responder. El mismo autor destaca la consideración de Buck (1991), según el cual, el temperamento, considerado como la *expresividad emocional espontánea*, determina la naturaleza del ambiente socio-emocional interpersonal y la facilidad para el aprendizaje. De este modo, un sujeto emocionalmente expresivo tiende a crear para él un ambiente social y emocional más rico. En concreto, el niño expresivo proporciona más información a los demás sobre su estado emocional, obtiene más retroalimentación de los demás sobre su estado y consigue más información sobre los demás. Esto facilitaría el desarrollo de las habilidades sociales y fomentaría la competencia social (Buck, 1991). Como veremos posteriormente, es importante tener en cuenta las afirmaciones de Buck a la hora de explicar los déficit en habilidades sociales de las personas ciegas y con deficiencia visual grave.

Sin embargo, y a pesar de la importancia de estas primeras manifestaciones expresivas emocionales que pueden influir en la creación de ambientes sociales más o menos enriquecedores, en general es unánime la opinión de que, en la mayoría de las personas, el desarrollo de las habilidades sociales depende principalmente de la maduración y de las experiencias de aprendizaje (Argyle, 1969), y no es una manifestación de rasgos internos y estables de personalidad. A lo largo de la vida, las personas van aprendiendo de sus propias experiencias sociales y de la observación de los demás, en definitiva, de las interacciones con su ambiente social. Los mecanismos de aprendizaje de las habilidades sociales son los mismos que los responsables del aprendizaje de otras conductas. Así, como indica Monjas (1992), es posible distinguir cuatro mecanismos de aprendizaje principales.

En primer lugar, el *aprendizaje por experiencia*. La habilidad social que una persona muestra en una situación determinada está relacionada con la maduración y las experiencias que el individuo haya tenido en situaciones similares. Los niños, en sus interacciones con sus iguales y con los adultos, reciben refuerzos o consecuencias aversivas del entorno, y de este modo van incluyendo en su repertorio de habilidades y poniendo en práctica aquellas conductas sociales con las que obtienen consecuencias reforzantes, y tienden a no realizar conductas que les suponen consecuencias aversivas. La oportuni-

dad para practicar las conductas en diferentes situaciones (experiencias) es uno de los condicionantes del desarrollo de las habilidades sociales (Caballo, 1993).

En segundo lugar, el *aprendizaje por modelado*. De acuerdo con la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977), muchas conductas se aprenden principalmente a través de la observación e imitación de otras personas. Entre estas conductas se encuentran también las habilidades sociales. A lo largo de la vida, las personas estamos expuestas a diferentes modelos gracias a los cuales adquirimos determinadas conductas sociales (verbales y no verbales) o inhibimos otras.

En tercer lugar, la *instrucción directa*. Mediante las instrucciones verbales informales o sistemáticas de los otros aprendemos a llevar a cabo determinadas habilidades sociales y a reconocer conductas inadecuadas.

En cuarto lugar, el *feedback de otras personas*. La información que los demás nos dan sobre nuestras conductas es otro de los mecanismos que influyen en el aprendizaje de las habilidades sociales. En las interacciones sociales manifestamos, directa o indirectamente, de forma verbal o no verbal (a través de gestos, expresiones, posturas del cuerpo), nuestra consideración del comportamiento de la otra persona. Este feedback ayuda a controlar la conducta, a cambiarla en función del contenido de la información proporcionada por quien da el feedback y a servir como reforzamiento social contingente a las conductas sociales.

Es evidente que el aprendizaje de cualquier conducta, pero sobre todo el de las habilidades sociales, se produce siempre en contextos interpersonales, gracias a la interacción con los demás. A lo largo de la vida serán muchas las personas significativas que influyan en el desarrollo de las habilidades sociales. Hasta no hace mucho tiempo se dio gran importancia, de hecho casi exclusiva, a las relaciones tempranas con los padres y cuidadores, y la mayor parte de los estudios se centraron en analizar estas relaciones primeras para identificar variables que pudiesen influir en el desarrollo social. Ejemplo de ello es el modelo psicoanalítico que destaca las primeras experiencias de relación padres-hijos como determinantes esenciales del desarrollo social posterior. Actualmente, se mantiene la importancia de estas relaciones tempranas en los primeros estadios del desarro-

llo, pero se enfatiza también la influencia que en el desarrollo social tienen las relaciones con los iguales. En los siguientes apartados veremos de qué modo afectan ambos tipos de relaciones en el desarrollo de las habilidades sociales, destacando aquellos aspectos que puedan ser de utilidad para comprender las potenciales limitaciones de las personas ciegas y deficientes visuales, que analizaremos posteriormente.

1.3.2. IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES TEMPRANAS CON LOS PADRES Y CUIDADORES

Diversos estudios evolutivos indican que muchos problemas de adaptación social pueden estar asociados a la calidad de las relaciones de la primera infancia (Klein, Van Hasselt, Trefelner, Sandstrom y Brandt-Snyder, 1988) y es que sin duda este es un periodo crítico para el aprendizaje de habilidades sociales. Ciertamente, en los dos primeros años de vida la tarea evolutiva más importante del niño es establecer relaciones sociales efectivas con otros, y evidentemente, en estos momentos la familia es el contexto principal donde el niño se encuentra y, por tanto, adquiere una importancia capital en la adquisición de tal tarea evolutiva.

Por un lado, la familia es la que controla el ambiente social donde el niño se mueve, la que proporciona oportunidades y experiencias, y la que le posibilita contactos con otros niños. Por otro lado, la familia es el lugar donde el niño encuentra los primeros vínculos afectivos (apego seguro) que constituyen la base para que posteriormente el niño se relacione de forma adecuada con sus iguales. La adecuada relación con una figura de apego que proporcione seguridad e independencia, ayuda al niño a establecer relaciones con sus iguales, a aprender habilidades sociales y a sentirse aceptado. Algunas investigaciones indican la existencia de una asociación entre la calidad del vínculo de apego y de las relaciones tempranas con los cuidadores, y la habilidad posterior de solución de problemas y de competencia con los iguales (Klein, Van Hasselt, Trefelner, Sandstrom y Brandt-Snyder, 1988; Lieberman, 1977; Matas, Arend y Sroufe, 1978).

1.3.3. IMPORTANCIA DE LAS RELACIONES CON LOS IGUALES

Sin negar la importancia de las relaciones tempranas con las figuras de apego, la mayor parte de los autores y de las teorías sobre el

desarrollo social coinciden en la importancia de las relaciones entre iguales como factor que contribuye de forma significativa al desarrollo de un funcionamiento social adecuado.

Así, de acuerdo con la teoría del desarrollo moral (Durkheim, 1973), si bien las experiencias familiares tempranas son la base para el posterior desarrollo social, las experiencias con los iguales en la escuela son las que conducen a desarrollar una identidad social bien definida.

Desde la teoría del aprendizaje social, se asume que a través de la observación, modelado y feedback, los niños comienzan a descubrir cuáles son los comportamientos sociales apropiados (Bandura, 1977) y, aunque en edades tempranas el modelado de los padres o adultos significativos juega un importante papel, el modelado y la interacción con los iguales tiene una fuerte influencia en la socialización posterior del niño. Así Mischel (1966), por ejemplo, demuestra que los niños aprenden los roles sexuales a través de la observación, el modelado y la imitación de iguales del mismo sexo.

Según Piaget (1965) las interacciones con los iguales son necesarias para el adecuado desarrollo social y cognitivo. En estas interacciones el niño desarrolla realmente sentido de independencia y cooperación, y establece un conjunto de reglas que le ayudan a pasar de la dependencia de las reglas y sanciones impuestas por los adultos a la independencia.

También otros autores (Kohlberg, 1969; Youniss y Volpe, 1978) destacan la influencia de las relaciones con los iguales en la adquisición del conocimiento social y de la capacidad de adopción de roles y perspectivas de los otros, así como en el desarrollo del conocimiento de las motivaciones de los demás en las situaciones sociales.

Es evidente que las relaciones con los iguales proporcionan al niño oportunidades únicas para desarrollar y refinar habilidades importantes para el desarrollo social y para la aceptación por parte de los iguales (Kekelis, 1992). Durante tales interacciones e intercambios los niños aprenden estrategias para acceder a los grupos de juego (Corsaro, 1985), para atraer y dirigir la atención de otros (Putallaz y Gottman, 1981), para desarrollar relaciones de amistad (Vaughn y Waters, 1981), para resolver conflictos (Shantz, 1986) y para participar en juegos simbólicos y fantásticos (Corsaro, 1985). Se

trata, por tanto, de oportunidades que no pueden lograrse de otra manera ni en otros momentos (Monjas, 1992). En relación con esto, Corsaro (1985) describía las diferencias entre las interacciones con miembros de la familia y las relaciones con los iguales:

Dentro de la familia, los niños tienen relativamente pocas oportunidades para negociar, deben reconocer, aceptar y adaptar las relaciones con los padres y con los hermanos. A través de las relaciones con los iguales, los niños aprenden que ellos pueden regular leyes sociales sobre criterios que emergen de sus necesidades y de las demandas sociales contextuales. También aprenden que los iguales no siempre les aceptan de forma inmediata, a menudo, un niño debe convencer a otros de sus méritos como compañero de juego, y a veces deben anticipar y aceptar la exclusión.

1.4. Modelos explicativos de los déficit en habilidades sociales

Es posible encontrar en la literatura sobre el tema dos modelos explicativos de la falta de habilidad social en la infancia, el *modelo del déficit* y el *modelo de interferencia* (Monjas, 1992). Según el primer modelo, los problemas de competencia social se deben a que el sujeto no tiene un repertorio de conductas y habilidades necesarias para interactuar con otras personas porque nunca las ha aprendido. Esto puede deberse a que no ha tenido modelos apropiados o estimulación adecuada, a la falta de oportunidades de aprendizaje o a la existencia de una historia inadecuada de reforzamiento.

Según el modelo de la interferencia, o del déficit en la ejecución, el sujeto tiene determinadas habilidades, pero no las pone en juego debido a determinados factores emocionales y/o cognitivos y motores que interfieren con su ejecución. Entre las variables interfirientes se incluyen los pensamientos depresivos, la baja habilidad de solución de problemas, limitaciones en la habilidad para ponerse en lugar de los otros, bajas expectativas sobre sí mismo, ansiedad, miedo, comportamiento motor deficiente o excesivo, creencias irracionales, y déficit en percepción y discriminación social.

Es de destacar aquí la reflexión realizada por Caballo (1993), quien, a partir del esquema propuesto por McFall (1982), resume los problemas más frecuentes que pueden encontrar las personas a lo largo de las distintas fases de puesta en marcha de una conducta socialmente habilidosa. En la tabla 1 se exponen los problemas incluidos en las distintas fases.

Tabla 1: Problemas en las distintas fases de procesamiento de la información

FASES	PROBLEMAS QUE PUEDEN SURGIR
Etapa inicial de motivación, objetivos y planes	<ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos pueden ser contradictorios • Los objetivos pueden estar suprimidos • Los objetivos se transforman a causa de su bloqueo • Las habilidades cognitivas requeridas para la planificación pueden ser inadecuadas
Fase de habilidades de descodificación	<ul style="list-style-type: none"> • Evitación perceptiva debida a la ansiedad • Bajo nivel de discriminación y precisión • Errores sistemáticos • Estereotipos imprecisos o abuso de ellos • Errores de atribución • Efecto de halo
Fase de decisión	<ul style="list-style-type: none"> • Fracaso en considerar alternativas • Fracaso en discriminar acciones efectivas y apropiadas de las no apropiadas • Tomar decisiones demasiado lentamente o no tomarlas • Fracaso en adquirir el conocimiento correcto para tomar decisiones • Tendencia a tomar decisiones negativas
Fase de codificación	<ul style="list-style-type: none"> • Déficit en habilidades conductuales del repertorio del individuo • Ansiedad condicionada que bloquea la ejecución • Distorsiones cognitivas (referentes a algunas de las fases anteriores) • Carencia de atractivo físico (especialmente cuando están implicadas las habilidades heterosociales) • Carencia de retroalimentación, debida a la falta de habilidad, o retirada por alguna circunstancia • Retroalimentación errónea o poco realista

Como se puede observar, distintos aspectos relacionados con limitaciones en los repertorios conductuales de habilidades observables y de capacidades personales no observables, así como otros aspectos relacionados con el contexto, pueden influir en el adecuado desarrollo de estas fases. Además, los fallos producidos en cada una de ellas repercutirán en las siguientes.

Conclusiones

Con el fin de delimitar las conductas concretas objeto de este manual, en este primer capítulo hemos presentado, en primer lugar, los principales modelos conceptuales referidos a las habilidades sociales y la competencia social. Se han expuesto, además, las características específicas de estas conductas. En relación con ello, es importante destacar aquí que, para desarrollar el manual de entrenamiento que se presenta, partimos de aquellos marcos conceptuales, tanto molares como moleculares, que consideran que las habilidades sociales no son rasgos estables de personalidad, sino que se aprenden mediante procesos de maduración, aprendizaje y experiencia. Asumimos, además, las características de las mismas expuestas en el apartado correspondiente.

En segundo lugar, y siendo consecuentes con los modelos asumidos, se han presentado los mecanismos responsables del aprendizaje, del desarrollo y de la puesta en práctica de estas conductas, así como distintos factores que pueden influenciar estos procesos. Ello nos servirá para analizar posteriormente la situación de las personas con deficiencia visual en relación con dichas habilidades y procesos de aprendizaje y desarrollo.

Para concluir, y partiendo también del enfoque conceptual asumido, consideramos que el funcionamiento interpersonal será el resultado de la interacción de una persona concreta con unas determinadas capacidades y limitaciones, con el contexto social en el que esta se encuentra. Así, los esfuerzos dirigidos a proporcionar un marco explicativo de la situación de las personas con deficiencia visual en relación con estas habilidades, así como el manual de entrenamiento desarrollado, parten de la asunción de las posturas mencionadas.

Capítulo 2

El impacto de la deficiencia visual en el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales

En el capítulo anterior se ha delimitado el concepto de habilidades sociales y sus características, y se ha esbozado el proceso mediante el cual se aprenden de forma natural estas destrezas. Al igual que ocurre con otras discapacidades, ese aprendizaje y desarrollo natural se encuentra retrasado en muchos niños ciegos y deficientes visuales (Skellenger, Hill y Hill, 1992). La ausencia o limitación de la modalidad sensorial visual, responsable de transmitir más del 85% de la información que las personas reciben (Hill y Blasch, 1980), incrementa las dificultades para comprender un mundo ya de por sí complejo. La reducción de la información visual observable afecta sustancialmente a la habilidad de la persona para aprender de forma incidental habilidades que contribuyen a su competencia social. Además, la limitación en la visión no solo afecta al proceso de aprendizaje de formas de relación, sino que puede influir de forma negativa en otras capacidades necesarias y en el proceso requerido para llevar a cabo interacciones sociales satisfactorias y significativas.

En este capítulo se sintetizan, en primer lugar, los hallazgos de la investigación relacionada con la competencia social en personas con deficiencia visual.

En los apartados siguientes se expone cómo la limitación en la visión puede influir en distintos aspectos como: a) en los procesos de aprendizaje de estas habilidades, b) en las relaciones interpersonales tempranas, c) en las distintas fases del procesamiento de la información requeridas para llevar a cabo interacciones adecuadas, y d) en las relaciones con los iguales.

A continuación, se presentan distintas características que influyen en la heterogeneidad de la población y en la dificultad

para generalizar la existencia de perfiles de competencia social concretos.

Finalmente, se exponen las posibles consecuencias que producen las dificultades para realizar interacciones sociales adecuadas en niños con deficiencia visual.

2.1. Competencia social en personas con deficiencia visual

Numerosas investigaciones ponen en evidencia que el desarrollo social de las personas ciegas y deficientes visuales cursa de forma diferente al de las personas sin discapacidad (Warren, 1984). Ya desde los años setenta los resultados de las mismas coinciden en señalar la existencia de un pobre funcionamiento social en niños con deficiencia visual (Bonfanti, 1979; Steward, Van Hasselt, Simon y Thompson, 1985). Así, cuando se ha comparado el nivel de competencia social y habilidades sociales de niños deficientes visuales con el de sus iguales sin limitaciones, se ha visto que en los primeros aparecen déficit en *habilidades verbales* (mayores perturbaciones del habla, mayor duración del discurso, menor número de preguntas abiertas en la conversación y menor número de comentarios sobre los intereses de los otros) y *no verbales* (contacto ocular, utilización de gestos expresivos, posturas, apariencia general) de interacción social (Farkas, Sherick, Matson y Loebig, 1981; Van Hasselt y otros 1983; y Van Hasselt y otros, 1985).

Respecto a las *habilidades de asertividad*, los alumnos con deficiencia visual se muestran demasiado pasivos o demasiado agresivos en sus interacciones (Harrell y Strauss, 1986; Rickelman y Blaylock, 1983; Warren, 1984), debido a que carecen de habilidades efectivas de comunicación que les permitan ser asertivos. Por ejemplo, Harrell y Strauss (1986) encontraron que los sujetos con deficiencia visual respondían con pasividad cuando se les trataba de forma que no les gustaba.

Desde la década de los cincuenta está documentado que las personas deficientes visuales se encuentran a menudo *aisladas socialmente* (Cutsforth, 1951; Erwing, 1993; Hoben y Lindstrom, 1980; Schneekloth, 1989). Así, Schneekloth (1989), en su estudio sobre el juego de niños ciegos y deficientes visuales, observó que los niños ciegos pasaban el 56% del tiempo de juego solos, frente a un 33% en

el caso de niños parcialmente videntes y un 14 % de tiempo de juego solitario en el caso de niños videntes. Además, en el grupo de alumnos ciegos, un tercio de las interacciones eran con adultos, mientras que en los niños videntes el total del tiempo de sus interacciones eran con los iguales. En la misma línea, Hoben y Lindstrom (1980) encontraron que los niños deficientes visuales iniciaban menor número de interacciones, respondían menos a sus compañeros y pasaban más tiempo solos. También Markovits y Strayer (1982) observaron que los niños deficientes visuales manifestaban lagunas en su madurez social e iniciaban menos contactos sociales con sus compañeros. Los resultados de esta investigación coinciden con las conclusiones de estudios anteriores que indicaban el aislamiento social de los niños con deficiencia visual (Eaglestein, 1975; McFarland, 1966).

McCuspie (1992) observó que las interacciones de los alumnos con deficiencia visual integrados diferían, tanto en calidad como en cantidad, de las de sus compañeros videntes. Además, encontró que los compañeros sin discapacidad percibían a sus iguales con deficiencia visual como menos competentes, menos deseables como amigos y compañeros de trabajo, con mayor necesidad de ayuda y menos populares que otros alumnos. Incluso las percepciones del propio alumno deficiente visual sobre sí mismo fueron similares (McCuspie, 1992). La situación de los niños ciegos y con deficiencia visual grave parece caracterizarse por una dependencia de los adultos y por la preferencia por el juego solitario, tanto en niños que asisten a escuelas especiales como en quienes se encuentran en ambientes integrados (Erwing, 1993). Los alumnos con deficiencia visual no solo son menos populares, sino también más rechazados por sus compañeros que otros grupos de alumnos con discapacidad (Jones y Chiba, 1985). Sin embargo, esto no quiere decir que los niños ciegos y deficientes visuales carezcan de interés por relacionarse con sus iguales; por el contrario, en general les gusta jugar y se divierten haciéndolo (Janson y Merenyi, 1992).

¿Qué ocurre entonces? ¿Por qué muchos alumnos ciegos y deficientes visuales se encuentran aislados socialmente, son más rechazados por sus compañeros y tienen carencias en sus repertorios de habilidades sociales?

Para responder a esta pregunta es necesario tener en cuenta las características específicas del desarrollo social de estas personas y

el impacto que la deficiencia visual puede producir en el aprendizaje de habilidades sociales y en las interacciones sociales. Además, se debe atender a la naturaleza interactiva de las relaciones y a determinados aspectos del ambiente social.

Aunque todavía es necesario realizar más estudios para comprender en profundidad las dificultades con que se encuentran los niños con deficiencia visual para desarrollar su competencia social, las investigaciones realizadas hasta el momento han apuntado numerosos y complejos factores que pueden estar influyendo en las limitaciones encontradas (Adelson, 1983; Barraga, 1976; Fraiberg, 1977; Friedman, 1986; Odom, 1983; Raver, 1987; Steward, Van Hasselt, Simon y Thompson, 1985; Troster y Brambring, 1992).

A continuación trataremos de esbozar cómo la falta de visión puede influir directamente en los intercambios sociales y en el desarrollo de habilidades que apoyan la competencia social, e indirectamente en el desarrollo de habilidades que median en el funcionamiento social. Es necesario tener en cuenta, además, que cuando hablamos de personas deficientes visuales nos referimos a un grupo de personas muy heterogéneo con respecto a diversas características visuales, personales y sociales, por lo que no es posible establecer un perfil o patrón específico de desarrollo social en esta población. Así, dentro del grupo de personas deficientes visuales encontramos una gran variedad en cuanto al grado de limitación en la visión, la etiología, el momento de aparición de la misma, etc. Estas características, en combinación con las propias del ambiente familiar y del contexto educativo y cultural, suponen una importante fuente de variabilidad que incide en el desarrollo en general y en el de las habilidades sociales en particular.

2.2. Influencia de la deficiencia visual en el aprendizaje

En apartados anteriores hemos visto que disponer de un repertorio adecuado de habilidades sociales depende principalmente de la maduración y del aprendizaje. Las habilidades sociales no son rasgos estables de personalidad, se aprenden a través de los mismos mecanismos por los que se aprenden otras conductas.

Los niños, a través de *la observación y modelado* de otras personas, y de la interacción con estas, van adquiriendo de forma natural

estas habilidades. Ya que en un principio esos procesos se adquieren a través de la comunicación y de la utilización de indicadores visuales, la mejora de los déficit en habilidades sociales es particularmente problemática en personas con deficiencia visual (Farkas, Sherick, Matson y Loebig, 1981). Ciertamente, la falta de visión o la visión limitada imponen amplias restricciones en este proceso de aprendizaje incidental de muchas habilidades de adaptación social y, sobre todo, de las habilidades sociales. Y es que las destrezas sociales se componen de una importante cantidad y variedad de conductas no verbales.

Existe todo un rico vocabulario expresivo que apoya, sustituye e incluso, en ocasiones, contradice los mensajes verbales (posturas, gestos, expresiones faciales, distancia-proximidad, contacto ocular), que forma además una parte esencial de la interacción, y para cuyo aprendizaje es necesario el sentido de la vista, el cual tiene un gran peso en el proceso de aprendizaje de habilidades sociales en personas sin deficiencia visual. Dada la importancia de estas conductas para el desarrollo de interacciones sociales adecuadas, es necesaria su observación y el aprendizaje para poder utilizarlas posteriormente en los intercambios sociales. Sin embargo, las personas con ceguera no pueden observar ni, por consiguiente, imitar muchos comportamientos no verbales, y las personas deficientes visuales pueden perder aspectos muy sutiles de dichas conductas. Debido a esta ausencia de imitación visual, y a la limitación consiguiente en la manifestación de estos comportamientos, niños y adultos deficientes visuales son vulnerables a muchas alteraciones en las relaciones interpersonales (Barraga, 1976; Raver, 1987; Steward, Van Hasselt, Simon y Thompson, 1985).

Además, la ausencia o limitación de observación de estos comportamientos, no solo afecta al modelado y a la manifestación de estos en los intercambios sociales, sino que afecta también al aprendizaje y al desarrollo de otras capacidades necesarias para llevar a cabo interacciones exitosas, como el conocimiento social (Greenspan, 1979) y la capacidad de tomar perspectiva social (Farraenkopf y Davidson, 1992). A través de estas conductas inferimos en muchas ocasiones los estados emocionales de las personas con quienes nos relacionamos, y tener la capacidad de identificar estos sentimientos y, aún más, de ponerse en lugar de la persona, son necesarias para llevar a cabo interacciones sociales satisfacto-

rias. La ausencia de visión limita, en gran medida también, el aprendizaje y desarrollo de estas capacidades (Farrenkopf y Davidson, 1992).

Los déficit en la capacidad de imitación visual y la inadecuación del modelado natural e incidental como proceso de aprendizaje hace que las personas deficientes visuales deban *aprender a través del feedback* que les proporcionan los otros. El aprendizaje mediante este mecanismo resulta también problemático en el caso de personas deficientes visuales. Concretamente, se ha observado que estas personas reciben a menudo un feedback impreciso y distorsionado (Scott, 1969; Sisson, Babeo y Van Hasselt, 1988). Esto, en muchas ocasiones, se debe a que las personas videntes no saben cómo y cuándo proporcionar este feedback; en otros casos no se atreven a dar el feedback adecuado por miedo a herir a la persona con deficiencia visual, y aun en otros tienen bajas expectativas sobre la ejecución de dicha persona. Por ejemplo, hay padres que asumen que la deficiencia visual incapacita totalmente a su hijo, por lo que recompensan cualquier conducta ejecutada por este, independientemente de la calidad de su ejecución (Scott, 1969).

También se han encontrado evidencias, en un estudio longitudinal realizado durante seis años, de que los padres, profesores y otros adultos generalmente se acomodan al lenguaje y al comportamiento inapropiado del niño deficiente visual y no le piden que cambie su conducta (Andersen y Kekelis, 1986).

Es necesario tener en cuenta también que gran cantidad del feedback que proporcionamos a los demás se da a través de conductas no verbales. Así, en las interacciones sociales podemos saber cuándo nuestras conductas gustan o disgustan a los demás, y cuándo es preciso cambiar de conducta, gracias a las expresiones, gestos, posturas o la mirada. Este feedback no es útil para la persona ciega y con deficiencia visual grave, quien, de nuevo, puede perder aspectos sutiles de estas manifestaciones.

Como consecuencia de las actitudes de otras personas antes mencionadas y de las características propias del feedback recibido, este no resulta un mecanismo fiable para el aprendizaje y no proporciona información relevante que permita mejorar las ejecuciones. Además, puede llevar a que la persona haga una evaluación distorsionada de su ejecución, puede interferir con el desarrollo y aprendi-

zaje de conductas y roles sociales adecuados, e incluso mantener conductas inadecuadas (Scott, 1969; Sisson, Babeo y Van Hasselt, 1988).

Ya hemos comentado la importancia de disponer de *oportunidades y experiencias de relación* interpersonal para el aprendizaje y la mejora de las habilidades sociales. Sin embargo, las dificultades expuestas anteriormente limitan la adecuación, la cantidad y la calidad de las *experiencias* sociales vividas por las personas con deficiencia visual. En efecto, se ha comprobado que las personas con deficiencia visual tienen menos experiencias sociales y, como consecuencia, menos oportunidades para aprender y ensayar sus repertorios de habilidades (Van Hasselt, 1983). Entre las razones de este contacto social reducido se encuentran la falta de motivación del niño para moverse y explorar, debido a la ausencia de estimulación visual que le atraiga, al miedo basado en peligros potenciales y a la falta de ambientes estimulantes (O'Donnell y Livingston, 1991; Van Hasselt, 1983). Otros autores añaden la sobreprotección por parte de los adultos (Schneekloth, 1989) y las actitudes y percepciones sociales negativas (Dion y Berscheid, 1974; Klerck, Richardson y Ronald, 1974).

2.3. Influencia de la deficiencia visual en las relaciones interpersonales tempranas con los cuidadores

Las relaciones interpersonales tempranas y la creación de un vínculo de apego seguro con los cuidadores son algunas de las tareas evolutivas más importantes en los dos primeros años de vida, que sientan las bases de un buen desarrollo social y general. De hecho, se ha encontrado que los problemas de adaptación social pueden estar relacionados con la calidad de estas primeras relaciones (Klein, Van Hasselt, Trefelner, Sandstrom y Brandt-Snyder, 1988; Lieberman, 1977; Matas, Arend y Sroufe, 1978).

La ceguera y la deficiencia visual grave pueden influir de forma negativa en el establecimiento de un vínculo de apego seguro con los cuidadores (Adelson, 1983; Als, 1982; Fraiberg, 1977; Friedman, 1986). Desde la más temprana infancia, determinadas conductas o carencias conductuales del niño deficiente visual y de los cuidadores pueden influir de forma negativa en las primeras interacciones, que son la base para el establecimiento del vínculo.

Está ampliamente reconocido el hecho de que la sonrisa del niño es un potente elicitador de la interacción con el adulto (Odom, 1983), y esta se considera un indicador de la participación del niño en la relación y de la fortaleza del vínculo de apego. Otro elicitador de la interacción niño-adulto es la habilidad del niño para establecer contacto ocular y dirección de la mirada, habilidades que promueven la aparición de respuestas personales de la madre (Bakerman y Brawn, 1977). Sin embargo, según Fraiberg (1977), los niños ciegos muestran un porcentaje menor de sonrisas que sus iguales videntes, y la calidad de su sonrisa es diferente. Por un lado, es más difícil conseguir que aparezca la sonrisa en un bebé ciego que en uno vidente; el bebé ciego solamente sonríe ante la voz de sus padres, ante las caricias corporales o cosquillas. Por otro lado, la sonrisa del bebé ciego es más fugaz, ya que no tiene acceso a los mismos indicadores visuales de que dispone el niño vidente, como, por ejemplo, la presencia continua de la cara sonriente de sus padres, que es un elicitador importante de la sonrisa (Fraiberg, 1977).

También el contacto ocular y la dirección de la mirada son respuestas deficientes en el niño ciego y con deficiencia visual grave (Fraiberg, 1977). Todo ello produce una falta de expresión en la cara del niño que los padres pueden llegar a interpretar como falta de interés. Troster y Brambring (1992) observaron que, comparados con los bebés videntes, los bebés ciegos presentaban un repertorio de expresiones faciales más limitado y de menor responsividad. Además, la frecuencia de intentos de iniciación de contactos con sus madres era menor. Ya hemos visto cómo los sujetos emocionalmente más expresivos tienden a crear para ellos ambientes sociales y emocionales más ricos que pueden facilitar las relaciones sociales y facilitar el desarrollo social. De esta forma, los déficit en contacto ocular, sonrisa, y la menor expresividad del niño pueden influir de forma negativa en la relación madre-hijo.

Hasta que se desarrolla en el niño la comunicación verbal, la mayor proporción de las interacciones entre el niño vidente y sus cuidadores se produce a través de comportamientos no verbales, mediatizados por la visión (contacto ocular, mirada compartida, gestos para apuntar, expresiones faciales). Aparte de los mensajes comunicativos inherentes a estos comportamientos, estas habilidades son de gran importancia para que el niño comprenda y establezca control sobre su ambiente social. La competencia del niño en

estas habilidades en general influye de forma importante en la responsividad comunicativa y emocional de los padres, y es necesaria para el establecimiento de pautas de reciprocidad en la comunicación (Goldberg, 1977; Lamb y Easterbrooks, 1981).

Los estudios sobre pautas de comunicación entre padres e hijos deficientes visuales indican, sin embargo, la existencia de un fallo general en los niños y en sus cuidadores para utilizar comportamientos no verbales que medien la iniciación y mantenimiento de las interacciones (Imamura, 1965; Kekelis y Andersen, 1984; Preisler, 1991). Además, los niños pequeños deficientes visuales presentan con más frecuencia intervalos de falta de respuesta, más afecto negativo y menos respuestas positivas que sus iguales videntes (Rogers y Puchalski, 1984). Ciertamente, cuando no se dispone de indicadores visuales compartidos como la mirada, los gestos, las sonrisas o la información del contexto, es muy difícil que entre el niño y los cuidadores se produzcan respuestas apropiadas a los intentos de comunicación del otro, por lo que a menudo existen fallos en la interpretación y en la misma comunicación (Adelson, 1983; Kekelis y Andersen, 1984; Rowland, 1984; Urwin, 1983).

Para la madre es más difícil proporcionar respuestas contingentes y, por ello, se limitará la aparición de comportamientos ajustados a las necesidades del niño (Odom, 1983). De hecho, Preisler (1991) observó que los niños con deficiencia visual iniciaban contactos ocasionalmente, pero los padres adoptaban un rol directivo en estos contactos. Además, aunque a veces reconocían los intentos de comunicación del niño a través de movimientos del cuerpo o acciones repetidas, generalmente no las interpretaban correctamente. Por otro lado, los padres habitualmente tendían a mantener el control de las interacciones, con lo cual limitaban la participación del niño a la emisión de respuestas.

Además de los déficit en determinados componentes de habilidades sociales mostrados por los niños ciegos, que influyen negativamente en las interacciones madre-hijo, en la formación de vínculos de apego adecuados y en la interacción social posterior, debemos tener en cuenta también los comportamientos de los padres en los primeros años. Como afirma Warren (1984), un factor importante para el desarrollo del niño es la naturaleza del propio ajuste emocional de los padres. La reacción emocional de los padres ante la deficiencia de su

hijo puede poner amplias restricciones en la adecuación del ambiente social en casa e, indirectamente, influir en el curso del desarrollo social del niño.

Las reacciones ante la deficiencia y sus propias dificultades de ajuste pueden impactar de forma directa en la calidad y cantidad de interacciones sociales padres-hijo y afectar de forma adversa a la relación. Así, los padres de niños deficientes visuales pueden estar realmente en desventaja al llevar a cabo sus roles de padres debido a sus propias reacciones emocionales adversas (depresión, culpabilidad, sentimientos de desgracia, ansiedad). Por ejemplo, un padre deprimido puede no ser capaz de identificar e interpretar de forma adecuada las señales de su niño ciego. Los padres de estos niños pueden percibir en su hijo una falta de interés si no comprenden las formas en que el niño se expresa, y sin el reconocimiento de estas formas de expresión la interacción puede verse afectada de forma negativa.

En conclusión, incluso mucho antes de que el niño tenga la oportunidad de interactuar con sus iguales, los contactos sociales y comunicativos pueden estar limitados en número y calidad (Skellenger, Hill y Hill, 1992). Como resultado de estas limitaciones en la interacción temprana, muchos niños deficientes visuales no desarrollan habilidades sociales adecuadas y tienen dificultades para relacionarse con personas no familiares. De hecho, suelen centrarse en sus propios intereses y acciones, hacen muchas preguntas repetitivas y demasiadas peticiones, rompen bruscamente los temas de conversación y pueden dejar sin responder a las comunicaciones, comportamientos o intereses de sus compañeros (Andersen, Dunlea y Kekelis, 1984; Andersen y Kekelis, 1986). Es probable que tales comportamientos interfieran con la habilidad de participar en conversaciones y juegos con sus iguales, y que lleven a tener problemas para establecer relaciones posteriormente con otras personas, pues, como vemos, existe una asociación entre la relación establecida con los cuidadores en la infancia y la competencia social posterior con los iguales (Lieberman, 1977).

2.4. Influencia de la falta de visión en el proceso y en las habilidades necesarias para la interacción social

En el primer capítulo hemos expuesto cómo, desde los enfoques centrados en el proceso (McFall, 1982), uno de los componentes de

las habilidades sociales es la percepción correcta de estímulos interpersonales relevantes de la situación (ambiente físico, necesidades y deseos de los demás), que al mismo tiempo constituye la primera fase de la habilidad, y para la que es necesaria la recepción de información a través de los sentidos. Entre los distintos sentidos, el de la vista es el más versátil, y aporta una proporción y variedad sustanciales de input en el proceso de obtención de la información. La ausencia o limitación de este sentido afecta a la habilidad para obtener información básica del ambiente. Por esta razón, el proceso de funcionamiento social en el niño ciego o con deficiencia visual grave está limitado incluso antes de que tenga que procesar o actuar sobre la información relevante (Skellenger, Hill y Hill, 1992). Esta restricción inicial puede, además, influir negativamente en la capacidad del niño para procesar y actuar sobre aquella información que sí está disponible (verbalizaciones...), y, finalmente, la espiral de los efectos que produce el hecho de no ser capaz de incluirse activamente en los grupos sociales va incluso más allá de los efectos de tal restricción básica de la información inicial.

2.4.1 IMPACTO DE LA DEFICIENCIA VISUAL EN LA OBTENCIÓN INICIAL DE INFORMACIÓN (DECODIFICACIÓN)

Para una persona sin visión o con la visión muy limitada no es fácil inferir, y, con frecuencia, pierde significados e intenciones que se manifiestan gracias a la combinación de las palabras con gestos expresivos (Scott, 1969). Así, por ejemplo, en las interacciones sociales con sus iguales y con otros, los niños con deficiencia visual severa presentan limitaciones para percibir conductas no verbales que apoyan e incluso a veces suplantando a la comunicación verbal (p. ej.: expresiones no verbales que dan permiso para participar en una conversación, expresiones faciales que niegan un mensaje hablado). En la edad adulta, una tarea evolutiva importante es participar en actividades con amigos y conocidos. Para ello, son fundamentales los mensajes verbales y no verbales que denotan interés o falta del mismo en la conversación (Fitchen, Judd, Tagalakis, Amsel y Robillard, 1991).

Las deficiencias en la habilidad para percibir estos mensajes de forma adecuada pueden perjudicar la formación y mantenimiento de relaciones y contactos sociales entre personas videntes y personas deficientes visuales (Mangold y Mangold, 1983; McFall, 1982;

Morrison y Bellack, 1981). Por ejemplo, en relación con la comunicación de grupos, las personas deficientes visuales son menos capaces de observar y/o anticipar indicadores no verbales que facilitan tal comunicación y comprensión. Debido a la falta de contacto ocular, pueden no darse cuenta de cuándo otros se están preparando para hablar y pueden ser reticentes a contribuir por miedo a hablar al mismo tiempo que otro (Johnson y Johnson, 1991).

Además de la limitación en la información dada a través de expresiones no verbales, el niño con deficiencia visual puede perder otra información importante del contexto: dónde están sus iguales, qué están haciendo, cuáles son los objetivos, qué hace cada uno... Hay que tener en cuenta, además, que el sentido del oído proporciona información insuficiente sobre el ambiente social. En realidad, la información obtenida únicamente de forma auditiva no proporciona motivación y dirección para el desarrollo de las habilidades tempranas más básicas. Está demostrado que los niños pequeños con deficiencia visual no son capaces de comprender y hacer uso del sonido, a menos que esté asociado de forma consistente con claves táctiles (Farrenkopf y Davidson, 1992). Dado que existen pocos sonidos que de forma natural ocurran de este modo, las oportunidades para practicar habilidades sociales están seriamente restringidas. Además, el sonido proporciona información muy limitada sobre aspectos como la direccionalidad, la causalidad, o la intencionalidad, lo cual limita la cantidad de información disponible para apoyar el funcionamiento social.

En consecuencia, es evidente que los niños con deficiencia visual están en desventaja antes de comenzar la interacción, pues no disponen de información básica sobre la situación, las personas o el contexto que, por un lado, les proporcione la motivación inicial para interactuar y, por otro, la información completa para poder interpretar y actuar eficazmente. Por ello, dependen de los demás para recibir tal información. Sin embargo, puede que esas personas no sepan cómo, cuándo y qué información proporcionar (Loumiet y Levack, 1991).

2.4.2. IMPACTO DE LA DEFICIENCIA VISUAL EN EL PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN (DECISIÓN)

Para que la interacción continúe es preciso interpretar la información básica percibida sobre la situación, transformarla y utilizar

reglas concretas que asocian determinadas conductas con circunstancias específicas. Este proceso, que implica la interpretación de las reglas de la situación concreta y de los sentimientos y deseos de la otra persona, se desarrolla a través de la experiencia, la maduración, la observación y el aprendizaje. La limitación de la visión influye de forma negativa en las capacidades necesarias para llevar a cabo este proceso y, consecuentemente, para llevar a cabo interacciones sociales satisfactorias y significativas (Skellenger, Hill y Hill, 1992).

Así, de acuerdo con Greenspan (1979), uno de los factores que influyen en el establecimiento de relaciones sociales significativas es el conocimiento social. El conocimiento social es aquel que le permite a una persona comprender, interpretar y llevar a cabo acciones relevantes en diferentes situaciones personales y sociales. En las personas deficientes visuales se ha observado a veces un egocentrismo que es el resultado de un pobre conocimiento o comprensión social (Warren, 1984). Ciertamente, la falta de visión tiene un impacto negativo importante en la adquisición de la cognición social, ya que el niño debe aprender a través de otros sentidos, lo que le sitúa en desventaja para realizar inferencias sobre los sentimientos de otras personas. Por ejemplo, un niño ciego es incapaz de ver la expresión de la cara de una persona feliz o enfadada, debiendo inferir el estado emocional a través de otros sentidos que no proporcionan necesariamente la información adecuada sobre las emociones de otros (Farrenkopf y Davidson, 1992). Incluso algunos autores (Minter, Hobson y Pring, 1991) demuestran que los jóvenes con ceguera, en contra de lo que se piensa, son también menos capaces de identificar emociones a través de las cualidades de la voz que los jóvenes videntes. Una explicación ante este hecho sostiene que la visión es un sentido unificador de las percepciones recibidas a través del resto de sentidos, y que esto beneficia a las personas videntes a la hora de identificar emociones que pueden haberse asociado con otros indicadores visuales.

Además, el desarrollo del conocimiento social se basa en la adquisición de la capacidad de toma de perspectiva social en la infancia, habilidad que se ha relacionado con la competencia social en muchas investigaciones (Feffer y Gourevitch, 1960; Reardon, Hersen, Bellack y Foley, 1979) y que es mucho más difícil llevar a cabo cuando falta la visión, la cual es irremplazable por otros sen-

tidos (Farrenkopf y Davidson, 1992). De hecho, algunas investigaciones han encontrado que los niños ciegos y deficientes visuales tienen un limitado conocimiento de los roles y posiciones sociales no familiares (Lowenfeld, 1962), y muestran un retraso en la capacidad de adoptar otros puntos de vista sociales y, por tanto, en la adquisición de una comprensión de la mente y un conocimiento social (McAlpine y Moore, 1995). Dado que este conocimiento social es una de las bases para formular estrategias, solucionar problemas y realizar inferencias sociales, habilidades todas ellas necesarias en esta fase del procesamiento de la información, la calidad de las relaciones interpersonales puede verse afectada no solo por la falta o limitación de información inicial, sino también por la falta de habilidades básicas para procesar y actuar sobre la limitada información disponible.

2.4.3. IMPACTO DE LA DEFICIENCIA VISUAL EN LA PUESTA EN MARCHA DE CONDUCTAS SOCIALES (CODIFICACIÓN)

De acuerdo con lo que se ha comentado páginas atrás, cualquier fallo en la cadena de fases anteriores puede conducir a una respuesta social poco habilidosa. Así, la persona deficiente visual, como consecuencia de la restricción en la información inicial disponible y de la limitación en las capacidades necesarias para procesar dicha información, puede tomar decisiones inadecuadas sobre las conductas que debe poner en marcha, y manifestar también fallos en esta última fase.

Ya hemos visto cómo una actuación socialmente competente requiere poner en marcha habilidades verbales y no verbales de forma organizada, e ir adaptando las propias conductas en función del feedback externo que la otra persona proporciona. Pues bien, gran parte de ese feedback se proporciona a través de comportamientos no verbales (p. ej.: señalar asintiendo con la cabeza el interés en la conversación, utilizar gestos y determinadas posiciones corporales para indicar el deseo de que la conversación termine) que la persona ciega no percibe en absoluto, y que la persona deficiente visual puede no percibir adecuadamente o perder parte de la información. Esto produce limitaciones importantes en su capacidad para adaptar la conducta a las necesidades de la interacción concreta.

En esta fase es necesario que la persona disponga de un repertorio adecuado de habilidades sociales verbales y no verbales, es

decir, no solo debe saber qué tiene que hacer y elegir la respuesta adecuada, sino también cómo hacerlo. Estas habilidades se obtienen habitualmente de forma incidental a través de los mecanismos de aprendizaje (observación, modelado, experiencia, feedback) que, como hemos comentado, también están limitados en personas deficientes visuales. De hecho, ya hemos visto que diversas investigaciones coinciden en la existencia de limitaciones en habilidades verbales y no verbales en personas deficientes visuales (Farkas, Sherick, Matson y Loebig, 1981; Van Hasselt y otros, 1983; Van Hasselt y otros, 1985). También hemos expuesto previamente que las habilidades sociales son interdependientes de la conducta de los demás, de modo que, si las personas deficientes visuales no conocen las formas de comunicación efectivas a través de indicadores visuales no verbales, y presentan también limitaciones en sus habilidades verbales, y las personas videntes fallan a la hora de emitir indicadores verbales, auditivos y táctiles que puedan ser descodificados por la persona deficiente visual, se producirán dificultades en la comunicación entre ambos. Así, los posibles fallos en las fases anteriores, junto con el limitado repertorio de habilidades sociales disponibles para poner en marcha en esta última fase, y la dificultad para adaptar las propias conductas en función del feedback externo y, gran parte de las veces, inadecuado, pueden influir negativamente en la ejecución social de la persona deficiente visual.

A todo lo anterior hay que añadir, además, que la existencia de patrones de comportamiento repetitivos y de autoestimulación (p. ej.: movimientos de ojos, manos, balanceo) que, a veces, muestran algunas personas deficientes visuales, puede influir de forma negativa en el desarrollo de las interacciones sociales y en la competencia social (Farkas, Sherick, Matson y Loebig, 1981; Raver y Dwyer, 1986). Así, algunos estudios han encontrado una variedad no solo de movimientos inadecuados, sino también de desviaciones posturales que pueden influir en la eficacia de las interacciones sociales (Brown y Bour, 1986). Como afirma Raver (1987), tales patrones de comportamiento pueden limitar la integración social de la persona deficiente visual.

2.5. Influencia de la deficiencia visual en las relaciones con los iguales

A lo largo de estas páginas hemos venido reiterando la importancia que tienen las relaciones con los iguales tanto para el funciona-

miento social y personal en la infancia, como, posteriormente, en la edad adulta. Estas relaciones proporcionan al niño oportunidades únicas para desarrollar y refinar habilidades que son importantes para el desarrollo social y la aceptación de los iguales (Kekelis, 1992). Así, durante tales interacciones e intercambios, los niños aprenden estrategias para acceder a los grupos de juego (Corsaro, 1985), para atraer y dirigir la atención de otros (Putallaz y Gottman, 1981), para desarrollar relaciones de amistad (Vaughn y Waters, 1981), para resolver conflictos (Shantz, 1986) y para participar en juegos simbólicos y fantásticos (Corsaro, 1985). Además, las relaciones con los iguales cumplen una serie de roles en el desarrollo de la competencia social y personal (Monjas, 1992), como son ayudar al conocimiento de sí mismo y de los demás; al desarrollo de la empatía y toma de perspectiva; al aprendizaje del intercambio en el control de la relación; al aprendizaje de la colaboración, de la cooperación y de estrategias de negociación; al desarrollo del autocontrol de la propia conducta; al aprendizaje del rol sexual y de los valores, y al desarrollo moral. Por otro lado, las relaciones con los iguales son una fuente importante de disfrute y bienestar.

En los niños deficientes visuales, determinadas características personales —relacionadas con repertorios de habilidades disponibles y percepciones sobre sí mismos—, junto con las características propias de los encuentros entre iguales en general y con los particulares encuentros entre niños con y sin deficiencia visual, así como otras variables relacionadas con el contexto, hacen que estos intercambios estén limitados tanto en cantidad como en calidad (Hoben y Lindstrom, 1980; Klerck y otros, 1974; McAlpine y Moore, 1995; Schneekloth, 1989).

Por un lado, y como ya hemos comentado, las interacciones sociales y comunicativas entre el niño con deficiencia visual y sus cuidadores y familiares pueden estar limitadas en número y calidad. Estas limitaciones en la interacción temprana influyen de forma negativa en el desarrollo de habilidades sociales adecuadas y necesarias para interactuar con los iguales en etapas posteriores (Andersen y Kekelis, 1986). Hay que tener en cuenta, además, que muchas veces las actitudes de sobreprotección de los padres limitan en gran medida las experiencias sociales con los iguales (Schneekloth, 1989).

La información visual juega un importante papel en el aprendizaje de habilidades sociales que son críticas y en el establecimiento de interacciones eficaces con los iguales. La mirada regula la toma de turnos, la mirada y los gestos establecen temas de conversación, la sonrisa y la mirada producen respuestas de los compañeros, y la información contextual permite a los niños controlar y responder a los intereses de sus iguales. Así, las interacciones entre niños con y sin deficiencia visual pueden verse bloqueadas debido a la ausencia o limitación en la percepción de estos comportamientos por parte del niño deficiente visual, a la limitación en la manifestación de los mismos y a la ausencia de estrategias por parte de sus compañeros videntes para proporcionar información adecuada a la discapacidad. Además, otras consecuencias de la limitación de la visión se evidencian en los problemas que estos tienen para localizar a sus amigos en los lugares de juego, para competir con ellos a niveles similares, para completar las tareas escolares a tiempo y para participar en interacciones sociales entre actividades (McCuspie, 1992). Muchas veces son reacios a participar en actividades que perciben como demasiado difíciles, demasiado peligrosas o que requieren un alto nivel de habilidad.

Todo esto hace que, para los niños con deficiencia visual, iniciar y mantener relaciones con sus iguales suponga un reto difícil, lo que influye en la menor cantidad de interacción y de experiencias, y en el aprendizaje de habilidades cruciales que se adquieren prioritariamente en las relaciones sociales establecidas con los iguales en la infancia.

Según McCuspie (1992), muchas de las circunstancias comentadas repercuten en la percepción que el niño tiene sobre sí mismo y en las percepciones que los iguales tienen sobre el niño deficiente visual, y, como consecuencia, en la cantidad y calidad de las subsiguientes interacciones y en las oportunidades de aprendizaje de habilidades a través de los iguales.

Así, en las interacciones con los niños videntes, el niño deficiente visual tiene un acceso limitado a información relacionada con su nivel de competencia y el de sus iguales, lo que parece contribuir a que crea que las personas videntes son superiores, y a que sea difícil para él realizar una comparación realista entre sus ejecuciones y las de los demás (McCuspie, 1992). Todo ello, junto con sus reticencias a par-

ticipar en actividades que considera peligrosas, contribuye a que perciba que sus iguales son inaccesibles.

Como alternativa a estar solos, tienden a jugar con niñas o con niños que no pertenecen al grupo de los más populares. De hecho, diversas investigaciones encuentran que los niños deficientes visuales tienden a interactuar con niños más aislados socialmente, con menos experiencias sociales y que han aprendido de forma menos apropiada los valores de los iguales, es decir, con niños poco adaptados en el grupo (Centers y Centers, 1963). Las interacciones con niños aislados y poco populares son de poco valor para mejorar las habilidades sociales y elevar el estatus social.

Por su parte, los niños videntes perciben a los niños deficientes visuales como niños con mayor necesidad de atención y ayuda, como menos competentes, con menor capacidad para participar en diversas actividades, menos deseables como amigos, menos populares, más dependientes y con amigos menos populares (McCuspie, 1992).

Las propias percepciones negativas, unidas a las percepciones de sus iguales y de los adultos, pueden interferir en el desarrollo del autoconcepto del niño deficiente visual (McCuspie, 1992). Ciertamente, si las personas esperan que el niño tenga limitaciones que consideran propias de la deficiencia visual y si, además, tienden a sobreprotegerle, dichas limitaciones entrarán a formar parte de su autoconcepto y se manifestarán en su comportamiento. A su vez, la conducta del niño influye en las actitudes de aquellos con quienes interactúa y en el comportamiento que manifiesten. Así, la deficiencia visual severa puede originar sentimientos de inadecuación e inferioridad que afectan de forma global al autoconcepto. De hecho, existen estudios en los que se evidencia que los adolescentes deficientes visuales tienen un autoconcepto más bajo que los adolescentes sin discapacidad (Beaty, 1991; McCuspie, 1992). Es importante tener en cuenta que para relacionarse de forma satisfactoria con los demás se ha de tener un autoconcepto realista y positivo, conocer los propios puntos fuertes y débiles, y quererse a sí mismo. Por tanto, se puede considerar que el desarrollo del autoconcepto de los niños con deficiencia visual y, por consiguiente, las interacciones sociales en los contextos integrados, están en riesgo de presentar dificultades (McCuspie, 1992).

En el análisis de las relaciones con los iguales es importante tener en cuenta la conducta de juego. Como afirma Parsons (1986), el juego es un instrumento fundamental para el crecimiento y el desarrollo. En los primeros años, las rutinas de juego proporcionan oportunidades para aprender información nueva y para perfeccionar nuevas habilidades. En diversas investigaciones se han demostrado los beneficios del juego para la adquisición de conceptos, el desarrollo de competencias, la disminución de tensiones, la práctica de habilidades necesarias para la vida adulta, el control del ambiente, la adquisición del autoconcepto y el desarrollo de habilidades sociales (Skellenger y Hill, 1994).

Rettig (1994), al revisar la literatura existente sobre las características del juego en niños deficientes visuales, concluye que presentan déficit en este ámbito. Concretamente, el juego de los niños ciegos y deficientes visuales es más estereotipado (Parsons, 1986; Rowland, 1984), de mayor manipulación y menor juego funcional (Olson, 1981; Parsons, 1986), con niveles más bajos o ausencia de juego simbólico (Andersen, Dunlea y Kekelis, 1984; Rogers y Puchalski, 1984; Rowland, 1984), y, a menudo, asilado (Preisler y Palmer, 1989). Estos déficit se han asociado a las lagunas existentes en distintas áreas del desarrollo, como son el lenguaje, las habilidades cognitivas y las habilidades de exploración (Erin, 1990; Recchia, 1987; Warren, 1984).

Además, parece que la ausencia o la limitación en la visión tienen un impacto negativo en las oportunidades de participar en el juego (Fewell y Kaminski, 1988). Como afirman Skellenger y Hill (1994), la observación visual del entretenimiento asociado con los juegos motiva la participación, y el aprendizaje de nuevas competencias y habilidades necesarias para participar en estas actividades se apoya también en la visión. Además, la observación del efecto de las propias acciones sobre los objetos y sobre los demás, así como los efectos de las acciones de los compañeros, proporcionan feedback que motiva para continuar y mantener estas interacciones lúdicas.

Así mismo, el niño deficiente visual puede tener un desarrollo motor grueso retrasado y/o tener miedo a moverse por las áreas de juego. Esto puede limitarle el desplazamiento para acercarse a los lugares donde sus compañeros juegan, o llevarle demasiado tiempo, de modo que cuando accede al lugar de juego tiene poco tiempo para interactuar. Todo ello, junto con las actitudes sobreprotectoras

de los padres, que limitan muchas actividades de juego y de relación con los iguales, hace que los niños deficientes visuales no dispongan de muchas oportunidades potencialmente beneficiosas para el desarrollo en general y para aprender habilidades sociales en particular.

2.6. Variabilidad en el desarrollo social dentro del grupo de personas con deficiencia visual

Es importante destacar que no todas las personas deficientes visuales presentan problemas de ajuste social (Raver, 1987). Algunas incluso han puntuado más alto que personas sin deficiencia en medidas globales de competencia social (Van Hasselt y otros, 1985). Sin embargo, incluso estas personas pueden necesitar entrenamiento en componentes concretos de habilidades sociales. Es fácil comprender la existencia de importantes diferencias dentro del grupo de personas con deficiencia visual si tenemos en cuenta las diversas variables que pueden influir en su desarrollo. A continuación, se exponen algunos de los factores que pueden contribuir a tal heterogeneidad dentro del grupo, como son el grado de deficiencia visual, el momento de aparición de la misma, el ambiente familiar, el contexto educativo y la existencia de otras deficiencias concurrentes a la visual.

2.6.1. GRADO DE DEFICIENCIA VISUAL

Dentro del grupo de personas deficientes visuales existe una gran variabilidad en el grado de visión, desde su falta absoluta hasta la existencia de distintos grados y modalidades de visión funcional.

Es evidente que no puede ser igual el desarrollo de un niño totalmente ciego que el de otro que dispone de algún grado de visión parcial. Ya hemos comentado la importancia de la visión en la obtención de información, en la adquisición y aprendizaje de muchas conductas, en la motivación para relacionarse con el ambiente y en el desarrollo de la interacción social. La visión es un recurso importante para obtener información detallada, por ello, no es de extrañar que los niños con visión parcial a menudo muestren menores lagunas en desarrollo social que aquellos totalmente ciegos. Sin embargo, hay que tomar con precaución tal evidencia, y considerar la visión parcial como un factor potencialmente positivo que debe fortalecerse intencionalmente para que se produzcan las ventajas (Warren, 1984).

Concretamente, O'Donnell y Livingston (1991) aconsejan precaución frente a la creencia por parte de muchos educadores de que los niños con baja visión tendrán menos problemas que sus compañeros ciegos. Y ello porque existen evidencias contrarias al respecto. Por ejemplo, Jones y otros (1972) encontraron una gran semejanza en comprensión verbal, adaptación social y exploración del ambiente entre niños ciegos y niños con baja visión. Por su parte, Corn y Bishop (1984) evidenciaron que los adolescentes con baja visión puntuaban más bajo que adolescentes ciegos en adquisición de conocimientos prácticos. Como explican los autores, la causa radica en que los primeros pierden detalles sutiles del ambiente que contribuyen a ese conocimiento práctico, y reciben menos instrucción específica para compensarlo que los chicos totalmente ciegos.

En consecuencia, aunque disponer de algún grado de visión y utilizar esta de forma funcional sean factores positivos para el desarrollo social, muchos aspectos no verbales de la interacción pueden ser muy sutiles, y a menos que se hagan esfuerzos para instruir a las personas con baja visión en la percepción y utilización de los mismos, estos seguirán sin darse cuenta y sin utilizarlos en sus interacciones sociales.

2.6.2. MOMENTO DE APARICIÓN DE LA DEFICIENCIA VISUAL

El momento en que se produce la deficiencia visual es otra de las variables que contribuyen a las diferencias dentro del grupo en el desarrollo en general y en el de las habilidades sociales en particular. Las distintas edades de aparición de la deficiencia pueden tener efectos diferenciales. Así, las dificultades en las relaciones sociales a las que se enfrenta una persona con ceguera congénita serán diferentes a las de aquella que se ha beneficiado de la visión en etapas importantes de su vida. Por ejemplo, algunos factores relacionados con la deficiencia visual, que, como hemos visto, pueden afectar a las relaciones tempranas con los cuidadores, no estarán presentes en una persona cuya deficiencia visual se adquiriera en edades más tardías de su desarrollo (p. ej.: ausencia de sonrisas, contacto ocular, ausencia de gestos expresivos, sobreprotección de los padres).

2.6.3. AMBIENTE FAMILIAR

El grado en que la ausencia o limitaciones en la visión afecten al aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales dependerá fuerte-

mente del ambiente familiar donde se encuentra el niño. Así, las actitudes y expectativas de los padres, el conocimiento de las formas alternativas de comunicación de los niños ciegos, la utilización de una comunicación adaptada a las necesidades del niño, la disponibilidad de un ambiente enriquecedor y motivador, serán variables importantes que influyan en el curso del desarrollo. Por ejemplo, algunas investigaciones (Junefelt, 1987; Ochaita y Espinosa, 1995; Preisler, 1991; Urwin, 1984) ponen de manifiesto que, cuando las madres han recibido apoyo psicológico y tienen buenas expectativas respecto a las posibilidades de sus hijos, desarrollan turnos conversacionales con sus bebés ciegos similares a los observados en parejas videntes. Así, el conocimiento de las capacidades de comunicación de sus bebés por parte de sus padres contribuye a mejorar la comunicación y, por tanto, a desarrollar un vínculo de apego adecuado, sentando así las bases para el desarrollo de habilidades sociales. De la importancia de este hecho se hacen eco investigaciones previas en las que se ha encontrado una relación significativa entre las actitudes de la madre ante su hijo de preescolar y varias características del niño, incluido su desarrollo social (Endress, 1968).

2.6.4. CONTEXTO EDUCATIVO

Distintas características del contexto educativo o escolar donde se encuentra el niño deficiente visual van a tener una importante influencia en las relaciones sociales que este establezca y en las oportunidades de aprender y desarrollar habilidades sociales.

En primer lugar, algunas investigaciones demuestran que existen diferencias en determinados componentes de habilidades sociales entre chicos deficientes visuales ubicados en escuelas específicas y aquellos que están integrados en aulas ordinarias con compañeros videntes. Por ejemplo, Schindele (1974) comparó el ajuste social de niños deficientes visuales de quinto grado con el de niños videntes. Los chicos deficientes visuales estaban ubicados en escuelas específicas o en escuelas de integración. En el estudio no se encontraron diferencias significativas, aunque se observó que los niños mayores pertenecientes a residencias estaban relativamente peor ajustados socialmente. Parece que el buen ajuste social de estos alumnos se veía afectado cuando abandonaban la residencia, debido a que tení-

an que enfrentarse a un ambiente social real para el que no estaban preparados. También McGuinness (1970) observó que niños deficientes visuales integrados en aulas ordinarias mostraban mayor madurez social que los que se encontraban en escuelas especiales. Más recientemente, Van Hasselt, Hersen y Kazdin (1985) ponen de manifiesto que los chicos deficientes visuales que se encuentran en ambientes residenciales específicos presentan déficit en comportamientos sociales en relación con los chicos deficientes visuales integrados y con chicos sin discapacidad.

Parece que la integración escolar proporciona un ambiente más realista y con mayores oportunidades para el aprendizaje de habilidades sociales y para el establecimiento de interacciones eficaces. Sin embargo, distintas variables del contexto educativo integrado pueden influir de forma significativa en dicho aprendizaje y en la calidad de las interacciones sociales. Ciertamente, la simple proximidad física entre alumnos con y sin discapacidad no es suficiente, y puede ser incluso contraproducente en relación con estos aspectos (Gresham, 1986; Sacks y Reardon, 1989). Si no se estructuran acciones sistemáticas dirigidas a que los alumnos deficientes visuales se relacionen de forma satisfactoria con sus compañeros videntes, las escuelas integradas pueden ser ambientes potencialmente hostiles para estos alumnos (McCuspie, 1992).

En segundo lugar, diversos estudios ponen de manifiesto la importancia de la figura del profesor para el desarrollo de experiencias positivas de integración (Kekelis, 1992; Kekelis y Sacks, 1992; McCuspie, 1992). Así, Kekelis y Sacks (1992) encontraron que los niños deficientes visuales que participaban más en conversaciones y juegos con sus compañeros tenían profesores que consideraban el desarrollo social de este tan importante como sus ejecuciones académicas. Se caracterizaban, además, por proporcionar información al resto de la clase sobre las necesidades especiales del alumno, por promover la aparición de intercambios sociales positivos y por supervisar de cerca las interacciones tanto en clase como en el recreo. Cuando los profesores no manifestaban estos comportamientos, los niños con deficiencia visual presentaban fallos en su competencia social y académica. En el mencionado estudio se destaca también, como factor importante, el disponer de un profesor de apoyo que esté en contacto continuado con el profesor regular, y que supervise las interacciones sociales del alumno deficiente visual para identificar

posibles problemas y orientar sobre formas de afrontarlos y de mejorar las interacciones.

Un tercer factor tiene que ver con las demandas del contexto. Así, se observó que los alumnos con deficiencia visual jugaban y trabajaban mejor cuando el número de participantes era limitado, cuando el área de juego no era muy grande, cuando el profesor adaptaba los materiales de juego, supervisaba las actividades e interacciones y ayudaba ante las necesidades especiales concretas (Kekelis y Sacks, 1992).

2.6.5. EXISTENCIA DE OTRAS DEFICIENCIAS CONCURRENTES A LA DEFICIENCIA VISUAL

Un porcentaje importante de personas con deficiencia visual presenta, además, otras deficiencias concurrentes, físicas, sensoriales y/o intelectuales. La interacción de la deficiencia visual con limitaciones adicionales puede producir problemas de socialización únicos que aún es necesario investigar. Si bien es cierto que los efectos combinados de distintas discapacidades suelen limitar en gran medida el número, complejidad y calidad de las interacciones sociales, el aprendizaje de habilidades sociales y los procesos de generalización de los aprendizajes a nuevas situaciones y actividades.

2.7. Consecuencias de los déficit en habilidades sociales

Si analizamos nuestras actividades diarias podemos comprobar que una gran parte del tiempo lo pasamos relacionándonos con otras personas. Así, el grado de habilidad social que poseamos determinará la calidad de las relaciones que mantengamos con nuestra familia, con nuestros amigos, con nuestra pareja, con las personas que se encuentran en los lugares donde trabajamos y con aquellas con las que nos relacionamos en los distintos servicios de la comunidad.

Se ha demostrado que, en concreto, la competencia social en la infancia está estrechamente relacionada con la adaptación social, académica y psicológica, tanto en edades infantiles como posteriormente en la edad adulta (Cowen, Petersen, Babigian, Izzo y Trost, 1973; Kagan y Moss, 1962). La incompetencia social en la infancia, sin embargo, se relaciona con una baja aceptación o rechazo de los iguales y un aislamiento social, bajos niveles de rendimiento académ-

mico, inadaptación escolar, baja autoestima, desajustes psicológicos y problemas de salud mental en la adolescencia y en la edad adulta, entre otros (Monjas, 1992). Aquellos niños que no tienen experiencias de relaciones adecuadas con los iguales y carecen de esas habilidades, a menudo son rechazados por sus compañeros y corren el riesgo de desarrollar posteriormente problemas psicológicos o físicos (Rubin, 1990; Sacks, 1992).

En el caso de niños deficientes visuales, las dificultades en el aprendizaje de habilidades sociales adecuadas pueden producir un efecto negativo en todas las áreas del desarrollo del niño y, especialmente, en su desarrollo social. Además, los déficit en habilidades sociales, incluso en componentes sutiles de estas, pueden influir de forma negativa en las percepciones que los demás tienen sobre la persona con deficiencia visual y, como consecuencia, en las relaciones que establecen con ellos (Raver y Drash, 1988). Por ejemplo, Raver (1987) encontró que los niños ciegos son evaluados por sus compañeros, por sus profesores y por profesionales del ámbito de la rehabilitación, como más competentes cuando emplean contacto ocular. Los mismos niños ciegos, cuando no emplean contacto ocular, reciben puntuaciones más bajas en atributos sociales e intelectuales. Así, determinados déficit sociales, incluso sutiles (posturales, dirección de la mirada, expresión facial), considerados aisladamente pueden no tener consecuencias, pero si aparecen con frecuencia pueden aislar a los chicos deficientes visuales de la compañía de sus iguales. En realidad, son las habilidades sociales, más que la ausencia o limitación visual, las que juegan un rol importante en la participación de los niños deficientes visuales en las actividades de sus compañeros (Kekelis y Sacks, 1992), en el éxito de todos los procesos educativos y de rehabilitación (Bagley, 1985; Harrell y Strauss, 1986) y en el desarrollo de habilidades sociales en ambientes socio-laborales en la vida adulta (Bina, 1986).

Conclusiones

En resumen, consideramos que el funcionamiento social de una persona con deficiencia visual, será resultado de la interacción dinámica de diversos factores personales y contextuales.

Así, determinadas características propias de la deficiencia visual —grado, momento de aparición, uso de la visión funcional— y otras

características personales —referidas a habilidades y competencias—, junto con características propias de los contextos sociales, determinarán la cantidad y calidad de las relaciones sociales, la eficacia de los mecanismos de aprendizaje incidental de estas conductas y la adecuación del procesamiento de la información necesario para practicarlas. Cada uno de estos aspectos, a su vez, influirá en los demás y, finalmente, en la competencia social y las habilidades sociales presentadas por una persona concreta.

A continuación, se expone un programa diseñado, elaborado y aplicado de acuerdo con las ideas expuestas. El programa se dirige a enseñar habilidades sociales a alumnos con y sin deficiencia visual, a fin de fomentar interacciones más positivas entre ellos. Incluye, además de habilidades para todos los alumnos, habilidades específicas y estrategias alternativas para los alumnos ciegos o con resto de visión muy limitado, y habilidades que los alumnos sin discapacidad deben aprender para comunicarse de forma más eficaz con sus compañeros ciegos. Esperamos con este programa contribuir a facilitar el desarrollo de aplicaciones diversas, y que estas contribuyan a mejorar la propuesta aquí realizada.

Segunda parte

PROGRAMA PARA MEJORAR
LAS RELACIONES SOCIALES
ENTRE NIÑOS Y JÓVENES CON DEFICIENCIA VISUAL
Y SUS IGUALES SIN DISCAPACIDAD

Capítulo 1

Características del programa

1.1. Elaboración y diseño

El programa de intervención para la mejora de las habilidades sociales y la competencia social en alumnos ciegos y deficientes visuales surge como respuesta a las demandas de los profesionales que trabajan con estos alumnos. Entre ellos, principalmente los profesores de apoyo a la educación integrada manifiestan que, aunque perciben que sus alumnos progresan a nivel académico en los ámbitos escolares integrados, muchos de ellos fracasan en sus relaciones sociales. Los profesores de apoyo consideran que los apoyos específicos que proporcionan para el acceso al currículo escolar no son suficientes para lograr la integración escolar real de niños ciegos y deficientes visuales en el mundo y en la cultura de sus compañeros sin discapacidad. La demanda sobre la necesidad de desarrollar y poner en marcha medidas que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales se ha planteado también a nivel institucional. Así, la Organización Nacional de Ciegos Españoles ha venido considerando las habilidades sociales como un área prioritaria de investigación.

Como respuesta a tales demandas, se inició la elaboración y diseño de un programa de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en alumnos ciegos y deficientes visuales con la intención de que sirviera para estructurar los entrenamientos en las escuelas. De esta manera, el programa puede servir de apoyo a los profesionales de la educación que quieran desarrollar entrenamientos de habilidades sociales. En el proceso de identificación y establecimiento de los objetivos del programa, habilidades a entrenar, métodos y estrategias de intervención a utilizar, nos hemos basado en:

1. Revisión de estudios de evaluación de la competencia social en niños y adultos con ceguera y deficiencia visual que apor-

- tasen información sobre las posibles conductas en que los niños y jóvenes deficientes visuales pueden presentar carencias.
2. Resultados del estudio de evaluación de las habilidades sociales de alumnos ciegos y deficientes visuales integrados en colegios de educación primaria y secundaria de Salamanca, Zamora y Ávila, realizado por nosotros previamente a la elaboración del programa de intervención (Verdugo y Caballo, 1996).
 3. Revisión de las investigaciones existentes sobre resultados y eficacia de programas y técnicas de intervención para la mejora de habilidades sociales de niños y adultos con deficiencia visual a fin de identificar los procedimientos y técnicas con mayores posibilidades de éxito para mejorar las habilidades sociales.
 4. Revisión de programas y currículos diseñados para promover la competencia social (Ansa y otros, 1995; Goldstein y otros, 1989; Michelson y otros, 1987; Palmer, 1991; Verdugo, 1989; Walker y otros, 1983), alguno de ellos específico para alumnos ciegos y deficientes visuales (Loumiet y Levack, 1991).
 5. Sugerencias y aportaciones de los profesores de apoyo a la integración de la ONCE de Salamanca, Zamora y Ávila durante el periodo de formación, y asesoramiento continuado durante un curso para la puesta en marcha de entrenamientos en habilidades sociales con sus alumnos.

Para construir el programa se seleccionaron áreas y habilidades relevantes para llevar a cabo interacciones sociales eficaces, satisfactorias y significativas. También se escogieron habilidades en las cuales los alumnos con ceguera y deficiencia visual han manifestado limitaciones, habilidades que producen aceptación social por parte de los iguales y conductas que son consideradas importantes por los profesionales que trabajan con estos alumnos.

Dado que las habilidades sociales son interdependientes e influenciadas por las conductas de otras personas que participan en el contexto social, consideramos necesario promocionar estas habi-

lidades también en alumnos sin discapacidad. Creemos que ello, además de aportar beneficios a todos los alumnos, con y sin discapacidad, puede influir de forma positiva en el desarrollo de interacciones satisfactorias entre ambos. Por otro lado, el programa contempla también el entrenamiento de los alumnos sin discapacidad en ciertas habilidades específicas que facilitan las interacciones y el apoyo a sus compañeros con deficiencia visual.

Las técnicas de entrenamiento propuestas son las mismas que constituyen la secuencia o «paquete» integrado utilizado habitualmente para entrenar habilidades sociales con otros grupos de personas (niños y adultos). En concreto, la instrucción verbal, modelado, práctica conductual, práctica oportuna, feedback, refuerzo y tareas entre sesiones. Junto a ellas se han añadido aportaciones y sugerencias específicas dirigidas a los alumnos con ceguera y deficiencia visual. Todo ello se ha diseñado para que pueda ser aplicado en contextos diversos de habilitación y rehabilitación, pero, principalmente, para su uso en escuelas de integración.

1.2. Objetivos generales

La *meta* final del programa de intervención es que alumnos con ceguera y deficiencia visual y alumnos sin discapacidad desarrollen relaciones interpersonales satisfactorias y significativas a través del aprendizaje de estrategias y habilidades de interacción adecuadas para afrontar situaciones de comunicación entre ambos. Así, el programa pretende mejorar la competencia social tanto de alumnos con deficiencia visual como de sus compañeros videntes.

El programa contempla los siguientes *objetivos generales comunes para todos los alumnos*:

1. Que los alumnos comprendan, identifiquen y utilicen de forma adecuada conductas no verbales de interacción social.
2. Que los alumnos conozcan y utilicen formas verbales adecuadas para iniciar, mantener y finalizar interacciones sociales con iguales y adultos.
3. Que los alumnos conozcan y utilicen conductas adecuadas para la inclusión y participación en juegos y actividades de grupo.

Además, se incluyen los siguientes *objetivos específicos para cada grupo*:

- 1) Que los alumnos con deficiencia visual conozcan y utilicen formas alternativas para obtener información comunicada a través de conductas no verbales, cuando, por su grado de deficiencia, no puedan observar estas conductas.
- 2) Que los alumnos sin discapacidad comprendan las posibles limitaciones del alumno con ceguera y deficiencia visual, y conozcan y utilicen estrategias para compensar estas limitaciones y para comunicarse de forma más eficaz con sus compañeros ciegos y deficientes visuales.

1.3. Áreas, objetivos, habilidades y actividades

El programa de intervención incluye tres grandes áreas de habilidades:

- 1) Reconocimiento y utilización de conductas no verbales de interacción social.
- 2) Iniciación, mantenimiento y finalización de interacciones sociales.
- 3) Inclusión y participación en juegos y actividades de grupo.

Cada una de las áreas se introduce con un primer apartado de *Fundamentación y justificación*, en el que se expone la importancia de las habilidades que la forman para el desarrollo de relaciones sociales adecuadas y satisfactorias, las limitaciones que se han encontrado en personas con deficiencia visual para aprender y poner en práctica tales habilidades, así como una justificación de la necesidad de enseñar de forma sistemática estas habilidades a estos alumnos. Se proporciona, además, información sobre la ausencia o inadecuación de determinadas conductas de las personas sin discapacidad que producen consecuencias negativas para la comunicación con personas con ceguera y deficiencia visual. Seguidamente, aparecen los *objetivos* planteados para cada una de las áreas junto con las *habilidades necesarias* para alcanzar dichos objetivos. Finalmente, se describen *estrategias de enseñanza* de cada una de

las habilidades, junto con sugerencias y adaptaciones para la enseñanza de estas habilidades a alumnos ciegos y deficientes visuales. Cuando la habilidad así lo requiere, se incluyen *habilidades alternativas o específicas* para alumnos con ceguera y para alumnos sin discapacidad.

A continuación se exponen los objetivos y habilidades incluidas en cada una de las áreas del programa.

1.3.1. ÁREA I. RECONOCIMIENTO Y UTILIZACIÓN DE CONDUCTAS NO VERBALES DE INTERACCIÓN SOCIAL

A. OBJETIVOS

a. Para todos los alumnos

1. Que conozcan las conductas no verbales utilizadas habitualmente en las interacciones sociales, así como las reacciones sociales que puede suscitar el hecho de no utilizar e interpretar adecuadamente estas conductas.
2. Que identifiquen, reconozcan e interpreten distintas conductas no verbales de interacción social.
3. Que utilicen correctamente las conductas no verbales de interacción social usadas habitualmente por los compañeros de la misma edad y en distintos contextos sociales.

b. Para alumnos con ceguera o con resto de visión muy limitado

1. Que utilicen formas alternativas de obtener información comunicada a través de conductas no verbales, cuando, por su grado de deficiencia, no puedan observar estas conductas.
2. Que eviten estereotipias cuando se relaciona con otras personas.

c. Para alumnos sin discapacidad

1. Que comprendan las dificultades específicas de alumnos con deficiencia visual para comprender determinados mensajes que habitualmente se envían con abundante información visual.

2. Que comprendan que para estos alumnos es difícil manifestar determinadas conductas no verbales.
3. Que conozcan y utilicen con el alumno ciego estrategias para compensar estas limitaciones.

B. HABILIDADES

a. *Para todos los alumnos*

- Identificar las expresiones faciales comunes en relación con diferentes sentimientos (tristeza, alegría, enfado, sorpresa, aburrimiento).
- Identificar distintas posturas en relación con diferentes sentimientos (tristeza, alegría, enfado, sorpresa, aburrimiento) y en función de distintas situaciones y contextos.
- Identificar diferentes gestos utilizados habitualmente y gestos específicos usados por sus compañeros de la misma edad en los diferentes contextos en que se mueve.
- Dirigir la mirada u orientar el cuerpo y la cabeza hacia la persona con la que está hablando.
- Utilizar la sonrisa como forma de interacción reforzante para otros.
- Diferenciar y utilizar diferencialmente y de forma adecuada sonrisa y risa.
- Utilizar las expresiones faciales habituales para expresar distintos sentimientos.
- Utilizar los gestos habituales para comunicar distintos sentimientos y gestos específicos usados por sus compañeros de la misma edad en los distintos contextos en que se mueve.
- Utilizar el contacto corporal como forma de comunicación convencional.
- Utilizar posturas adecuadas a las distintas situaciones en que se encuentra: más relajado en situaciones informales y más íntimas, y más formal en situaciones formales.
- Responder de forma apropiada a conductas no verbales de interacción social.

- Controlar la distancia apropiada en distintas interacciones sociales.

b. Para alumnos con ceguera o resto de visión muy limitado

- Pedir directamente a la persona que habla que le clarifique la información no verbal comunicada, resumiendo el mensaje de la otra persona y preguntando si lo ha entendido.
- Cuando se está en grupo, para no interrumpir, preguntar a otra persona que esté al lado.
- Discriminar sentimientos a través del tono de voz, las pausas y la velocidad al hablar.
- Evitar manierismos y estereotipias para comunicarse de forma aceptable.

c. Para alumnos sin discapacidad

- Decir el nombre del compañero ciego siempre que se dirijan a él.
- Anunciarle verbalmente que se marcha cuando sale del lugar donde se encuentran o deja la interacción.
- Utilizar descripciones verbales adecuadas sobre el contexto y el contenido de la interacción, que acompañen a los gestos que sustituyen habitualmente tales informaciones.
- Preguntar, ocasionalmente, durante la conversación por aspectos de la misma, para comprobar que la persona con deficiencia visual está prestando atención y comprendiendo las ideas que se exponen (esto lo comprobamos con personas sin discapacidad visual según la cantidad de contacto ocular).

1.3.2. ÁREA II. INICIACIÓN, MANTENIMIENTO Y FINALIZACIÓN DE INTERACCIONES SOCIALES

A. OBJETIVOS

La *meta* última es que personas deficientes visuales y personas sin discapacidad lleven a cabo interacciones adecuadas y satisfactorias en distintos contextos de la vida diaria. En concreto, los objetivos planteados son los siguientes:

1. Que el alumno conozca y utilice distintas formas de realizar iniciaciones sociales en distintos contextos.
2. Que el alumno conozca y utilice habilidades para mantener interacciones sociales satisfactorias y significativas.
3. Que finalice las interacciones de forma adecuada.

B. HABILIDADES

a. *Habilidades para realizar iniciaciones sociales*

i. *Habilidades para todos los alumnos*

- Saludar.
- Presentarse.
- Mostrar interés por la actividad de la otra persona.
- Proponer actividades y juegos.
- Iniciar una conversación sobre un tema.
- Decir algo positivo a la otra persona.

ii. *Habilidades alternativas para alumnos con ceguera o resto visual muy limitado*

- Pedir a la persona que les saluda que se identifique.
- Preguntar el nombre a la persona que se encuentra a su lado.
- Pedir a las personas cercanas información sobre la situación de compañeros con los que quiere iniciar una relación y sobre la actividad que están realizando.
- Preguntar directamente a la persona «¿qué haces?», o «¿qué es eso que tienes?» para iniciar la interacción.
- Hacer preguntas para obtener información sobre el objeto o actividad: «¿para qué sirve?», «¿cómo se utiliza?», «¿puedo tocarlo?», «¿cómo lo haces?», «debe de ser divertido», «parece interesante», etc.

iii. Habilidades para los compañeros sin discapacidad

- Decir el nombre del compañero con ceguera siempre que inicien una interacción.
- Identificarse cuando realizan una iniciación con el compañero con ceguera.
- Proporcionar al compañero con deficiencia visual información verbal relevante sobre el contexto.

*b. Habilidades para mantener la interacción**i. Para todos los alumnos*

- Escuchar de forma activa y empática.
- Ponerse en el lugar de los demás.
- Hacer preguntas abiertas.
- Mantener conversaciones.
- Expresar y recibir sentimientos y emociones.
- Decir cosas positivas y reforzantes.
- Asertividad.
- Resolver problemas sociales.

ii. Para los alumnos con ceguera o resto visual muy limitado

- Dirigir el cuerpo hacia la persona que habla para mostrar actitud de escucha.
- Utilizar conductas no verbales (como mover la cabeza para asentir), intentar identificar el mensaje emocional y poner una expresión adecuada al mismo.
- Identificar emisiones verbales que manifiestan actitud de escucha y atención.
- Resumir el mensaje verbal de la persona a quien escucha con sus palabras, etiquetando sentimientos, a fin de, por un lado, comprobar que está comprendiendo y, por otro lado, mostrar a la otra persona que le está escuchando y entendiendo.

- Identificar los silencios de la persona a quien se está escuchando para saber que es el momento de dejar de escuchar y hacer algún comentario.

iii. Para alumnos sin discapacidad

- Decir el nombre cuando nos dirigimos al compañero ciego, para que sepa que le hablamos a él y se ponga en actitud de escucha.
- Compensar, en la medida de lo posible, con conductas verbales lo que se expresa habitualmente mediante conductas no verbales. Asentimientos verbales, resumir con las propias palabras los sentimientos identificados en la persona ciega y manifestar conductas verbales de comprensión: «comprendo cómo te sientes», «supongo que en ese momento te sentiste muy enfadado, claro»...
- Comprobar de vez en cuando que el alumno con deficiencia visual nos está comprendiendo, haciéndole preguntas o comentarios como: «No sé si me explico», «¿Comprendes?», «En fin, no sé qué piensas», etc.

c. Habilidades para finalizar la interacción social

i. Para todos los alumnos

Mostrar siempre conductas adecuadas al finalizar las interacciones: no irse sin despedirse explícitamente de todos los demás, disculpándose, alegando un motivo o simplemente comunicando la marcha.

ii. Para alumnos con ceguera o resto de visión muy limitado

Aprender a detectar pistas que indiquen que otra persona quiere finalizar la interacción: respuestas verbales muy breves, no hacer preguntas, carraspear, toser, indicar que tiene prisa, etc.

iii. Habilidades para alumnos sin discapacidad

Indicar siempre de forma verbal su intención de finalizar la interacción.

1.3.3. ÁREA III. INCLUSIÓN Y PARTICIPACIÓN EN JUEGOS Y ACTIVIDADES DE GRUPO

A. OBJETIVOS

La *meta* última es que alumnos deficientes visuales y alumnos sin discapacidad participen juntos en juegos y actividades de grupo. En concreto, los objetivos planteados son los siguientes:

1. Que los alumnos con deficiencia visual comprendan la importancia de participar en las actividades y juegos de grupo habituales de sus compañeros de edad.
2. Que conozcan y utilicen formas adecuadas (verbales y no verbales) para incluirse en dichas actividades y juegos.
3. Que conozcan y utilicen formas adecuadas de mantener la participación en dichas actividades.
4. Que los alumnos sin discapacidad desarrollen estrategias para facilitar al alumno deficiente visual la participación en actividades y juegos de grupo fuera del aula.

B. HABILIDADES

a. *Para todos los alumnos*

- Observar la actividad o juego que realiza un grupo de compañeros para comprender cómo se hace.
- Identificar el momento oportuno para incluirse en la actividad de modo que no se interrumpa el curso de la misma.
- Realizar gestos o comentarios que indiquen a los miembros del grupo el deseo de participar.
- Preguntar qué actividad es, cómo se juega y si puede participar.
- Hacer comentarios sobre la actividad, el material o las conductas de los miembros del grupo, como los siguientes: «¡qué bonito!», «¡qué divertido!», «¡bien hecho!», «¡sigue así!».
- Prestar atención para ofrecer o proporcionar ayuda cuando se presenta la oportunidad.

- Proponer colaboración para adoptar algún rol dentro del juego o realizar alguna actividad de utilidad para el desarrollo de la actividad.
- Esperar a recibir permiso verbal o no verbal para entrar en la actividad o juego.
- Seguir las normas del juego.
- Imitar las conductas realizadas por los miembros del grupo.
- Participar de forma activa.
- Proponer cosas para mejorar el juego o actividad.
- Aceptar sugerencias de otros.
- Guardar turno.
- Compartir y cuidar el material.
- Colaborar para recoger el material y limpiar el lugar.
- Felicitar a los compañeros cuando ganan o lo hacen bien.

b. Habilidades alternativas para el alumno ciego o con resto de visión muy limitado

- Preguntar dónde se encuentra el grupo de compañeros con los que quiere jugar.
- Pedir ayuda para localizarlos.
- Preguntar cuál es la actividad que realizan los compañeros, quiénes participan y cuál es el rol de cada uno.
- Pedir explicaciones sobre el modo de realizar actividades que no conoce.
- Pedir ayuda para realizar aquellas partes de la actividad que no puede realizar por sí mismo, sugiriendo cómo pueden ayudarle y qué puede él aportar o realizar.

c. Habilidades alternativas para los alumnos sin discapacidad

- Esperar al compañero ciego para acompañarle al lugar donde se realizan los juegos y actividades de grupo.
- Quedar con el compañero ciego en un lugar que él pueda localizar.

- Invitarle a participar en la actividad de forma verbal.
- Acercarse e invitarle a participar en la actividad indicándole dónde colocarse y qué actividad es.
- Explicarle de forma precisa cómo se realiza la actividad y qué se espera de él, cuando no la conozca.
- Invitarle a participar, ofreciéndole ayuda para realizar aquellos pasos de la actividad que no pueda realizar por su falta de visión.

1.4. Técnicas de enseñanza

Para la enseñanza de cada una de las habilidades del programa se utiliza una combinación de técnicas cognitivas y conductuales que han mostrado repetidamente su eficacia para el entrenamiento de habilidades sociales. A continuación aparece el «paquete» de técnicas utilizado y la descripción de cada una de ellas.

- **Introducción al tema: instrucción verbal, diálogo, discusión**

En esta primera fase del entrenamiento se presenta a los alumnos la habilidad que se va a enseñar en la sesión, se promueve el diálogo y discusión entre los miembros del grupo sobre las características de la habilidad y su importancia. A través del diálogo, se debe establecer, en este momento: 1) una definición o descripción clara de la habilidad, 2) una justificación de la importancia de disponer de la habilidad y las consecuencias de utilizarla o no en las interacciones sociales, 3) situaciones y momentos en las que es necesario ponerla en práctica y en cuáles no es adecuado, y 4) especificación de los componentes o pasos a seguir para realizarla.

- **Modelado**

Una vez presentada la habilidad, el educador y/o aquellos alumnos que dispongan de la misma y la realicen de manera adecuada, dramatizarán distintas situaciones en las cuales es necesario poner en marcha la habilidad. En el manual aparecen posibles situaciones para dramatizar. Se pueden utilizar también situaciones que los miembros del grupo propongan.

Para que el modelado funcione, es importante que el educador se asegure de obtener la atención de aquellos alumnos que deberán, posteriormente, imitar dicha habilidad.

Para favorecer la generalización de la habilidad a los ambientes naturales donde se debe poner en marcha, es importante plantear distintas situaciones hipotéticas que incluyan diferentes contextos (en la clase, en el recreo, en el parque, en lugares de la comunidad, en el hogar) y con diferentes personas (adultos, compañeros de edad, conocidos, desconocidos, etc). Finalmente, se deben utilizar distintos modelos, preferiblemente de la misma edad.

- **Práctica comportamental**

Una vez que el educador y los alumnos hábiles han mostrado cómo realizar la habilidad, es imprescindible que aquellos alumnos que deben aprenderla o mejorarla salgan también a practicarla. Para ello, se utilizan las mismas situaciones hipotéticas que se utilizaron para el modelado y otras situaciones diferentes. El alumno debe seguir los pasos necesarios para poner en marcha la habilidad; sin embargo, debe saber que no es necesario que lo haga exactamente igual que los compañeros que han realizado el modelado, pues cada persona puede tener sus características particulares que puede aportar a la situación.

Al igual que para el modelado, es importante que el alumno practique la habilidad en diferentes situaciones, en distintos contextos y con distintas personas. Esta práctica repetida en situaciones distintas ayudará a que el alumno incorpore la habilidad en su repertorio de conductas.

- **Feedback y refuerzo**

Una vez que el alumno ha realizado la dramatización de la habilidad, es necesario que se le dé información sobre la adecuación de la misma. Será el educador y otros compañeros los que observen la habilidad, la analicen e informen al alumno sobre su ejecución. El modo de dar feedback a los compañeros debe ser cuidadosamente modelado y controlado por el educador, de manera que sea un feedback positivo y constructivo, y no una crítica negativa a la ejecución del alumno. Así, un feedback constructivo y adecuado debe tener las siguientes características:

- Incluir, en primer lugar, la valoración y refuerzo (social verbal y no verbal: sonrisa, palmada, etc.) de aquellos aspectos de la conducta que se han realizado adecuadamente. Por ejemplo: «Muy bien, Jorge, has sonreído muy bien.»
- En segundo lugar, decir de forma precisa aquello que se puede mejorar, centrándose en aspectos concretos de la conducta (no más de tres a la vez) y no en la persona, y proponiendo la forma en que se puede mejorar. Por ejemplo: «Sería conveniente que mirases a Esteban cuando te habla para que sepa que le estás atendiendo.»

En relación con el refuerzo, se utiliza también el moldeamiento. Se trata de reforzar conductas que se parezcan cada vez más a una ejecución adecuada. Así, se comienza reforzando conductas que se aproximan algo a la ejecución adecuada; una vez que la conducta va mejorando, se refuerzan estas aproximaciones sucesivas y se dejan de reforzar las conductas anteriores menos similares.

- **Práctica oportuna**

Para que el alumno incluya en su repertorio las habilidades que se le están enseñando, es importante que el educador esté atento a la aparición de situaciones naturales en las cuales se puede realizar la habilidad, y aproveche estas situaciones para ayudar a los alumnos a ponerla en marcha y para proporcionar feedback y refuerzo por ello. Además, debe promover la aparición de estas situaciones fuera del ambiente de entrenamiento para que los alumnos puedan practicarlas.

- **Tareas entre sesiones**

Para que el alumno generalice las habilidades aprendidas en el lugar de entrenamiento a situaciones naturales cotidianas y a distintas personas del ambiente natural, es esencial que observe estas habilidades en otros, y las ponga en práctica en estos ambientes. Para ello, es esencial que el educador programe tareas entre sesiones. Estas tareas pueden ser distintas: desde la simple observación de la realización de la habilidad por personas del ambiente natural, hasta la puesta en marcha, por parte del alumno, de la habilidad en distintos lugares y con diferentes personas. Además, se les puede pedir a los alumnos que registren aspectos concretos de la realiza-

ción de la tarea: dónde, con quién, qué pasó, qué hice, cómo lo hice, o cómo me sentí.

Es necesario que el educador seleccione cuidadosamente las tareas que pedirá al alumno que realice, de modo que cuando se le pida que ponga en marcha alguna habilidad en el ambiente natural, esta sea una habilidad en la que el alumno tenga una alta probabilidad de éxito. Cuando en las sesiones de entrenamiento se observa que el alumno no realiza aún de forma adecuada la habilidad, es mejor no pedirle que la realice en el ambiente natural hasta que tenga un manejo aceptable de la misma en el lugar de entrenamiento. Con esto se evitará que el alumno presente una imagen inadecuada y posibles situaciones de falta de aceptación social. Posibles tareas entre sesiones para habilidades que aún no se dominan tienen que ver con la observación de otros.

Finalmente, para que las tareas entre sesiones sean eficaces, es necesario que el alumno las practique, que después se analicen en la sesión de entrenamiento que sigue a la asignación de las mismas, y, finalmente, que se refuerce al alumno por haberlas llevado a cabo. Si el alumno no las ha realizado, no conviene prestarle atención involucrándose en una reprimenda, lo mejor es ignorar, prestar atención y reforzar a otros alumnos que lo hayan realizado, y reforzarle en aquellas ocasiones en que haya hecho las tareas.

Todas las técnicas anteriores se utilizan conjuntamente en el programa para enseñar cada una de las habilidades presentadas en el manual. Además, en cada una de las fases se incluyen posibles actividades que sirven para la realización de la técnica concreta. Por ejemplo, juegos que sirven para presentar la habilidad y para hacer conscientes a los alumnos de la necesidad de utilizarla, así como diferentes actividades y juegos para el modelado y la práctica de aspectos concretos de la habilidad.

1.5. Otras técnicas utilizadas en el programa

Autoinstrucciones

Para favorecer la generalización a ambientes naturales de las habilidades enseñadas en el programa, independientemente de la presencia del educador y del grupo de compañeros de entrenamien-

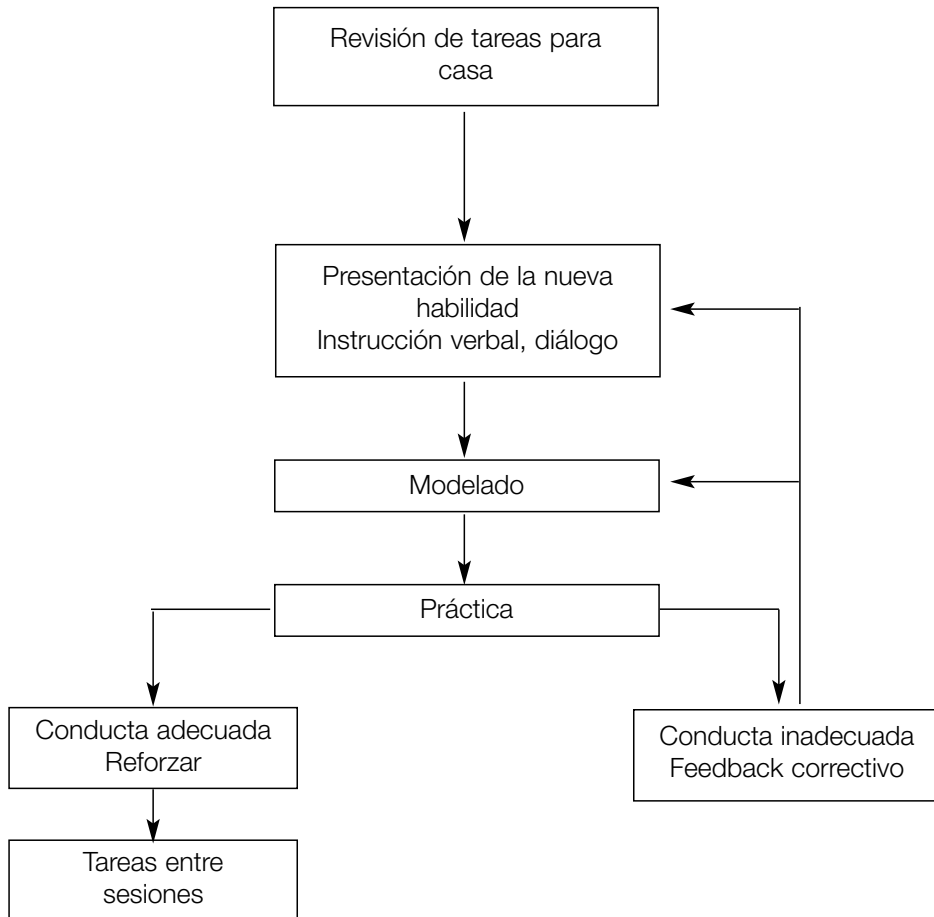
to, tanto el modelado como la práctica de las habilidades se realizan acompañadas de autoinstrucciones. Es decir, el alumno verbaliza los pasos que debe seguir para realizar la habilidad. La práctica repetida de estas verbalizaciones ayudará al alumno a interiorizarlas en forma de lenguaje interno que servirá para controlar sus conductas de forma independiente.

Guía física

Cuando el alumno deficiente visual no puede observar las conductas modeladas, y las descripciones verbales no son suficientes para proporcionarle una descripción exacta de las mismas, queda la alternativa de la guía física. Dado que esta es una técnica muy intrusiva y poco natural para fomentar la aparición de conductas, en el manual se utiliza siempre en forma de juego, de manera que cuando se usa, todos los alumnos la experimentan como parte de tal juego, y no solo el alumno con deficiencia visual. Estos juegos proporcionan un contexto adecuado para utilizar la guía física y la guía física inversa.

1.6. Estructura de una sesión de enseñanza

A continuación aparece la estructura que debe tener una sesión de enseñanza de una habilidad.



1.7. Formato de enseñanza

El programa está diseñado para utilizarlo en un formato con un número de alumnos entre 4 y 8, entre los cuales se encuentran el alumno ciego o deficiente visual y otros compañeros sin discapacidad. Un formato de este tipo tiene varias ventajas:

1. El hecho de no incluir demasiados alumnos en el grupo permite la práctica repetida por parte de todos de las habilidades en cuestión, aspecto importante para favorecer el aprendizaje y la inclusión de las habilidades en el repertorio de conductas de la

persona. Además, facilita el seguimiento y registro de la evolución de los alumnos en las distintas habilidades.

2. El formato de grupo con compañeros sin discapacidad permite enseñar habilidades sociales no solo al alumno deficiente visual sino también a los alumnos sin discapacidad. Esto, sin duda, será beneficioso también para estos alumnos y para la interacción que lleven a cabo con alumnos con discapacidad. De acuerdo con la filosofía del programa, según la cual para promover interacciones positivas entre alumnos con y sin discapacidad es necesario que unos y otros reciban entrenamiento en habilidades para relacionarse de forma adecuada, la existencia de compañeros sin discapacidad permite enseñarles a estos formas eficaces de relacionarse con sus compañeros deficientes visuales.
3. Realizar el entrenamiento en grupo es de gran utilidad, pues, de este modo, si se eligen compañeros socialmente hábiles, estos servirán de modelos para aquellos alumnos que deben aprender las habilidades. Ya se ha visto cómo el modelado funciona mejor cuando son personas de la misma edad y sexo las que modelan las conductas. Por otro lado, las habilidades sociales son específicas de la edad y pueden cambiar (y, de hecho, cambian) de unas generaciones a otras. Nadie mejor que los compañeros conoce las conductas concretas que realizan las personas de su edad y producen aceptación por parte de los iguales.
4. Cuando el alumno debe poner en marcha la habilidad en ambientes naturales como el patio de recreo, etc., los compañeros del grupo de entrenamiento, que forman parte de modo natural de esos ambientes, pueden servir como estímulo discriminativo para que el alumno ponga en marcha la habilidad.
5. Finalmente, los compañeros del grupo pueden darse feedback y reforzarse también en las situaciones naturales por la puesta en marcha de las habilidades, lo que supondrá una especie de extensión del entrenamiento que mejorará el aprendizaje.

Este tipo de formato en grupo es fácil de utilizar en ámbitos educativos, es decir, en las escuelas donde se encuentran integrados alumnos deficientes visuales. Una dinámica de clase en la cual el aula

se pueda dividir en distintos ambientes para diferentes actividades, en la que exista estrecha colaboración entre el profesor tutor y el profesor de apoyo del alumno deficiente visual, favorecerá la posibilidad de incluir el entrenamiento como una actividad más del currículo. De cualquier modo, el programa se puede utilizar en otros formatos: individual, en gran grupo de toda la clase, con grupos de alumnos ciegos o deficientes visuales en centros de rehabilitación, o incluyendo más de un alumno ciego o deficiente visual en el grupo.

1.8. Evaluación

En el programa se realizan propuestas de metodología de evaluación en función de los distintos objetivos que esta pueda tener: 1) identificar alumnos que pueden beneficiarse del entrenamiento en habilidades sociales y determinar habilidades que es necesario enseñar; 2) conocer el progreso de un alumno que participa en el programa mientras se le están enseñando las habilidades, y 3) valorar la eficacia después de la intervención. A continuación se exponen tales propuestas.

1.8.1. EVALUACIÓN PARA IDENTIFICAR ALUMNOS QUE PUEDEN BENEFICIARSE DEL PROGRAMA Y PARA IDENTIFICAR HABILIDADES A ENSEÑAR

Para evaluar las habilidades sociales de alumnos deficientes visuales no disponemos de instrumentos estandarizados. Debido a la heterogeneidad de la población de personas deficientes visuales, la posible presencia en estos de déficit muy sutiles en determinadas conductas, hace difícil valorar, por medio de un único instrumento, la adecuación de su repertorio de habilidades sociales. Por ello, es necesario utilizar, como medios prioritarios de evaluación, la observación de las interacciones en los ambientes naturales y la información que los compañeros sin discapacidad pueden proporcionar.

A. Observación en ambientes naturales

El mejor modo de identificar alumnos con deficiencia visual que pueden estar presentando problemas en habilidades sociales es mediante la observación cotidiana. Esta observación debe hacerse tanto en el aula como en el tiempo de interacción libre entre los alumnos (recreos, cambios de clase, etc.). Es importante que los profesores tutores y los profesores de apoyo observen si el alumno deficien-

te visual participa de las actividades que sus compañeros realizan en estos ámbitos, si lo hace de forma adecuada y si resulta aceptado por sus compañeros. Cuando un alumno deficiente visual se encuentra solo en estos momentos, o participa con poca frecuencia en comparación con sus compañeros, o se percibe que no resulta bien aceptado por el grupo, la aplicación del programa puede ser beneficiosa para fomentar y mejorar las interacciones.

Para realizar esta observación y tener en cuenta durante la misma todos los aspectos relacionados con las habilidades sociales que tienen importancia, y en los cuales los alumnos con deficiencia visual pueden presentar problemas, se pueden utilizar dos alternativas:

1. Evaluación curricular mediante el *listado de habilidades que se enseñan en el programa*. El profesor puede observar y valorar de forma específica si el alumno realiza cada una de las habilidades presentadas en el programa (inicia interacciones, propone juegos y actividades, se incluye en las actividades de grupo, utiliza conductas no verbales de interacción, etc.). De este modo, podrá identificar carencias en habilidades importantes que posibilitan la realización de interacciones positivas. De este modo, se identifican, además, las habilidades que se pueden plantear como objetivos de enseñanza.
2. Observación directa mediante la *Lista de evaluación de habilidades sociales para alumnos con deficiencia visual* (Caballo y Verdugo, 1997) (v. Anexo 1). Se trata de una guía elaborada para realizar la observación de las habilidades sociales de alumnos ciegos y deficientes visuales. Incluye habilidades importantes en las cuales estos alumnos pueden presentar carencias. Se divide en las siguientes áreas de observación:
 - Inicia, se une a y finaliza actividades y conversaciones uno a uno.
 - Inicia, se une a y finaliza actividades y conversaciones en grupo pequeño.
 - Inicia se une a y finaliza actividades en gran grupo.
 - Apariencia.
 - Lenguaje corporal.
 - Habilidades verbales.

- Habilidades de cooperación.
- Habilidades de juego.
- Habilidades de asertividad.
- Reconocimiento y expresión de emociones.
- Habilidades de clase.

Cada una de las áreas se compone de diversas habilidades. La lista de observación se puntúa en una escala tipo Likert de 5 puntos. Aquellas habilidades en las cuales el alumno obtenga puntuaciones iguales o inferiores a 3 se pueden proponer como objetivos de enseñanza.

B. Informes sociométricos en el aula

Mediante las técnicas sociométricas en el aula se puede determinar el estatus social del alumno deficiente visual y detectar, de este modo, el grado de aceptación social de este por parte de sus compañeros. Aquellos alumnos que tienen una baja aceptación social (sus compañeros indican que les gusta poco o nada jugar con ellos), que reciben muchas elecciones negativas (les nombran en preguntas negativas como: «¿quién está siempre solo?», «¿quién no tiene amigos?», «¿con quién te gusta jugar menos?», etc.) o no reciben ninguna o pocas elecciones positivas (no les nombran en preguntas como: «¿con quién te gusta jugar más?», «¿quién tiene muchos amigos?», etc.), pueden estar en riesgo de tener problemas de habilidades sociales, y son por ello alumnos que se pueden beneficiar del programa de entrenamiento (v. Anexo 2, en el cual aparece un formato de cuestionario sociométrico).

1.8.2. EVALUACIÓN PARA CONOCER LOS PROGRESOS DEL ALUMNO DURANTE EL PROGRAMA

Para evaluar si el alumno está aprendiendo la habilidad que se ha planteado como objetivo es necesario realizar, antes del entrenamiento y en cada una de las sesiones, el registro sistemático de la ejecución del alumno en cada uno de los componentes de la habilidad.

En los anexos se pueden encontrar formatos para el registro de algunas de las habilidades del programa. En estos formatos de eva-

luación aparecen, en primer lugar, los datos del alumno, la persona que enseña la habilidad, la persona que observa y registra (cuando se dispone de esta), el área, la habilidad y la fecha o fechas en que se realiza el registro. A continuación se encuentra el cuadro de registro, en el cual, en la columna izquierda, se presentan los distintos pasos y conductas que hay que ejecutar para realizar la habilidad, tanto verbales (V) como no verbales o relacionados con el lenguaje corporal (LC). En las columnas siguientes se encuentran las casillas en blanco correspondientes a distintas sesiones posibles de entrenamiento de la habilidad, donde se debe registrar la ejecución del alumno en cada uno de los pasos de la habilidad. Dependiendo de la ejecución del alumno en cada conducta se registrará: A (ejecución adecuada), NM (necesita mejorar), DE (la realiza con descripciones verbales específicas), F (necesita ayuda física), — (no la realiza).

Este registro permitirá controlar el progreso del alumno en la habilidad a lo largo de las distintas sesiones y saber cuál es el paso o conducta concreta en la que el alumno puede tener más dificultad.

En los anexos aparecen también formatos de evaluación en blanco que se pueden utilizar para la evaluación de otras habilidades.

1.8.3. EVALUACIÓN PARA VALORAR LA EFICACIA DEL PROGRAMA

La evaluación del alumno durante el entrenamiento no es suficiente para valorar si este pone en práctica las habilidades aprendidas en el ambiente natural. Es necesario, de nuevo, realizar observación en los ambientes naturales. Para ello, una vez que se han enseñado las habilidades planteadas, es necesario cumplimentar nuevamente la lista de habilidades del programa y/o la *Lista de evaluación de habilidades sociales para alumnos con deficiencia visual*, basándose en las interacciones de este en ambientes naturales. La comparación entre las puntuaciones obtenidas antes y después del entrenamiento permitirán valorar si el alumno ha aprendido.

En esta fase, se puede volver a pasar el cuestionario sociométrico en el aula para valorar si su aprendizaje ha tenido impacto en el grado de aceptación y estatus social del alumno.

Capítulo 2

Área 1. Reconocimiento y utilización de conductas no verbales de interacción social

2.1. Fundamentación y justificación

Cuando nos relacionamos con otras personas comunicamos gran cantidad de información a través de gestos, posturas, expresión facial, etc., es decir, utilizamos un lenguaje corporal muy rico que, a menudo, apoya lo que comunicamos verbalmente, o incluso comunica por sí mismo información que verbalmente no damos. Mirar a la persona con la que estamos hablando, asentir mostrando interés en la conversación del otro, sonreír cuando nos encontramos con alguien que conocemos o utilizar la expresión facial y la postura para expresar sentimientos, es algo habitual e inevitable. Muchas veces estas conductas no verbales contradicen incluso los mensajes verbales emitidos y dan más información sobre los demás que las conductas verbales. Se trata, además, de conductas que se aprenden a través de la observación y la imitación de otras personas.

Las personas ciegas no pueden percibir este lenguaje corporal, y las personas con deficiencia visual pueden perderse aspectos muy sutiles de este. Esta dificultad para percibir los mensajes comunicados a través del lenguaje corporal, junto a la limitación para el aprendizaje mediante modelado y, consecuentemente, para la manifestación de habilidades no verbales para comunicarse, pueden influir negativamente en las relaciones que las personas deficientes visuales mantienen.

En diversas investigaciones realizadas sobre el tema se concluye que las personas con deficiencia visual dirigen con menor frecuencia su mirada a la persona con la que están hablando, mantienen la cabeza hacia abajo, no utilizan gestos para indicar interés en la conversación y, en general, utilizan posturas que no son apropiadas. Por

ello, es importante darles la oportunidad de aprender a llevar a cabo estas conductas, que conozcan cómo determinados comportamientos no verbales (apropiados que no utilizan e inapropiados que ellos muestran) influyen en los demás, y, de ese modo, puedan decidir utilizarlos una vez que tienen estas conductas en su repertorio de habilidades sociales.

Para que la comunicación entre chicos ciegos totales o con resto de visión muy limitado y chicos videntes sea satisfactoria y adecuada, no es suficiente con enseñar a los chicos deficientes visuales aspectos relacionados con la conducta no verbal, pues muchos de ellos, debido a la falta de visión, no podrán acceder a esta información durante sus interacciones sociales. Así, es necesario también que los compañeros videntes comprendan la limitación del chico ciego y aprendan estrategias adecuadas para dar información verbal que sustituya, en la medida de lo posible, estas conductas no verbales. Asimismo, deben aprender estrategias para dar al alumno con deficiencia visual información relevante del contexto donde se produce la interacción.

2.2. Objetivos Área I

A. Para todos los alumnos que participan en el grupo

1. Que conozcan las conductas no verbales utilizadas habitualmente en las interacciones sociales, así como las reacciones sociales que puede suscitar el hecho de no utilizar e interpretar adecuadamente estas conductas.
2. Que identifiquen, reconozcan e interpreten distintas conductas no verbales de interacción social.
3. Que utilicen correctamente las conductas no verbales de interacción social usadas habitualmente por los compañeros de la misma edad y en distintos contextos sociales.

B. Para alumnos ciegos totales o con resto de visión muy limitado

1. Que utilicen formas alternativas de obtener la información comunicada a través de conductas no verbales, cuando, por su grado de deficiencia, no puedan observar estas conductas.

2. Que eviten manierismos y estereotipias cuando se relacionan con otras personas.

C. Para alumnos sin discapacidad que participan en grupos de intervención donde se encuentra un alumno ciego o con resto visual muy limitado

1. Que comprendan las dificultades específicas de alumnos deficientes visuales para comprender determinados mensajes que habitualmente se envían con abundante información visual.
2. Que comprendan que para estos alumnos es difícil manifestar determinadas conductas no verbales.
3. Que conozcan y utilicen con el alumno ciego estrategias para compensar estas limitaciones.

2.3. Habilidades Área I

A. Para todos los alumnos

- Identificar las expresiones faciales comunes en relación con diferentes sentimientos (tristeza, alegría, enfado, sorpresa, aburrimiento).
- Identificar distintas posturas en relación con diferentes sentimientos (tristeza, alegría, enfado, sorpresa, aburrimiento) y en función de distintas situaciones y contextos.
- Identificar diferentes gestos utilizados habitualmente y gestos específicos usados por sus compañeros de la misma edad en los diferentes contextos en que se mueve.
- Dirigir la mirada u orientar el cuerpo y la cabeza hacia la persona con la que está hablando.
- Utilizar la sonrisa como forma de interacción reforzante para otros.
- Diferenciar y utilizar diferencialmente y de forma adecuada sonrisa y risa.
- Utilizar las expresiones faciales habituales para expresar distintos sentimientos.

- Utilizar los gestos habituales para comunicar distintos sentimientos y gestos específicos usados por sus compañeros de la misma edad en los distintos contextos en que se mueve.
- Utilizar el contacto corporal como forma de comunicación convencional.
- Utilizar posturas adecuadas a las distintas situaciones en que se encuentra: más relajado en situaciones informales y más íntimas, y más formal en situaciones formales.
- Responder de forma apropiada a conductas no verbales de interacción social.
- Controlar la distancia apropiada en distintas interacciones sociales.

B. Para alumnos ciegos totales o con resto de visión muy limitado

- Pedir directamente a la persona que habla que le clarifique la información no verbal comunicada, resumiendo el mensaje de la otra persona y preguntando si lo ha entendido.
- Cuando se está en grupo, para no interrumpir, preguntar a otra persona que esté al lado.
- Discriminar sentimientos a través del tono de voz, pausas, velocidad al hablar.
- Evitar manierismos y estereotipias para comunicarse de forma aceptable.

C. Para alumnos sin discapacidad

- Decir el nombre del compañero ciego siempre que se dirijan a él.
- Anunciarle verbalmente que se marcha cuando sale del lugar donde se encuentran o deja la interacción.
- Utilizar descripciones verbales adecuadas sobre el contexto y el contenido de la interacción que acompañen a los gestos que sustituyen habitualmente tales informaciones.
- Preguntar ocasionalmente durante la conversación por aspectos del tema de la misma, para comprobar que la persona deficiente visual está prestando atención y comprendiendo las ideas que se exponen (esto lo comprobamos con personas videntes según la cantidad de contacto ocular).

2.4. Sugerencias para la enseñanza de las habilidades

La enseñanza de estas habilidades no verbales se debe llevar a cabo durante la enseñanza del resto de habilidades que aparecen en este manual, ya que tanto las conductas verbales como las no verbales forman parte de todas las habilidades, y su utilización conjunta constituye la habilidad social. Por ello, y teniendo en cuenta que los alumnos deficientes visuales pueden presentar limitaciones especiales en estos aspectos, cada una de las habilidades sociales que aparecen más adelante en este manual incluye, además de los verbales, los componentes no verbales de las mismas para su evaluación e intervención.

Sin embargo, dado que los alumnos deficientes visuales tienen más limitaciones para el aprendizaje incidental de estas conductas no verbales y requieren más apoyo para el aprendizaje a través de la enseñanza sistemática, es importante realizar actividades concretas dirigidas a concienciar y enseñar a los alumnos para que discriminen, comprendan y utilicen de forma adecuada dichas conductas, y para que sepan de qué modo su ausencia puede influir en los demás. Por ello, se ha incluido dentro del programa este área específica, en la cual, junto con la presentación de situaciones concretas en las que se utilizan los pasos habituales para el entrenamiento en habilidades sociales, se propone la realización de otras actividades, juegos y ejercicios. A continuación aparecen algunos de los ejercicios que se pueden llevar a cabo. La elección de unos u otros dependerá de los alumnos concretos con los que se está trabajando, teniendo en cuenta su edad, carencias, habilidades, etc. Los ejercicios que se presentan son muy adecuados, además, para motivar a los alumnos a participar en las actividades, desinhibirse y propiciar una interacción más positiva y relajada entre los miembros del grupo.

También son actividades de utilidad para que los alumnos videntes se conciencien de las dificultades que pueden tener estos alumnos, y practiquen estrategias alternativas para proporcionarles información sobre estas conductas o sobre los mensajes que estas tienen.

2.5. Introducción a las habilidades

Previamente a la presentación del tema, y a modo de introducción, se pueden realizar algunas de las actividades que aparecen a

continuación, a partir de las cuales se puede iniciar el diálogo-discusión sobre estas habilidades. Las actividades se dirigen a que el alumno tome conciencia de las posibilidades expresivas del cuerpo.

2.5.1. ACTIVIDAD 1. MARCHANDO

Con música y todos colocados de pie y en círculo, se comienza moviendo cada parte del cuerpo sin desplazarse. El educador anima a los miembros del grupo a que muevan todas las partes de su cuerpo y a que vayan expresando distintos sentimientos con esas partes. A continuación, se comienza una marcha lenta para ir tomando poco a poco un ritmo cada vez más rápido. Cada miembro del grupo puede moverse libremente. El educador proporciona indicaciones para que sean conscientes de las partes de su cuerpo, de las posibilidades de movimiento y de las posibilidades expresivas. En un momento determinado, cuando el educador para la música, todos deben caer al suelo. Ahora el cuerpo permanece inmóvil, sin posibilidad de mover ninguno de sus miembros. El educador da instrucciones para que esto ocurra, les hace sentir rígidos, acartonados, no pueden moverse. Deben permanecer así durante un rato, recordando las partes del cuerpo que habían movido previamente.

Poco a poco deben ir levantándose y recuperando lentamente el movimiento de cada una de las partes de su cuerpo: cara, cabeza, brazos, manos... A medida que van moviendo cada parte del cuerpo, deben darse cuenta de sus posibilidades expresivas, de cómo se puede expresar cualquier sentimiento o hecho con el cuerpo. El educador puede ir nombrando distintos sentimientos para que los miembros del grupo intenten expresarlos.

Este ejercicio se puede repetir en otras sesiones y puede servir para evaluar la calidad de la utilización de conductas no verbales.

A tener en cuenta para alumnos ciegos totales o con resto visual muy limitado:

- Los alumnos ciegos totales o con resto de visión muy limitado pueden utilizar a un compañero como guía para moverse por el espacio si lo necesitan. Es importante que sea el alumno ciego quien agarre al compañero vidente y no al contrario.

- Es conveniente que cuando los miembros del grupo expresan sentimientos, el educador vaya describiendo los gestos y expresiones que se utilizan para manifestar con el cuerpo esos sentimientos, y vaya dando feedback de las ejecuciones, indicando cómo pueden mejorar la expresión.

2.5.2. ACTIVIDAD 2. VAMOS AL MUSEO

Los miembros del grupo se colocan en parejas. Uno de ellos es un trozo de barro y el otro es un escultor que va a modelar ese trozo de barro. El escultor debe tener en cuenta todas las partes del cuerpo y todas las posibilidades expresivas para realizar una obra de arte que exprese un sentimiento. Una vez que todos han realizado su escultura se abre el museo y todos los que han sido escultores van a ver las esculturas. Intentan identificar qué sentimiento se expresa, diciendo los gestos y expresiones que lo manifiestan. Después se cambian los roles de la pareja.

A tener en cuenta para alumnos ciegos totales o con resto visual muy limitado:

- Con alumnos ciegos totales puede ser necesario hacer más hincapié en descripciones más detalladas de los gestos y expresiones concretas utilizados.
- Es un ejercicio de utilidad cuando determinados alumnos con ceguera total requieran la guía física como técnica de enseñanza de determinados gestos, pues de esa forma la guía física se realizará de modo más natural, menos intrusivo para el alumno y no se utilizará de forma exclusiva con él.
- Para permitir que el alumno con ceguera total identifique las expresiones manifestadas en las esculturas mediante el tacto, se puede realizar una adaptación del juego, en la que todos los miembros del grupo que han hecho de escultores tengan que identificar con los ojos cerrados o vendados el sentimiento expresado por la escultura. Esto permite al chico ciego la observación a través del tacto de un modo natural que sus compañeros también utilizan.

2.5.2.1. Introducción al tema: instrucción verbal, diálogo, discusión

A partir de estos ejercicios se establece una discusión sobre las distintas formas en que nos comunicamos sin hablar, así como sobre

las posturas, gestos y expresiones que utilizamos cuando estamos hablando y que ayudan a comunicar lo que queremos. Cada alumno pone ejemplos de gestos, posturas y conductas no verbales concretas que ellos utilizan para comunicarse.

Para enfatizar la importancia de estas habilidades no verbales, el educador dramatiza situaciones en las que expresa verbalmente determinados sentimientos, mientras con los gestos, la postura y la expresión facial indica lo contrario o bien no enfatiza el sentimiento. A continuación aparecen algunos ejemplos de estas situaciones:

- Cuento a un amigo que estoy muy contento porque me han regalado un perro.
- Le digo a mi madre la emoción que tengo porque me voy de viaje.
- Quiero expresar enfado a un amigo que no acudió a una cita.
- Hablo con otros sin mirarlos.
- Saludo a los amigos sin sonreír nunca.

Los alumnos discuten la impresión que produce una persona que se comporta así, que no utiliza los gestos, posturas o expresiones adecuadas a las situaciones.

Al final de la discusión se debe llegar a una diferenciación de las habilidades no verbales: utilización de gestos, expresión facial, posturas, dirección de la mirada, contacto corporal, distancia-proximidad y sonrisa, con descripciones de cada una de ellas, en las que se incluyan ejemplos concretos de posibles conductas en situaciones diversas. Y se hace una justificación de la importancia de la utilización de las mismas.

2.5.2.2. Definición

A. Contacto ocular o dirección de la mirada hacia la persona con la que se habla

Cuando hablamos con otros les miramos a la cara. Mirar a la cara de quien está hablando indica que estamos interesados en lo que está diciendo. Si somos nosotros los que estamos hablando, mirando a la otra persona le hacemos saber que le estamos hablando, de

otro modo puede que no lo sepa. Para mirar de forma adecuada debemos tener nuestra cabeza y nuestro cuerpo orientados hacia el lugar donde se encuentra la persona con la que hablamos.

B. Sonrisa y otras expresiones de la cara

La expresión de nuestra cara cuando hablamos con otros les ayuda a comprender lo que estamos sintiendo. Así, cuando estamos alegres tenemos una sonrisa amplia, cuando estamos enfadados arrugamos la frente y no sonreímos, cuando nos sentimos tristes tenemos la boca hacia abajo y los ojos menos abiertos, si nos asustamos levantamos las cejas, etc.

La sonrisa, en concreto, es muy importante: indica aceptación, afecto, aprobación, agradecimiento. Generalmente nos sentimos mejor con una persona que nos sonríe que con una persona que siempre está seria. Las personas que sonríen se encuentran a gusto, felices y hacen sentir mejor a los demás. Una persona que nunca sonríe parece antipática y no gusta ni cae bien a los demás.

C. Gestos

Habitualmente acompañamos lo que decimos también con gestos. Por ejemplo, movemos la cabeza arriba y abajo para decir «Sí» o para hacer saber a una persona que la estamos escuchando o estamos de acuerdo, o hacia los lados para decir «No» y expresar desacuerdo; ponemos el dedo en los labios para pedir silencio; movemos la mano para decir «Adiós» o el brazo para indicar a un amigo que venga. También utilizamos nuestros gestos para indicar el tamaño de las cosas, o miramos el reloj cuando queremos dejar de hablar con una persona. Es importante conocer el significado de estos y otros gestos, tenerlos en cuenta cuando la persona con la que hablamos los utiliza y utilizarlos nosotros cuando nos relacionamos. También los gestos expresan sentimientos: un chico contento porque ha metido un gol levanta sus brazos hacia arriba, una chica que está pensando puede tener su mano en la frente, una chica contenta por ver a una amiga la saluda de lejos efusivamente moviendo los brazos.

D. Postura

La postura adecuada depende de la situación, de las normas de esta y las personas con las que estamos. Cuando la situación es

informal, con amigos o gente conocida, podemos estar más relajados y con posturas más descuidadas. Si la persona con la que hablamos es desconocida o es un profesor u otra persona adulta, la postura será más cuidada. Es importante que durante las interacciones mantengamos la cabeza levantada, para que se nos vea la cara, y el cuerpo erguido, mostrando interés hacia la persona con la que hablamos. Esto produce aceptación en los demás. La postura también indica lo que la persona está sintiendo. Así, una persona cansada tendrá los hombros caídos, las manos relajadas sobre el cuerpo, la cabeza inclinada, o estará sentada o estirada sobre algún sitio.

E. Contacto físico

Cuando nos relacionamos, también nos tocamos. Por ejemplo, damos un abrazo a un amigo que acaba de llegar del hospital, una palmada en la espalda a alguien que ha hecho algo bien, nos acercamos y tocamos la espalda de la persona que está triste para animarla o apoyarla, nos tocamos para saludarnos.

F. Distancia/proximidad

Además, mientras hablamos guardamos con la otra persona una distancia para no molestarla, no nos ponemos demasiado cerca, no nos acercamos mucho a su cara. La distancia apropiada cuando nos relacionamos con otras personas en situaciones diarias es, más o menos, la de un brazo estirado. Sin embargo, nos ponemos más cerca de las personas con las que tenemos relaciones más íntimas y familiares.

2.5.2.3. Importancia de la utilización

Entre todos se discute la importancia de utilizar conductas corporales y cuáles son las consecuencias de usarlas y no usarlas. Para ello, es útil que el educador pregunte al grupo: «¿qué os parece un chico que nunca sonríe a los demás y siempre está serio?», «¿y alguien que no os mira nunca mientras estáis juntos hablando?», «¿y cómo os sentís si alguien os mira fijamente o demasiado cerca?», «¿y de un compañero que se acerca y os abraza cuando metéis un gol en un partido de fútbol?», «¿o alguien que mantiene su cabeza hacia abajo y las manos en los bolsillos todo el tiempo mientras conversáis?».

De la discusión se debe concluir que los chicos que sonríen, miran a la cara de los otros cuando se relacionan, mantienen posturas adecuadas, acompañan lo que dicen con gestos de sus manos y mantienen contacto corporal, resultan agradables a los demás, les caen bien, los otros se sienten aceptados y le aceptan. La sonrisa es un premio para la otra persona. Además, los chicos que sonríen y utilizan expresiones corporales se sienten bien, se sienten alegres y hacen que los demás se sientan también bien. Los que no lo hacen pueden resultar desagradables, antipáticos y no caen bien a los demás, por lo que les resultará más difícil hacer amigos.

A tener en cuenta con alumnos ciegos o con resto visual limitado

Muchas de las conductas no verbales pueden resultar difíciles de comprender para los alumnos ciegos. Algunas conductas puede que para ellos no tengan ningún significado (contacto ocular, hacer un gesto para apuntar algo). Es necesario, sin embargo, que también estos alumnos aprendan estas conductas y sepan la importancia que tiene utilizarlas, así como el impacto que tienen en las otras personas, pero ellos deben saber que utilizarlas o no debe ser algo que ellos decidan. Deben saber que estas conductas son propias de un mundo de personas que ven y ser conscientes, de todos modos, de su valor e individualidad como persona deficiente visual. Para enseñar estas conductas es conveniente comenzar por concienciarse y conocer comportamientos valiosos y útiles que los demás comprendan e identifiquen fácilmente.

Situaciones en las que es necesario realizar estas conductas

También mediante discusión se establecen las situaciones en las que se deben realizar estas conductas, diferenciando cuándo utilizarlas y cuándo no, así como la forma de llevarlas a cabo en función de la familiaridad de la situación y de las personas con las que nos encontramos.

Siempre que nos relacionamos con otra persona es necesario que utilicemos un lenguaje corporal adecuado.

Cuando estamos con personas conocidas en situaciones cotidianas podemos tener posturas más relajadas; sin embargo, en situaciones más formales, como cuando estamos en clase, en el cine, en un concierto u otras, nuestra postura debe ser más formal.

Sonreímos a nuestros amigos cuando les saludamos, cuando les decimos algo agradable, cuando hacen algo que nos gusta. Nos reímos cuando nos cuentan un chiste, cuando ocurre algo gracioso, pero no debemos reír en cualquier situación.

Utilizamos las partes de nuestro cuerpo para subrayar los mensajes que estamos enviando con nuestras palabras.

2.5.2.4. Modelado y práctica

Una vez definidas y descritas las habilidades no verbales que se van a aprender, es necesario proporcionar a los alumnos situaciones para modelar y practicar estas habilidades. A continuación aparecen algunas actividades y situaciones de la vida diaria que se pueden utilizar para realizar el modelado y la práctica, y para proporcionar a los alumnos feedback y refuerzo por sus ejecuciones. Estas actividades se pueden utilizar en distintas sesiones y en distintos momentos de las mismas, de modo que, además de servir para enseñar conductas no verbales, sirvan para motivar a los alumnos y hacer que las sesiones sean más divertidas, con mayor participación, y promuevan interacciones más positivas entre los alumnos. La elección de unas u otras actividades la realizará el educador en función de la adecuación de las mismas a las características del grupo.

2.5.3. ACTIVIDAD 3. EL JUEGO DE LAS CASAS

Objetivos

- Que conozcan las formas habituales en que las personas expresan determinados sentimientos a través del lenguaje corporal.
- Que aprendan a expresar sentimientos a través del lenguaje corporal.
- Que conozcan e identifiquen posibles causas por las cuales las personas tienen tales sentimientos.

Actividades

En lugares diferentes de la sala se escribe el nombre de distintos sentimientos (alegría, tristeza, enfado, aburrimiento, miedo, sorpre-

sa...). Los alumnos deben ir rotando por las distintas casas, expresar sin hablar ese sentimiento y después decir por qué pueden sentirse así. Se analizan las expresiones, gestos y posturas concretas utilizadas, se da feedback sobre la adecuación de las mismas y, si es necesario, sobre cómo se pueden mejorar. Los demás deben decir por qué otras cosas alguien se puede sentir así. Se refuerza a cada alumno por la expresión adecuada del sentimiento. Cuando no se ha expresado bien, otra persona del grupo modela el sentimiento y el alumno que lo ha hecho mal lo repite imitando a su compañero.

A tener en cuenta con alumnos ciegos o con resto de visión muy limitado

- Realizar los carteles de las casas en braille o tinta ampliada en función de las necesidades del alumno.
- Poner mayor énfasis en realizar descripciones detalladas de las distintas expresiones, posturas y gestos utilizados en los distintos sentimientos.
- Permitir, si se considera oportuno y el ambiente que se ha establecido en el grupo es de suficiente confianza, que el alumno ciego examine con el tacto las expresiones manifestadas.
- Los alumnos ciegos, al no disponer de información emitida a través de la expresión corporal, pueden obtener gran parte de la información sobre estos sentimientos a través de pistas no verbales, tales como el tono de voz, las pausas, la velocidad... Sin embargo, también es necesario que esto lo aprendan; para ello, la actividad se puede adaptar preparando una historia breve para cada sentimiento, una historia contada por un personaje que dice lo que le ocurre o ha ocurrido para sentirse así. El educador, después de que se ha realizado todo lo dicho anteriormente, puede interpretar, con el tono de voz adecuado, tales historias y llamar la atención a los alumnos sobre las diferencias en estos parámetros dependiendo del sentimiento que se está expresando.

2.5.4. ACTIVIDAD 4. ADIVINA CÓMO ME SIENTO

Objetivos

- Que expresen determinados sentimientos a través del lenguaje corporal.

- Que identifiquen esos sentimientos en otras personas a través de las pistas visuales.
- Que conozcan distintas causas por las cuales las personas pueden tener tales sentimientos.

Actividades

Se introduce el juego diciendo que vamos a jugar a las adivinanzas. Se trata de adivinar lo que otro compañero expresa sin hablar. El educador describe al alumno una situación que debe imaginar que le ocurre, y el sentimiento o actitud asociada que el alumno debe expresar sin palabras. Los demás deben adivinar cuál es el sentimiento que está expresando. El que lo adivine debe decir cuáles han sido los gestos concretos por los que ha interpretado ese sentimiento y lo ha diferenciado de otros posibles. Se realiza una reflexión sobre cómo ha expresado el sentimiento, se proporciona feedback sobre la ejecución, diciendo lo que ha expresado bien y, si es necesario, cómo mejorarlo. En caso de ser necesario mejorarlo, se le proporciona modelado por otra persona y el alumno lo practica de nuevo. El educador resume la forma adecuada de expresar cada sentimiento y actitud haciendo referencia a los gestos, expresiones faciales, postura, mirada... específicos de tales sentimientos y actitudes.

Ejemplos de situaciones para representar

- Es domingo y todas tus amigas se han ido. Tú estás en la calle sola y no sabes qué hacer. Expresa **aburrimiento**.
- Tu madre te ha comprado una bicicleta nueva. Expresa lo **contento** que estás.
- Has tenido un sobresaliente en matemáticas. Tu profesor te felicita. Expresa que estás **orgullosa**.
- Tu mejor amiga se ha ido del colegio. Expresa tu **tristeza**.
- Intentas resolver un problema difícil. Expresa que estás **pensando**.
- Cuando llegas a casa abres la puerta y tienes un regalo. Expresa **sorpresa**.
- Vas por la calle y aparece un perro grande ladrándote. Expresa **miedo**.

- Te has caído en el recreo y te has hecho una herida. Expresa **dolor**.
- Comes una almendra y está muy amarga. Expresa **asco**.
- Estás en clase escuchando al profesor. Expresa **atención**.

A tener en cuenta con alumnos ciegos totales o con resto de visión muy limitado

- Para que estos alumnos tengan la posibilidad de participar en la actividad, se harán turnos en los que cada vez es un alumno diferente el que debe adivinar. El educador debe describir detalladamente las distintas expresiones y gestos que la persona utiliza.
- Al igual que en el ejercicio anterior, permitir, si se considera oportuno y el ambiente que se ha establecido en el grupo es de suficiente confianza, que el alumno ciego examine con el tacto las expresiones manifestadas.
- Preparar expresiones verbales para cada uno de los sentimientos y actitudes, de manera que, una vez realizada cada dramatización sin palabras, el alumno que dramatiza exprese lo mismo, esta vez también con conductas verbales y tono de voz apropiado a la actitud o sentimiento. El educador debe llamar la atención sobre la diferencia en estos parámetros de voz asociados a los distintos sentimientos y actitudes.

2.5.5. ACTIVIDAD 5. JUEGO DEL BALÓN MENSAJERO

Objetivos

- Que expresen determinados sentimientos a través del lenguaje corporal.
- Que utilicen el contacto ocular hacia la persona con la que se comunican.
- Que los alumnos videntes digan el nombre siempre que se dirijan a un compañero ciego para que este sepa que se dirigen a él y ellos se acostumbren a hacerlo habitualmente.
- Que mantengan actitudes de escucha y observación hacia las comunicaciones verbales y no verbales.

- Que desarrollen respuestas adecuadas a las iniciaciones de sus compañeros.
- Que identifiquen sentimientos en otras personas a través de las pistas visuales.
- Que conozcan distintas causas por las cuales las personas pueden tener tales sentimientos.

Actividades

En el centro del círculo que forman los alumnos se coloca un balón. Cada uno, por turnos, debe coger el balón, llamar la atención de un compañero, al que quieren dirigir un mensaje o expresar un sentimiento, diciendo su nombre y mirándole, tirar el balón al compañero elegido y enviar el mensaje con expresiones verbales acompañadas por gestos que enfatizen el mensaje. Ese compañero, una vez recibido el balón, debe prestar atención, mostrándolo con la mirada y actitud de escucha a lo que su compañero dice y expresa, y debe responder resumiendo el mensaje que se le ha enviado y enviar un mensaje de respuesta mediante el mismo procedimiento. Cada vez se analiza la expresión corporal que se ha utilizado para dar el mensaje, se refuerzan las ejecuciones adecuadas, se da feedback sobre aquellos aspectos que se pueden mejorar y, si este es el caso, otra persona modela la ejecución adecuada y el alumno lo practica de nuevo.

A tener en cuenta con alumnos ciegos totales o con resto de visión muy limitado

Previamente a la realización de la actividad, debemos asegurarnos de que el alumno ciego está orientado con respecto a los demás miembros del grupo y sabe dónde está situado cada uno de sus compañeros. Puede ser necesaria la mediación del educador para describirle la colocación de los miembros del grupo, así como las expresiones de los compañeros cuando envían mensajes a otros o a él mismo.

En grupos en los que se encuentren niños ciegos totales o con resto visual limitado, tanto en esta como en otras actividades, siempre debe considerarse como una regla decir el nombre antes de comunicar cualquier mensaje. Esta debe ser una regla obligatoria y comprendida por todos los miembros del grupo cuando se comunican con el chico ciego.

2.5.6. ACTIVIDAD 6. MARIONETAS ANIMADAS

Objetivos

- Que expresen sentimientos, situaciones y actitudes a través del lenguaje corporal.
- Que identifiquen estos sentimientos en los demás y conozcan posibles causas de los mismos.
- Que identifiquen y expresen, mediante el tono de voz, sentimientos y actitudes.

Actividades

1. El educador dará vida a marionetas o muñecos articulados o flexibles (de trapo o peluche) de modo que se le puedan mover brazos, piernas, cabeza y cintura. Los muñecos, a través de la voz y la manipulación del educador, contarán pequeñas historias relacionadas con distintos sentimientos. Una vez modelado por el educador, serán los chicos del grupo los que, por turnos, den vida a los muñecos. Si es necesario, el educador puede asignar a cada alumno el sentimiento que debe expresar el muñeco y las causas por las que tiene ese sentimiento. Después de cada puesta en escena se discutirá sobre la posición del cuerpo, cabeza, brazos y piernas, y si esta ha sido adecuada a la expresión del sentimiento en cuestión. Se hablará sobre las distintas causas por las que un chico o chica puede expresar ese sentimiento, y todos los alumnos del grupo repetirán la pequeña historia utilizando un lenguaje corporal adecuado. Se dará feedback sobre las ejecuciones y se reforzarán las apropiadas.
2. Se realizará la misma actividad anterior, pero esta vez, en lugar de muñecos, los mismos chicos serán las marionetas. Para ello, se pondrán por parejas, en las que uno será la marioneta y otro el animador. El educador, en un primer momento, puede modelar ambos roles con uno de los alumnos. Es una actividad útil para proporcionar al alumno ciego ayuda física en la enseñanza de lenguaje corporal de una forma natural y que realizan todos sus compañeros.

A tener en cuenta con alumnos ciegos totales o con resto de visión muy limitado

- En grupos donde participan alumnos ciegos totales, es conveniente incluir la siguiente extensión de la segunda actividad: una vez que se han expresado algunos sentimientos con las marionetas humanas, y ante una consigna del profesor, la marioneta debe cobrar vida propia, vida que le va quitando al animador. Así, el profesor dirá un sentimiento, y los alumnos que hacen de marioneta deben manifestar poco a poco la expresión corporal adecuada. Mientras tanto, los que hacen de animadores sienten como si el cuerpo de la marioneta fuese un imán. Deben percibir a través del contacto corporal cómo cobra vida, se mueve y se expresa por sí misma, y cómo ellos van perdiendo su propia vida, se van dejando llevar por la marioneta y van utilizando las mismas expresiones corporales. Es una forma también natural de practicar la ayuda física inversa, porque es el alumno ciego el que utiliza el contacto y se guía por sí mismo con los gestos y expresiones de sus compañeros y el educador.
- También hay que prestar atención individual a los alumnos para que discriminen los tonos de voz relacionados con distintos sentimientos.

2.5.7. ACTIVIDAD 7. EL EXTRATERRESTRE

Objetivos

- Que utilicen gestos para comunicar mensajes.
- Que identifiquen y comprendan estos en los demás.
- Que se pongan en el lugar de otra persona y den respuestas adecuadas a los mensajes y sentimientos de los otros.

Actividades

Se presenta a los alumnos la siguiente situación: el educador es un extraterrestre que acaba de aterrizar en la tierra y, por supuesto, no entiende nada de lo que decimos. Se pide a los chicos que se comuniquen con él. No pueden utilizar el lenguaje porque él no lo entiende, pero deben intentar ponerse en su lugar y hacerle preguntas para obtener información y, si es posible, ayudarle, o al menos

apoyarle, mostrándole que entienden cómo se siente. El educador puede proponer, si es necesario, algunas cosas que pueden comunicarle o preguntarle:

- Quién es y de dónde viene.
- Cómo es su casa.
- Si tiene hambre, si quiere comer, qué quiere comer.
- Si está triste, si está solo o si hay alguien más con él.
- Si tiene sed, si está cansado, si quiere dormir, si tiene frío...

Los alumnos podrán preguntar y expresar otras cosas que ellos decidan. Ante la respuesta no verbal del extraterrestre el alumno que ha hecho la pregunta debe evaluar si ha comprendido la respuesta (para esto se permite hablar), y si es así, repetirla, mostrándole con su expresión corporal que le entiende lo que le dice y cómo se siente. Se valora cómo se han expresado, se da feedback entre todos de las cosas que se pueden mejorar y se refuerzan las ejecuciones adecuadas.

2.5.8. ACTIVIDAD 8. FOTOGRAFÍAS

Objetivos

- Que identifiquen y comprendan distintas expresiones faciales, gestos, posturas y los sentimientos que estas implican.
- Que identifiquen posibles causas que llevan a experimentar los distintos sentimientos.

Actividad

Utilizando fotografías con distintas expresiones faciales, diferentes gestos y diferentes posturas que muestren sentimientos diversos, discutir sobre los signos diferenciales de tales sentimientos y sobre sus posibles causas. Los alumnos pueden trabajar en grupo reuniendo todas las fotografías, clasificándolas por sentimientos expresados y elaborando carteles de cada sentimiento para poner en la sala. Una vez elaborados en grupo se discute por qué se ha puesto cada fotografía en cada cartel, indicando las pistas corporales que se han utilizado para tal clasificación.

A tener en cuenta con alumnos ciegos totales o con resto de visión muy limitado

En grupos donde participan alumnos ciegos totales o con resto de visión muy limitado, en lugar de fotografías se pueden utilizar cintas grabadas con distintos tonos de voz que expresen claramente distintos sentimientos, de manera que los alumnos puedan discutir en grupo las distintas cualidades de las voces que expresan esos sentimientos.

2.6. Ejemplos de situaciones de la vida cotidiana

A continuación se proponen algunas situaciones que se pueden presentar a los alumnos para que realicen representaciones (role-play) de diversas situaciones de la vida cotidiana, utilizando de forma apropiada el lenguaje corporal. Las situaciones que se describen se agrupan de acuerdo con el tipo de habilidad entrenada. Así, se presentan situaciones para mejorar el contacto ocular y la orientación del cuerpo, la risa y la sonrisa, la postura, los gestos, y la proximidad y distancia del interlocutor.

Las situaciones se representan por parejas. El resto del grupo estará observando las interacciones centrándose en las conductas no verbales, para después dar refuerzo sobre las ejecuciones adecuadas y feedback sobre los aspectos que se pueden mejorar. Es conveniente que antes de realizar la escenificación de las situaciones se recuerde la importancia de las distintas conductas, las consecuencias de no utilizarlas, y se lleve a cabo un diálogo sobre las distintas situaciones en que es necesario manifestarlas, aquellas en las que no es apropiado, así como la necesidad de tener en cuenta la situación y las personas con las que nos encontramos para utilizar unas u otras.

A. CONTACTO OCULAR Y ORIENTACIÓN DEL CUERPO Y CABEZA HACIA LA PERSONA CON LA QUE SE HABLA

1. Dos compañeros de clase se encuentran en la calle. Uno de ellos no ha ido hoy al colegio. Se paran, se saludan y hablan un rato.
2. Encuentro a un antiguo profesor por el pasillo de la escuela,

nos paramos, nos saludamos y me pregunta qué tal me va en este curso.

3. Estoy con un amigo hablando de lo que vamos a hacer las próximas vacaciones.
4. Hablo con un amigo sobre una película que ambos hemos visto.

B. SONRISA-RISA

1. Entro en clase y saludo a mis compañeros.
2. Saludo a una vecina que encuentro en el ascensor.
3. Contamos chistes y cosas divertidas.
4. Devuelvo a un compañero unos apuntes que me ha dejado.

C. POSTURA

1. Estoy en el despacho del orientador del colegio hablando de lo que me gustaría hacer cuando sea mayor.
2. Estoy en la piscina con unos amigos tomando un refresco y charlando.
3. Presto atención a un amigo que me está contando que está muy preocupado porque ha tenido malas notas y sus padres se van a enfadar.
4. Estoy en la consulta del médico porque tengo gripe.

D. GESTOS

a. *Asentir mostrando interés*

1. Tu primo te cuenta las gracias que está enseñando a hacer a su perro.
2. El profesor te está dando instrucciones sobre cómo hacer un trabajo de clase.
3. Un amigo te cuenta lo que hizo en la excursión de fin de curso del año pasado.

4. Tus vecinos están organizando un viaje y te lo cuentan.
5. Tu hermano te está contando lo que ha hecho en el colegio por la mañana.
6. Tu madre te propone ir al cine a ver una película y salir a dar un paseo y tomar algo.

b. Indicar tamaños y distancias cuando es necesario

1. Te han comprado un cachorro y le estás diciendo a tus amigos cómo es.
2. Te disfrazaste de jirafa en carnavales, le cuentas a tus amigos cómo era el disfraz.
3. Acabas de tener un nuevo primo, le cuentas a tus amigos lo pequeño que es.
4. El fin de semana pasado jugaste al baloncesto, le cuentas a los amigos la jugada en la que encestaste una canasta de tres puntos.

c. Gestos de saludo utilizados por los compañeros de edad y clase: tocar al otro de forma convencional, dar una palmada en la espalda para reforzar a alguien.

1. Saluda con gestos a una amiga que te encuentras en clase.
2. Habéis hecho un buen trabajo, lo celebráis con gestos de satisfacción (palmada en la mano, en la espalda, saludo especial entre los compañeros de la edad).
3. Una compañera de equipo mete un gol que hace que tu equipo gane el partido. Felicítale mostrando tu alegría.

E. EXPRESIÓN FACIAL APROPIADA A LOS SENTIMIENTOS Y AL MENSAJE QUE ESTAMOS DANDO

1. Estás enfadado con un amigo que te ha dejado plantado y se lo estás diciendo.
2. Le cuentas a una amiga que estás muy ilusionada porque vas a ver el partido de baloncesto.
3. Una compañera te pregunta cómo llevas el examen de matemáticas, y le cuentas tu preocupación porque no has podido estudiar el fin de semana.

4. Falta poco tiempo para la excursión de fin de curso, tú te has lesionado. Te preocupa no recuperarte para poder ir. Se lo cuentas a un amigo y a un profesor.
5. Tienes oportunidad de ir a dos campamentos que son en las mismas fechas y estás indecisa, no sabes muy bien cuál elegir. Se lo comentas a una amiga; a tus padres.
6. Encuentras a un amigo que no ves hace tiempo y te alegras mucho.
7. Estás triste porque tus amigos se han enfadado contigo. Se lo cuentas a tu hermano.

F. DISTANCIA-PROXIMIDAD

1. Una persona en la calle te pregunta por una dirección.
2. Te acercas a un compañero de otra clase para preguntarle si ha visto a tu hermano.
3. Estás en la cola del cine conversando con la persona que está detrás de ti.
4. Estás con tu amiga viendo y comentando un comic.
5. Intentas convencer a tu madre de que te compre algo que desees.

2.7. Feedback y refuerzo a las aproximaciones sucesivas

En cada una de las actividades es necesario que el alumno que la practica reciba feedback sobre sus ejecuciones y se le refuercen las conductas adecuadas. Esto es muy importante para alumnos ciegos o con resto visual muy limitado. Es necesario darles feedback honesto sobre sus ejecuciones, ya que ellos pueden no darse cuenta de las reacciones de otras personas ante dichas ejecuciones y, a veces, esta es la única forma que ellos tienen de obtener información sobre la adecuación de sus conductas.

El educador debe proporcionar ese feedback a todos los alumnos y animarles a que ellos lo utilicen también con sus compañeros. Así, poco a poco, serán los compañeros los que den información sobre cómo se han ejecutado las conductas no verbales. Para ello, en primer lugar, deben decir qué es lo que se ha hecho bien, y después

qué es lo que se puede mejorar y cómo mejorarlo. Además, para que este feedback sea de utilidad, no se debe dar sobre más de tres conductas distintas. Para ello, se pide a los alumnos que se centren en la observación de conductas concretas que el educador indique. Es importante que los compañeros se acostumbren a proporcionar este feedback honesto y positivo, pues serán ellos quienes luego podrán hacerlo también en contextos naturales de interacción.

Cuando se puede mejorar significativamente la ejecución de la habilidad, se vuelve a modelar la conducta por parte de otro compañero para demostrar cómo se pueden realizar esas mejoras. A continuación, el alumno vuelve a dramatizar intentando realizar una ejecución adecuada. Se refuerza al alumno cada vez que se acerca más a la ejecución correcta.

De este modo, se repiten los pasos: modelado, representación (role play), feedback y refuerzo, hasta que el alumno consigue realizar una ejecución adecuada al menos en tres representaciones seguidas.

Cuando determinadas conductas no verbales sean inadecuadas, bien por parte del alumno deficiente visual o de otros compañeros, conviene discutir también sobre el impacto negativo que esas conductas pueden tener en los demás. Esto es especialmente importante con alumnos ciegos, pues ellos no se dan cuenta de las reacciones de los demás ante las conductas inadecuadas.

2.8. Práctica oportuna

Se aprovecha la situación de grupo, y las interacciones que dentro de él surgen, para que los compañeros intercambien feedback y se refuercen por la ejecución adecuada de las conductas enseñadas. El educador debe modelar estas conductas y reforzarlas cuando surjan.

El educador puede promover estas situaciones en determinados momentos haciendo a los chicos preguntas sobre cómo van las clases, qué van a hacer el fin de semana y promoviendo que entre ellos se pregunten para que se produzcan interacciones naturales en las que puedan practicar la habilidad.

Estas situaciones sirven al educador para incitar a los compañeros a que den feedback y refuerzo al alumno deficiente visual, y para reforzar a estos por ello.

2.9. Tareas entre sesiones

Se pedirá a los alumnos que pongan en práctica en ambientes naturales las conductas que se enseñan en las sesiones. Es importante que estas tareas solo se propongan cuando se comprueba, en las sesiones, que los alumnos tienen la habilidad, de lo contrario podemos promover que el alumno las ponga en práctica en la comunidad de forma inadecuada y que esto repercuta en actitudes negativas por parte de otras personas. Algunas tareas entre sesiones no precisan interacción y manifestación de las conductas, por lo tanto, serán estas las tareas que se propongan cuando algún alumno no realice la habilidad de forma adecuada:

- Recoger fotografías de distintas expresiones faciales y corporales y clasificarlas en función de los sentimientos que expresan.
- Observar cómo los familiares y amigos utilizan conductas no verbales cuando se relacionan.
- Mirar a la cara de las personas con las que hablan.
- Sonreír a las personas con las que se relacionan.
- Mantener la cabeza erguida y los hombros altos cuando están con gente.
- Observar los gestos especiales que realizan los compañeros para saludarse, para expresar alegría, para decirse adiós, para llamarse.
- Utilizar con los compañeros los gestos que habitualmente utilizan para relacionarse.
- Estar atento a cómo los compañeros realizan estas conductas en situaciones naturales y darles feedback y refuerzo por las conductas no verbales apropiadas.
- Estar atentos al lenguaje corporal de los demás e intentar identificar sus sentimientos.
- Comentar con el resto del grupo cómo se han realizado las tareas entre sesiones e indicar los problemas que han tenido para observar y poner en práctica dichas conductas.

2.10. Habilidades y estrategias para alumnos ciegos o con resto de visión muy limitado

Para alumnos ciegos totales o cuyo resto de visión no permita la observación, puede ser necesario realizar sesiones individuales de entrenamiento en estas conductas. En los entrenamientos, el educador y el alumno analizan y ensayan conductas concretas que puedan resultar más difíciles.

Puede ser necesario hablar de forma individual con el alumno sobre el sentido que tienen estas conductas para él, sobre el impacto que tienen en los demás, sobre la importancia y las ventajas de saber utilizarlas, dejando claro que el hacerlo o no es una elección personal.

Con alumnos que presentan estereotipias y manierismos es importante hablar con ellos sobre las reacciones y actitudes de los demás ante estos comportamientos: distraen a las personas con las que se encuentran, dan la impresión de falta de interés, de no estar prestando atención, o las otras personas pueden pensar que no tienen educación. Algunas de estas conductas son totalmente inapropiadas cuando nos encontramos en situaciones sociales.

En este área es importante también enseñar al alumno ciego a utilizar formas alternativas para obtener información comunicada a través de conductas no verbales que ellos no perciben. Para ello, es necesario que el alumno sepa que, en muchas situaciones, cuando no ve las expresiones de otras personas, puede estar perdiendo parte de la comunicación que estas establecen. Se ponen algunos ejemplos de estas situaciones y se analizan alternativas para afrontarlas.

A. Habilidades alternativas importantes para el alumno ciego

- Pedir directamente a la persona que habla que le clarifique la información no verbal comunicada, resumiendo el mensaje de la otra persona y preguntando si lo ha entendido.
- Cuando se está en grupo, para no interrumpir, preguntar a otra persona que esté al lado.
- Discriminar sentimientos a través del tono de la voz, las pausas y la velocidad al hablar.

- Evitar estereotipias y manierismos.

Situaciones para el modelado y la práctica

- Un compañero propone a otro realizar una actividad, este no lo acepta utilizando un tono de voz bajo, hablar lento y desgana-do. El alumno deficiente visual intenta interpretar ese tono de voz y preguntar por su estado de ánimo.
- Un amigo te invita a su casa. Nunca has estado allí. Hace comentarios del tipo: «Siéntate ahí...», «¿Te gusta esto...?», «Deja la cazadora sobre la silla...».
- El alumno deficiente visual debe preguntar para obtener más información sobre los mensajes no verbales y sobre las verba-lizaciones saturadas de significados visuales.
- Vas a comprar un helado y el heladero te pregunta de qué lo quieres, le preguntas qué sabores tiene y te contesta que en el cartel que hay detrás aparecen todos los sabores.

B. Enseñanza de conductas no verbales, que no puede observar, y que requieren más práctica que la que se produce en la ense-ñanza en grupo

- Se le deben describir claramente los distintos gestos, posturas, forma de las partes de la cara para cada expresión facial, así como la respuesta de otras personas ante estos gestos.
- Cuando sea posible, se le debe permitir al alumno observar mediante el tacto.
- También puede ser necesario utilizar la guía física, que se irá desvaneciendo lo antes posible. Para ello, siempre es mejor que sea el alumno quien se guíe a través de los movimientos y gestos del educador, y no este el que guíe los movimientos del alumno.
- Es importante darle información muy detallada y realista sobre sus ejecuciones.
- Algunas expresiones (susto, asco...) se pueden promover haciendo que aparezcan gestos universales que pueden ser producidos por distintos estímulos. Por ejemplo:
- Decirle: «Ahora te voy chupar la cara...», es posible que ante esto el alumno se retire y manifieste una expresión que se

puede utilizar para enseñar los sentimientos de asustado y de asco, poniendo nombre a la expresión, hablando de lo que ha sentido y de distintas situaciones en que las personas mostramos estas expresiones.

- Hacerle ligeras cosquillas para que sonría, hablar de la expresión manifestada y asociarla al sentimiento de alegría, sentirse feliz, así como las situaciones en las que una persona puede sentirse así. Asociar también esta expresión natural a la sonrisa utilizada cuando nos relacionamos con otras personas, y hablar de la importancia de utilizarla.

C. Estereotipias y manierismos

El mejor tratamiento de las estereotipias es la prevención de las mismas proporcionando al niño estimulación y experiencias adecuadas que eviten su aparición. Cuando estas ya se han producido, es necesario promover que el alumno realice conductas incompatibles (en las que el alumno deba utilizar las mismas partes del cuerpo implicadas en la estereotipia) que deben reforzarse, para que aumente la frecuencia de su aparición y, por tanto, la reducción de la estereotipia. Si esto no es suficiente, pueden planificarse programas sistemáticos de modificación de conducta para reducir o eliminar tales conductas.

De cualquier forma, hay que tener en cuenta que, una vez establecidas, y cuando estas tienen una larga historia en la que pueden incluso a veces haber sido reforzadas, es muy difícil que desaparezcan. Es importante, por tanto, hablar con el alumno sobre estas conductas, cómo son consideradas por las personas videntes, y establecer acuerdos para que el alumno pueda realizarlas en privado, pero no en situaciones sociales.

2.11. Habilidades para los compañeros sin discapacidad

Las habilidades sociales dependen de las conductas de las distintas personas que interactúan. Es importante que el niño ciego aprenda conductas que tienen un gran valor social en un mundo principalmente de videntes, pero esto no es suficiente. Si queremos promocionar la participación de personas ciegas en interacciones sociales satisfactorias, es necesario que las personas videntes conozcan y pongan en práctica estrategias de comunicación, y aprendan habi-

lidades para relacionarse con las personas ciegas. Por ello, la intervención para la mejora de habilidades sociales debe incluir también objetivos de aprendizaje para todos los niños sin discapacidad. La ausencia de estas habilidades, así como la presencia de determinados comportamientos de los niños videntes cuando interactúan con un niño ciego, pueden producir rupturas en la comunicación, ante las cuales el educador debe estar muy atento para afrontarlas. A continuación aparecen algunas habilidades importantes que deben manifestar los niños videntes cuando se relacionan con un niño ciego.

HABILIDADES

1. Decir el nombre del niño ciego siempre que se dirijan a él.
2. Anunciarle verbalmente cuando se marcha.
3. Utilizar descripciones verbales adecuadas sobre el contexto y el contenido de la interacción.
4. Preguntar ocasionalmente durante la conversación por aspectos del tema, para comprobar que la persona con deficiencia visual está prestando atención y comprendiendo las ideas que se exponen (esto lo comprobamos con personas videntes según la cantidad de contacto ocular).
5. Cuando se utilicen formas no verbales de comunicación, asociarlo, siempre que sea posible, con alguna expresión verbal. Por ejemplo, siempre que se mueva la cabeza para asentir, utilizar expresiones como «ahá, mh».

Capítulo 3

Área 2. Iniciación, mantenimiento y finalización de interacciones sociales

3.1. Fundamentación y justificación

3.1.1. INICIACIONES SOCIALES

Responder de forma apropiada a las iniciaciones de los compañeros es importante para establecer relaciones sociales satisfactorias. Sin embargo, esto no es suficiente. Para ser aceptado por los iguales y hacer amigos, es importantísimo realizar iniciaciones sociales, y no esperar a que sean siempre los otros quienes se acerquen e inicien una interacción. Los chicos que buscan a sus compañeros, que les proponen actividades, que inician conversaciones, que muestran interés por las actividades de los otros o que ofrecen y comparten cosas, tienen más posibilidades de establecer contacto con los demás, de relacionarse con más frecuencia, de ser queridos por los compañeros, y disponen, en definitiva, de más oportunidades para aprender habilidades sociales.

Los chicos con ceguera y deficiencia visual pueden tener más dificultades para iniciar interacciones sociales. Muchos de ellos no disponen de información visual relevante sobre el contexto para realizar la iniciación (dónde están los compañeros, qué están haciendo y por qué...), y otros no han aprendido las habilidades necesarias. De hecho, los resultados de diversas investigaciones sobre el tema indican que los niños deficientes visuales inician menor número de interacciones sociales que sus compañeros videntes. También los profesionales que trabajan con los niños deficientes visuales consideran que estos, en lugar de iniciar, tienden a quedarse esperando que otros se acerquen.

El déficit visual suele limitar la ejecución de habilidades para iniciar interacciones, sobre todo cuando es un déficit grave. Este déficit se acentúa en ambientes desestructurados, como puede ser el recreo. El alumno con deficiencia visual puede necesitar más tiempo que los chicos videntes para localizar a sus compañeros y, para cuando los ha localizado, puede que estos ya se hayan movido del lugar donde estaban. La falta de feedback visual sobre dónde están sus compañeros, qué están haciendo y por qué, puede hacer que el alumno con deficiencia visual no se interese por estos, o bien no sepa muy bien cómo actuar y por qué.

Se ha observado que muchos alumnos deficientes visuales están aislados de sus compañeros y se encuentran a menudo solos en los recreos. Se ha observado también que, en momentos de actividades libres, se relacionan con los adultos con más frecuencia que sus compañeros videntes. Esta circunstancia puede llevar a que los alumnos con deficiencia visual adopten roles interactivos característicos de estos adultos, más que de personas de su edad, lo que puede contribuir a su aislamiento de los iguales.

Es necesario, por ello, concienciar a los alumnos con deficiencia visual de la importancia de realizar iniciaciones sociales, de las consecuencias de no hacerlo, y enseñarles formas diversas y adecuadas de realizar iniciaciones sociales en distintos contextos. Esto aumentará las posibilidades de que estos alumnos realicen interacciones sociales y, como consecuencia, las oportunidades de aprender habilidades sociales a través de estas interacciones.

3.1.2. MANTENIMIENTO DE LA INTERACCIÓN

Una vez iniciada la interacción, es importante poner en juego distintas capacidades y habilidades para que se desarrolle de forma apropiada y resulte satisfactoria para ambas partes. Así, es necesario disponer de habilidades verbales y no verbales para proporcionar información sobre sí mismo, sobre las propias opiniones, sentimientos y deseos. Pero esto tampoco es suficiente. Además, se debe escuchar a los demás y manifestar que estamos escuchándoles, hacer preguntas abiertas que permitan que una conversación continúe, ponerse en lugar de la otra persona y comprender y sentir lo que siente, así como responder adecuadamente a los sentimientos e intereses del otro. Todas ellas son habilidades que se aprenden, y los

chicos ciegos y deficientes visuales pueden encontrar dificultades para su aprendizaje. Por ejemplo, se ha observado que los chicos ciegos y deficientes visuales realizan menor número de preguntas abiertas, que son muy importantes para que la conversación siga y para mostrar interés en la otra persona. Por ello, muchas veces se producen cortes en la conversación y la interacción no se mantiene. Además, parece que cuando están con otras personas, tienen más dificultades para ponerse en lugar del otro, se interesan menos por sus compañeros y hablan excesivamente de sí mismos, de sus problemas, actividades o intereses.

Todas las circunstancias anteriores pueden aumentar el aislamiento social de las personas con deficiencia visual y limitar sus posibilidades de interacción. Por otro lado, mantener interacciones es importante para adquirir conocimiento social que, a su vez, es la base para solucionar problemas sociales. Así, dada la importancia de estas habilidades y capacidades, y las dificultades que estos alumnos pueden tener para aprenderlas y practicarlas de forma natural, es necesario realizar intervenciones sistemáticas para promover su aprendizaje.

Por su parte, los compañeros de los alumnos deficientes visuales deben aprender a proporcionar información adecuada a las necesidades de la persona con deficiencia visual, a fin de evitar interrupciones en la relación y promocionar el mantenimiento adecuado de la misma.

3.1.3. FINALIZAR INTERACCIONES

Un comportamiento social adecuado incluye también las habilidades para saber terminar o dar por concluidas las interacciones. Las mismas dificultades expuestas antes para las personas con ceguera y deficiencia visual grave aparecen aquí. La falta de pistas visuales hace más complicado identificar la necesidad de finalizar la interacción.

Prolongar innecesariamente las interacciones puede causar ansiedad o molestias a las otras personas, por lo que conviene estar atento al momento oportuno de concluir la relación. Las personas con graves dificultades visuales deben aprender a detectar pistas que indican la terminación de la interacción. Asimismo, deben aprender a formular preguntas para comprobar o confirmar la continuidad o la terminación de la interacción.

3.2. Objetivos Área II

La *meta* última es que personas con deficiencia visual y personas sin discapacidad lleven a cabo interacciones adecuadas y satisfactorias en distintos contextos de la vida diaria. En concreto, los objetivos planteados son los siguientes:

1. Que el alumno conozca y utilice distintas formas de realizar iniciaciones sociales en distintos contextos.
2. Que el alumno conozca y utilice habilidades para mantener interacciones sociales satisfactorias y significativas.
3. Que finalice las interacciones de forma adecuada.

3.3. Habilidades Área II

3.3.1. HABILIDADES PARA REALIZAR INICIACIONES SOCIALES

Para todos los alumnos

- Saludar.
- Presentarse.
- Mostrar interés por la actividad de la otra persona.
- Proponer actividades y juegos.
- Iniciar una conversación sobre un tema.
- Decir algo positivo a la otra persona.

Para alumnos con ceguera o resto de visión muy limitado

- Pedir a la persona que les saluda que se identifique.
- Preguntar el nombre a la persona que se encuentra a su lado.
- Pedir a las personas cercanas información sobre la situación de compañeros con los que quiere iniciar una relación y sobre la actividad que están realizando.
- Preguntar directamente a la persona «¿qué haces?» o «¿qué es eso que tienes?», para iniciar la interacción.
- Hacer preguntas para obtener información sobre el objeto o

actividad: «¿para qué sirve?», «¿cómo se utiliza?», «¿puedo tocarlo?», «¿cómo lo haces?», «debe de ser divertido», «parece interesante», etc.

Para alumnos sin discapacidad

- Decir el nombre del compañero ciego siempre que inicien una interacción.
- Identificarse cuando realizan una iniciación con el compañero ciego.
- Proporcionar al compañero con deficiencia visual información verbal relevante sobre el contexto.

3.3.2. HABILIDADES PARA MANTENER LA INTERACCIÓN

Para todos los alumnos

- Escuchar de forma activa y empática.
- Ponerse en el lugar de los demás.
- Hacer preguntas abiertas.
- Mantener conversaciones.
- Expresar y recibir sentimientos y emociones.
- Decir cosas positivas y reforzantes.
- Asertividad.
- Resolver problemas sociales.

Para alumnos con ceguera o resto de visión muy limitado

- Dirigir el cuerpo hacia la persona que habla para mostrar actitud de escucha.
- Utilizar conductas no verbales —como mover la cabeza para asentir—, intentar identificar el mensaje emocional y poner una expresión adecuada al mismo.
- Identificar emisiones verbales que manifiestan actitud de escucha y de atención.
- Resumir con palabras el mensaje verbal de la persona a quien

escucha, etiquetando sentimientos a fin de comprobar que está comprendiendo, y mostrar a la otra persona que le está escuchando y entendiendo.

- Identificar los silencios de la persona a quien se está escuchando para saber que es el momento de dejar de escuchar y hacer algún comentario.

Para alumnos sin discapacidad

- Decir el nombre cuando nos dirigimos al compañero ciego para que sepa que le hablamos a él y se ponga en actitud de escucha.
- Compensar con conductas verbales lo que se expresa mediante conductas no verbales. Asentimientos verbales, resumir con palabras los sentimientos identificados en la persona ciega y manifestar conductas verbales de comprensión: «comprendo cómo te sientes», «supongo que en ese momento te sentiste muy enfadado, claro»...
- Comprobar de vez en cuando que el alumno con deficiencia visual nos está comprendiendo, haciéndole preguntas o comentarios como: «No sé si me explico», «¿Comprendes?», «En fin, no sé qué piensas», etc.

3.3.3. HABILIDADES PARA FINALIZAR LA INTERACCIÓN SOCIAL

Para todos los alumnos

- Mostrar siempre conductas adecuadas al finalizar las interacciones: No irse sin despedirse explícitamente de todos los demás, disculpándose, alegando un motivo, o simplemente comunicando la marcha.

Para alumnos con ceguera o resto de visión muy limitado

- Aprender a detectar pistas que indiquen que otra persona quiere finalizar la interacción: respuestas verbales muy breves, no hacer preguntas, carraspear, toser, indicar que tiene prisa, etc.

Para alumnos sin discapacidad

- Indicar siempre de forma verbal su intención de finalizar la interacción.

3.4. Sugerencias para la enseñanza

A fin de promover interacciones adecuadas y satisfactorias es conveniente que, además del entrenamiento de las habilidades mencionadas a través de las técnicas propuestas, el profesor sirva de mediador en los ambientes naturales, proporcionando al alumno deficiente visual información no disponible relacionada con las distintas situaciones sociales (dónde están sus compañeros, quiénes están, qué están haciendo, por qué, cómo lo hacen, etc.). Deberán además proporcionar ayuda y las indicaciones necesarias al alumno para que inicie las habilidades, y describirle de forma precisa lo que se espera de él en la situación, utilizando incluso la ayuda física si fuese necesario. Es de gran utilidad proporcionar al alumno feedback sobre sus conductas y sobre las reacciones que estas provocan en los demás, ayudarlo a pensar sobre cómo sus acciones pueden producir unas u otras reacciones en los demás.

Finalmente, el profesor debe estar atento a las características de organización del ambiente, intentando que estas sean lo más ajustadas a las necesidades del alumno. Por ejemplo, en el caso de niños ciegos o con resto visual muy limitado, es conveniente que los lugares de recreo sean pequeños, a fin de que el alumno pueda manejarse en ellos y le resulte más fácil encontrar a sus compañeros, entender lo que hacen e involucrarse en sus interacciones.

3.5. Habilidades para la iniciación social

3.5.1. INTRODUCCIÓN AL TEMA: INSTRUCCIÓN, DIÁLOGO, DISCUSIÓN

Se introduce el tema preguntando a los alumnos del grupo qué suelen hacer cuando no quieren estar solos, cuando tienen ganas de estar con alguien y hacer algo juntos, hablar sobre algo o participar en algún juego. Se establece un diálogo sobre lo que le puede ocurrir a una persona que nunca se acerca a otros para iniciar una relación, para hablar o para jugar, hasta llegar a la conclusión de que es importante realizar iniciaciones sociales para tener amigos, para conocer gente. No debemos quedarnos siempre esperando a que los otros vengan hacia nosotros.

A continuación, cada uno dice un modo de iniciar una relación con otra persona, para concluir que se puede iniciar una relación de diversas formas.

3.5.2. DEFINICIÓN

Iniciar es:

comenzar una relación con otra persona. Se trata de que, cuando te encuentras a otra persona, o estás solo pero quieres relacionarte con alguien, busques a la persona que quieres, le saludes, le pidas que juegue o que haga alguna cosa contigo, o que comiences a hablar sobre algo.

3.5.3. IMPORTANCIA DE LA UTILIZACIÓN

Entre todos se discute por qué es importante iniciar relaciones.

Es necesario iniciar, pues si quiero relacionarme con otra persona, esta debe saberlo. Si me quedo callado, solo y nunca me acerco a otras personas, estas pueden pensar que no me interesa hablar ni hacer nada con ellos.

Si sé iniciar una relación y pedir a otros que jueguen, hablen o compartan alguna actividad conmigo, tendré más posibilidades de tener amigos. Pero si nunca soy yo quien empieza las relaciones, las consecuencias pueden ser que me quede solo.

Los chicos y chicas que realizan iniciaciones de forma adecuada caen bien a la gente, tienen amigos a los que les gusta estar con ellos, aprenden cosas de sus compañeros y no están solos. Sin embargo, los niños que no lo hacen pueden ser percibidos como extraños, desagradables o antipáticos, y no suelen caer bien a los demás, por lo que les resultará más difícil hacer amigos.

Permitir que ellos discutan qué prefieren: si tener amigos que nunca empiezan conversaciones, que nunca se dirigen a ellos, que no les saludan ni les proponen jugar o, por el contrario, amigos que les ven y les saludan, que van hacia ellos, les proponen actividades o juegos, se interesan por ellos...

3.5.4. SITUACIONES EN LAS QUE ES NECESARIO INICIAR

Que los miembros del grupo digan situaciones en las que es importante iniciar (cuando estoy solo en el recreo y me estoy abu-

rriendo, cuando voy al parque y quiero jugar con alguien, cuando viene un compañero nuevo y quiero conocerle...) y aquellas en las que no es conveniente (cuando el profesor explica en clase, cuando quiero estar solo...).

3.5.5. COMPONENTES

Se establecen los pasos a seguir cuando quiero iniciar una relación con otra persona:

1. Decido con quién quiero relacionarme.
2. Observo a la persona, lo que está haciendo y decido si es el momento adecuado, de modo que no la interrumpa.
3. Me acerco, la miro, sonrío y saludo. Es necesario saber saludar (digo «¡Hola!», u otra forma de saludo).
4. Si la persona es desconocida me presento. Es necesario saber cómo presentarse.
5. Digo o pregunto algo sobre la situación, sobre la actividad que se está realizando, o hago algún cumplido a la persona, o propongo una actividad o juego, o le ofrezco o le pido información sobre algo, o inicio una conversación sobre un tema de interés, expresando mi opinión, preguntando su opinión...

A continuación se entrenan cada una de las habilidades que se pueden poner en juego para realizar una iniciación social. Para la enseñanza de cada una de ellas se llevan a cabo todos los pasos (instrucción, modelado, dramatización, feedback y refuerzo, práctica oportuna y tareas entre sesiones).

3.6. Iniciaciones sociales. Habilidad: saludar

3.6.1. INTRODUCCIÓN AL TEMA: INSTRUCCIÓN VERBAL, DIÁLOGO, DISCUSIÓN

Se introduce el tema preguntando a los alumnos a quién han saludado ese día, y que comenten por qué es importante saludar a otras personas. Cada uno muestra de qué forma saluda a sus amigos y a otras personas, concluyendo que existen varias formas de saludar y

que utilizar una u otra dependerá de la persona a la que saludamos y de la situación.

3.6.2. DEFINICIÓN

Saludar es:

Quando encuentro a alguien conocido, o quiero acercarme a alguien para estar con él, le digo «Hola» u otro saludo («Buenos días», «Buenas tardes», «¿Qué tal?», «¿Cómo estás?»), mirándole a los ojos, sonriéndole, haciendo algún gesto con las manos, y orientando el cuerpo hacia la persona a la que estoy saludando.

3.6.3. IMPORTANCIA DE LA UTILIZACIÓN

Los miembros del grupo deben comentar la importancia de saludar a las personas que conocemos. Que digan qué opinan de los chicos que nunca les dicen «Hola» aunque les conozcan, y qué piensan, sin embargo, de los chicos que siempre les saludan. Destacar que es necesario saludar a la gente que conocemos para caerles bien y, de esa forma, poder tener amigos, y que las personas que no saludan a la gente que conocen parecen antipáticas y no gustan a los demás. Así, los chicos y chicas que no saludan a las personas conocidas apenas tendrán oportunidades de tener amigos.

Es necesario establecer un diálogo sobre posibles causas por las que a veces una persona no saluda o nosotros no saludamos a alguien. El educador puede poner el ejemplo de una situación personal en la cual él no saludó a una persona conocida porque no la había visto. A veces, vamos pensando en nuestras cosas y no nos damos cuenta de la persona que pasa a nuestro lado, esto no quiere decir que seamos antipáticos, simplemente no la hemos visto. A veces también ocurre que alguien nos saluda pero no nos damos cuenta y no le contestamos.

Si en el grupo hay un alumno ciego o con resto de visión muy limitado se debe plantear la dificultad que este tiene para saludar. Se debe comenzar preguntando al alumno por esa dificultad en su caso. Así, puede que no nos salude porque no nos ve, o que no conteste a nuestro saludo porque no sabe que nos dirigimos a él y no nos iden-

tífica por nuestra voz. Se debe discutir entre todos, incluido el alumno deficiente visual, sobre qué se debe hacer en estos encuentros.

3.6.4. SITUACIONES EN LAS QUE ES NECESARIO SALUDAR

Que los miembros del grupo digan situaciones en las que es necesario saludar (cuando me encuentro con un amigo o conocido, cuando entro en clase por la mañana, cuando alguien viene a mi casa, cuando entro en un lugar en el que hay otras personas, cuando subo al autobús, cuando entro en una tienda a comprar algo, cuando quiero hablar con alguien...), y aquellas en las que no lo es (cuando ya he saludado anteriormente, cuando no conozco a las personas con las que me cruzo en la calle...).

3.6.5. COMPONENTES

Se establecen los pasos que es necesario seguir para saludar a alguien, examinando las distintas maneras de saludar según la situación en que nos encontremos y las personas a las que nos dirijamos:

1. Me dirijo y miro a los ojos de la persona a la que saludo. Si se trata de una persona ciega o deficiente visual, debo hacer, además, dos cosas: decir su nombre, para que sepa que me dirijo a ella, y decir quién soy y no esperar a que me conozca por la voz.
2. Digo «¡Hola!» u otro saludo: «Buenas tardes», «¿Qué tal?», «¿Cómo estás?», «¿Qué hay?».
3. Sonrío.
4. Hago algún gesto de saludo con las manos y con la cara (levantar las cejas, levantar la cabeza).
5. Oriento el cuerpo hacia la persona a la que estoy saludando.
6. Si es una persona que me encuentro, expreso la emoción de encontrarla.

Qué más puedo hacer: comentar que a veces el saludo solo requiere realizar los pasos anteriores (por ejemplo, cuando saludamos a alguien por la calle desde lejos y continuamos caminando), pero otras es necesario hacer algo más, por ejemplo:

— A veces es necesario pararse con la persona a la que se saluda y hacer alguna pregunta: «¿Qué haces?», «¿Dónde vas?», «¿Cómo por aquí?».

— Dar información sobre uno mismo: de dónde vengo, dónde voy...

Todo ello realizando los gestos apropiados para indicar direcciones o expresar mejor lo que digo, utilizando el contacto corporal si es conveniente (dar una palmada en el hombro, dar un beso, un abrazo). Después, se puede iniciar una conversación o proponer hacer algo juntos, o bien despedirse.

3.6.6. MODELADO

El educador y los miembros del grupo que disponen de la habilidad realizan por parejas el saludo en diferentes situaciones. Para ello, primero se repiten en voz alta los pasos necesarios y después se ponen en práctica. Se modelan situaciones en las que simplemente se pasa y se saluda, y otras en las que se inicia una breve conversación. Se proponen modelos de distintas formas de saludar a distintas personas y en distintos contextos de la escuela, el hogar y la comunidad. A continuación aparecen algunas **situaciones para el modelado**:

1. Cuando me encuentro a un compañero de clase que va por la otra parte de la calle.
2. Me encuentro a una vecina de mi edad por la escalera.
3. Me encuentro a un profesor por la calle y le saludo.
4. Saludo a mi compañero al entrar en clase.
5. Saludo al profesor al entrar en clase.
6. Saludo al conductor del autobús.
7. Saludo a la cajera del supermercado.

Es importante que se modelen no solo las formas habituales de saludo, sino también las formas concretas que los miembros del grupo utilizan para saludar a sus iguales, las cuales pueden ser muy específicas del grupo y el momento. Además, se plantearán situaciones en las que sea el alumno deficiente visual a quien se tenga que saludar.

3.6.7. PRÁCTICA: DRAMATIZACIÓN

Después de haber observado a los modelos, los demás alumnos y el alumno deficiente visual dramatizan también las situaciones propuestas. Para ello, primero repiten los pasos necesarios para saludar, y después dramatizan la habilidad. Se le indica que no tiene que hacerlo exactamente igual que sus compañeros, sino a su manera, pero realizando todos los pasos. A continuación, dramatiza el saludo en otras situaciones diferentes a las modeladas. Estos son algunos ejemplos de situaciones para la dramatización:

1. En el pasillo de la escuela está tu amiga, a quien no has visto esta mañana, y que va a la otra clase.
2. Entra la profesora de apoyo en la clase y hace una semana que no la veo.
3. Voy a comprar una entrada para el cine, saludo a la persona que está en la taquilla.

Se plantearán también situaciones en las que sea el alumno deficiente visual a quien tengan que saludar.

3.6.8. FEEDBACK Y REFUERZO A LAS APROXIMACIONES SUCESIVAS

El educador y los compañeros dan feedback al chico que ha realizado la dramatización. Para ello, en primer lugar se comentan aquellos pasos que se han realizado bien y se refuerza la ejecución (ej.: «muy bien», «has sonreído muy bien cuando has saludado...») y, a continuación, se proponen aquellas conductas que se pueden mejorar, nunca más de tres conductas a la vez. Se puede pedir a los compañeros que observan que, primero, se fijen en las conductas no verbales y, después, en las conductas verbales.

Cuando se puede mejorar la ejecución, otros compañeros vuelven a modelar la conducta para demostrar cómo se pueden realizar esas mejoras.

De este modo se repiten los pasos: modelado, dramatización, feedback y refuerzo. Se puede considerar que se ha conseguido la habilidad cuando se realiza de forma adecuada tres veces seguidas.

3.6.9. PRÁCTICA OPORTUNA

En las sesiones que siguen al entrenamiento de la habilidad de saludar, se refuerza a los alumnos por saludar cuando entran en el aula y se incita a que lo hagan si no lo han realizado. Es importante que el educador esté atento a los saludos que se producen entre el alumno con deficiencia visual y sus compañeros sin discapacidad, para identificar posibles problemas y reforzar y dar feedback sobre las formas adecuadas de realizar el saludo.

3.6.10. TAREAS ENTRE SESIONES

1. Observar cómo se saludan las personas que están cerca.
2. Saludarse entre ellos en las ocasiones necesarias.
3. Saludar a otros compañeros cuando sea necesario.
4. Saludar a otras personas.

Contar en la sesión siguiente a quién ha saludado, cómo lo ha hecho, qué dificultades se ha encontrado y cómo se ha sentido.

3.6.11. HABILIDADES ALTERNATIVAS PARA EL ALUMNO CON CEGUERA O RESTO DE VISIÓN MUY LIMITADO

Cuando en el grupo se encuentra un alumno cuya limitación visual le impida identificar a una persona que le saluda de forma inadecuada (sin decir quién es y/o sin llamarle la atención por su nombre), es conveniente hablar con él de forma individual; la intención es que comprenda que a veces las personas sin discapacidad no se dan cuenta de su limitación y se deben buscar estrategias para afrontar esas situaciones.

También con estos alumnos es conveniente hablar sobre las posibles dificultades que encuentran en los distintos contextos para saludar a determinadas personas, por ejemplo: no saber si un compañero a quien quiere saludar se encuentra entre el grupo, no identificar al compañero que se encuentra a su lado, no disponer de información visual para observar nuevos saludos propios de la edad y del momento... Será el alumno el que plantee las dificultades encontradas. Conjuntamente se buscarán las estrategias y habilidades para afrontarlas.

3.6.11.1. *Habilidades*

1. Preguntar quién es la persona que le saluda.
2. Preguntar quién es la persona que se encuentra a su lado.
3. Pedir información a personas cercanas sobre el lugar donde se encuentran las personas a las que pretende saludar.

3.6.11.2. *Situaciones para el modelado y la práctica*

1. Vas por la calle y alguien se acerca, te saluda y te hace una pregunta, no identificas quién es. Pídele que se identifique.
2. Estás en el recreo y un compañero está a tu lado, quieres saludarle pero no identificas quién es. Pregúntale quién es.
3. Oyes que ha vuelto a clase un compañero que ha estado enfermo durante dos semanas, quieres saludarle pero no sabes dónde está. Pregunta a quien se encuentre a tu lado dónde está.

Incluir otras situaciones en las que el alumno manifieste encontrar dificultades.

3.6.12. ESTRATEGIAS ALTERNATIVAS DE ENSEÑANZA PARA ALUMNOS CON CEGUERA O RESTO VISUAL MUY LIMITADO

Si el alumno tiene dificultades para aprender determinadas formas no verbales de saludo, se deben realizar descripciones detalladas de los gestos y de la expresión corporal. Y si esto no es suficiente, se puede utilizar la guía física inversa, es decir, que el alumno observe, mediante el contacto, los gestos utilizados por el educador. Desvanecer esta ayuda lo antes posible.

3.7. Iniciaciones sociales. **Habilidad: presentarse**

3.7.1. INTRODUCCIÓN AL TEMA: INSTRUCCIÓN VERBAL, DIÁLOGO, DISCUSIÓN

Se introduce el tema presentando la siguiente situación:

He ido con mis padres de vacaciones, y en el lugar en el que estoy no tengo ningún amigo conocido. Me encuentro solo y me gus-

taría estar un rato con alguien de mi edad. A mi lado hay un chico que ya he visto otros días, y me gustaría hacer algo con él.

Se pide a los alumnos que digan qué harían ellos en esta situación, cómo se acercaría al chico, cómo le saludaría, qué le preguntarían, hasta llegar a hablar de la necesidad de presentarse cuando iniciamos una relación con alguien a quien no conocemos.

Se discute por qué es importante presentarse, en diferentes situaciones, y cada uno dice cómo puede presentarse a una persona desconocida, señalando qué conductas concretas hay que realizar.

3.7.2. DEFINICIÓN

Presentarse es:

Quando quiero relacionarme con alguien a quien no conozco es necesario primero que me presente. Para presentarme tengo que saludar, decir cómo me llamo y otra información relacionada conmigo (dónde vivo, a qué colegio voy). También debo preguntar a la otra persona cómo se llama, dónde vive y otras preguntas similares.

3.7.3. IMPORTANCIA DE LA UTILIZACIÓN

Hay situaciones en las que queremos estar con otras personas y no tenemos cerca a nadie conocido. Cuando ocurre esto, debemos presentarnos nosotros mismos a la gente que no conocemos.

La primera relación que tenemos con una persona puede ser muy importante para que le caigamos bien y después podamos tenerle como amigo. Si sabemos presentarnos adecuadamente a la gente que no conocemos tenemos más posibilidades de tener amigos que si lo hacemos mal o nunca iniciamos relaciones con ellos.

3.7.4. SITUACIONES EN LAS QUE ES NECESARIO PRESENTARSE

Se pide a los alumnos que digan situaciones en las que es necesario o adecuado presentarse a otras personas y aquellas en las que no lo es. Por ejemplo, es necesario presentarse:

- Cuando estoy a solas con una persona que no conozco y deseo entablar una relación.
- Siempre que quiero relacionarme con alguien y no hay nadie conocido.
- Cuando un chico nuevo viene a mi clase o a mi vecindario.
- Si entro en un grupo a cuyos componentes no conozco.
- Otras situaciones que ellos propongan.

Sin embargo, no es adecuado presentarse:

- A personas que ya me conocen.
- A cualquier persona que encuentro por la calle.
- A adultos desconocidos.

3.7.5. COMPONENTES

Cuando quiero tener una relación con una persona que no conozco debo realizar los siguientes pasos:

1. Me acerco, le saludo mirándole a los ojos, sonriendo, con la cabeza erguida y dirigiendo el cuerpo hacia la otra persona.
2. Le digo cómo me llamo y le doy información sobre otros aspectos, dependiendo de la situación: dónde vivo, a qué colegio voy, en qué curso estoy.
3. Le pregunto cómo se llama y le pido información sobre dónde vive y otros temas.
4. Puedo iniciar una conversación, proponer algo para hacer o simplemente despedirme diciendo que me alegra haberle conocido.

3.7.6. MODELADO

Se realiza una simulación por parejas en la que cada uno de los alumnos se presenta a los demás uno por uno, como si no se conocieran. Mientras cada pareja se va presentando los demás observan cómo lo hacen.

El educador y los alumnos que dominan la habilidad realizan ejemplos de presentaciones en las siguientes situaciones:

- Me he apuntado a un gimnasio, es la primera vez que voy, debo presentarme a mi profesor y a mis compañeros.
- Un chico nuevo ha venido a clase, está solo en el recreo, me acerco y me presento.
- Nos acabamos de cambiar de casa y mi madre me pide que vaya a preguntar a una vecina si se ve bien la televisión: previamente me presento.

3.7.7. PRÁCTICA: DRAMATIZACIÓN

Después de observar los modelos, los alumnos que no han realizado bien la habilidad junto al alumno deficiente visual, realizan presentaciones en diferentes situaciones. Algunas como las anteriores y otras nuevas:

1. Vas a ver un partido de baloncesto, faltan quince minutos para que empiece, a tu lado hay un chico de tu edad, te gustaría hablar con él y te presentas.
2. Es la fiesta de cumpleaños de tu hermana, ha venido un chico que no conoces, te presentas.

3.7.8. FEEDBACK Y REFUERZO A LAS APROXIMACIONES SUCESIVAS

En primer lugar, los alumnos se dan feedback sobre conductas no verbales, como la expresión facial mostrada, los gestos de manos y cabeza, y la postura. Se refuerzan las ejecuciones adecuadas y se proponen las mejoras necesarias. Cuando se puede mejorar se vuelve a modelar la conducta por parte de los compañeros para demostrar cómo se pueden realizar esas mejoras. A continuación deben fijarse en las conductas verbales, la información que ha dado y las preguntas que ha hecho, y realizar el mismo proceso.

Se repiten los pasos: modelado, dramatización, feedback y refuerzo. Se considera que se ha adquirido la habilidad cuando se realizan al menos tres ejecuciones seguidas de forma apropiada.

3.7.9. PRÁCTICA OPORTUNA

Para la habilidad de presentarse no es posible realizar práctica positiva, ya que en el grupo de entrenamiento todos los alumnos se conocen y siempre son los mismos.

3.7.10. TAREAS ENTRE SESIONES

El educador anima a los alumnos a que durante el fin de semana se presenten a algún chico de su edad que no conozcan, y que observen en la televisión y en la vida real cómo se presentan las personas.

3.8. Iniciaciones sociales. Habilidad: interesarse por la actividad de la otra persona

3.8.1. INTRODUCCIÓN AL TEMA: INSTRUCCIÓN VERBAL, DIÁLOGO, DISCUSIÓN

Para introducir el tema se exponen a los alumnos varias situaciones hipotéticas, en las que un amigo o compañero está realizando alguna actividad concreta (mirando una revista o libro, haciendo un puzzle, escuchando música, etc.). Los alumnos deben indicar qué cosas pueden hacer para iniciar una relación con él, mostrando su interés por lo que está realizando o por lo que tiene.

3.8.2. DEFINICIÓN

Mostrar interés

en lo que la otra persona hace o tiene es una forma de iniciar una relación. Cuando quiero iniciar una relación con otro chico puedo acercarme y hacer alguna pregunta o comentario para conocer mejor o identificarme con lo que está haciendo o con lo que tiene.

3.8.3. IMPORTANCIA DE LA UTILIZACIÓN

Se les pregunta si creen que es importante interesarse por las actividades que sus compañeros realizan y por qué, cómo se sienten ellos cuando un compañero muestra interés por lo que hacen o tienen, qué piensan de los chicos que nunca se interesan por lo que otros están haciendo. Que digan situaciones en las que han iniciado

una relación con un compañero mostrando interés en lo que este estaba haciendo o en algo que tenía, y situaciones en las que otros se han acercado a ellos mostrando que estaban interesados en su actividad. Que digan cómo se sienten en estas situaciones y cómo se sentirían si sus amigos nunca mostraran interés por sus actividades.

3.8.4. SITUACIONES EN LAS QUE ES NECESARIO MOSTRAR INTERÉS POR LO QUE LA OTRA PERSONA HACE O TIENE

Se establecen entre todas las situaciones que son conveniente iniciar mostrando interés (en el recreo, cuando un amigo ha traído un juego, libro, tebeo o algo nuevo; en casa, cuando mi hermano o hermana están realizando alguna actividad; cuando conozco a alguien y quiero relacionarme con él preguntándole por algo que está haciendo, etc.), y situaciones en las que no es adecuado (cuando la actividad que está realizando la otra persona requiere concentración y no debemos molestar: por ejemplo, si está estudiando en la biblioteca, cuando estamos trabajando en clase, etc.).

3.8.5. COMPONENTES

1. Observo a la persona y me fijo en lo que tiene o en lo que está haciendo.
2. Decido si es el momento adecuado, para no molestar.
3. Pienso en un comentario o pregunta sobre la actividad u objeto.
4. Me acerco, le saludo (si es necesario) mirándole a los ojos, sonriendo, con la cabeza erguida y dirigiendo el cuerpo hacia la persona (si no la conozco, me presento).
5. Hago un comentario o pregunta sobre el objeto que tiene o sobre la actividad: «¿cómo funciona?», «¿es nuevo?», «¿de qué es el tebeo?», «¿es tuyo?», «yo también tengo uno igual», «¿cuántos cromos tienes?», «¿cómo se juega a eso?», etc. Si no sé cuál es la actividad, pregunto «¿qué estás haciendo?». Acompaño el comentario o pregunta con un lenguaje corporal adecuado a la situación.
6. Escucho su respuesta.

3.8.6. MODELADO

El educador y distintos miembros del grupo modelan la habilidad en distintas situaciones. Por ejemplo:

1. En el recreo, un compañero está jugando con unas pelotas de malabarismo.
2. Me encuentro en el parque a un compañero que tiene una bicicleta nueva.
3. Mi hermano está pegando cromos en un álbum.

3.8.7. PRÁCTICA: DRAMATIZACIÓN

El alumno deficiente visual y los alumnos que lo requieran dramatizan las situaciones modeladas. A continuación se proponen otras situaciones distintas para realizar la dramatización:

1. Mi amigo está escuchando música en su walkman y tiene en la mano el último CD de mi grupo de música preferido.
2. Voy por la calle y me encuentro a un compañero de clase entre un grupo de excursionistas con su mochila en la espalda.
3. Cuando llego a casa mi padre está leyendo un tebeo.

3.8.8. FEEDBACK Y REFUERZO A LAS APROXIMACIONES SUCESIVAS

Los alumnos se dan feedback sobre conductas no verbales, como la expresión facial, los gestos y la postura mostrados en la dramatización. Para ello, en primer lugar, deben decir lo que la persona ha hecho bien, reforzándole por ello y, a continuación, proponer las mejoras oportunas. Cuando se puede mejorar, se vuelve a modelar la conducta para demostrar cómo se pueden realizar esas mejoras.

Se repiten los pasos: modelado, dramatización, feedback y refuerzo. Se considera que la habilidad se ha conseguido cuando se realizan al menos tres ejecuciones adecuadas seguidas.

3.8.9. PRÁCTICA OPORTUNA

Se puede promover la práctica de la habilidad preguntando a los alumnos si tienen algún juego u otro objeto que les guste, y permitir-

les que lo traigan para que todos los miembros del grupo lo vean y realicen comentarios o preguntas sobre el objeto en cuestión o sobre la actividad que se realiza con él.

También se puede realizar con actividades en el ordenador del aula.

3.8.10. TAREAS ENTRE SESIONES

1. Se pide a los alumnos que observen y apunten diversas actividades que hacen sus compañeros y adultos, así como juegos y otras cosas que tienen. Para cada actividad u objeto deben pensar un comentario o pregunta que pueden realizar para iniciar una relación mostrando interés.
2. Que inicien interacciones haciendo comentarios y preguntas sobre las actividades de otros.

3.8.11. HABILIDADES Y ESTRATEGIAS PARA ALUMNOS CIEGOS O CON RESTO DE VISIÓN MUY LIMITADO

Los alumnos con ceguera o resto visual muy limitado no disponen de información suficiente sobre las actividades u objetos de los iguales y adultos, por lo que pueden estar menos motivados y presentar dificultades para iniciar interacciones mostrando su interés en lo que la otra persona hace. De hecho, se ha observado que, a menudo, hablan demasiado sobre sí mismos y sobre su actividad, más que interesarse por los demás. Sin embargo, es necesario concienciar a estos alumnos sobre la importancia de la habilidad, y enseñarles habilidades alternativas para obtener información y para hacer preguntas y comentarios.

3.8.11.1. *Habilidades*

1. Pedir información a personas cercanas sobre el lugar donde se encuentran las personas con las que quiere realizar una iniciación y sobre la actividad que están realizando.
2. Preguntar directamente a la persona qué hace o qué es eso que tiene para iniciar la interacción.

3. Hacer preguntas para obtener información sobre el objeto o actividad: «¿Para qué sirve?», «¿Cómo se utiliza?», «¿Puedo tocarlo?», «¿Cómo lo haces?», «Debe de ser divertido», «¿Parece interesante?», etc.
4. Pedir explícitamente ayuda a los compañeros para poder comprender y participar en el grupo.

3.8.11.2. Situaciones para el modelado y la práctica

1. Estás al lado de un compañero en el recreo, le preguntas qué hace y te responde que jugando. Pregúntale a qué juega.
2. Oyes a tus amigos que están cambiando cromos: pregúntales de qué son los cromos, cuántos les faltan para completar el álbum...
3. Al entrar en clase oyes que tus compañeros están hablando sobre algo nuevo que ha traído uno de ellos: pregúntales qué es, cómo es...
4. Vas a casa de un amigo por su cumpleaños: pregúntale qué le han regalado, pídele que te lo enseñe, pregunta cómo es...realiza algún comentario en el que muestres que te parece interesante: «¡Ah, es estupendo!», «¡parece interesante!», «¡qué bien!»...
5. Llegas a casa y tu hermana te abre la puerta, va al salón y sientes que la televisión está puesta: pregúntale qué está viendo.
6. Si un compañero trae un CD-ROM nuevo con un juego que te interesa, pídele que te lo muestre y trata de jugar con él.

3.9. Iniciaciones sociales. Habilidad: proponer actividades

3.9.1. INTRODUCCIÓN AL TEMA: INSTRUCCIÓN VERBAL, DIÁLOGO, DISCUSIÓN

El educador pregunta a los alumnos: «Cuando me acerco a un amigo porque me apetece jugar con él o realizar alguna actividad, además de saludarle, ¿qué debo hacer?».

Los alumnos van diciendo lo que hacen en esta situación.

Se habla de las actividades que suelen proponer hacer a sus amigos, de lo que hacen cuando no saben a qué jugar, hasta llegar a

determinar los distintos juegos y actividades que suelen proponer a sus amigos y de las preguntas que hacen cuando no saben bien qué hacer.

3.9.2. DEFINICIÓN

Proponer actividades es:

una forma de iniciar una relación. Cuando me acerco a un amigo porque quiero estar con él, no es suficiente con saludarle o presentarme si no le conozco. Después de esto, para iniciar la relación puedo preguntarle si quiere jugar a algo, si quiere dar un paseo o ir a algún sitio, o ver algo que tengo u otra actividad para realizar juntos.

3.9.3. IMPORTANCIA DE LA UTILIZACIÓN

Si nunca preguntamos a otros si quieren jugar, pueden pensar que no nos interesa estar con ellos. De esta forma, pueden alejarse de nosotros pensando que no queremos saber nada de ellos. Si nunca proponemos ninguna actividad para realizar, pareceremos chicos aburridos y no interesaremos a nuestros amigos.

Sin embargo, los niños que preguntan a otros si quieren hacer algo con ellos harán sentir al otro que están interesados en hacer cosas juntos y será más fácil que tengan amigos y que otros niños se acerquen a ellos.

3.9.4. SITUACIONES EN LAS QUE ES NECESARIO PROPONER ACTIVIDADES

Mediante el diálogo, los miembros del grupo irán diciendo en qué situaciones proponen realizar actividades a otras personas, y qué tipo de actividades proponen en distintas situaciones. Algunas de estas situaciones son: cuando estamos solos y aburridos y queremos hacer algo, cuando tenemos cerca un amigo, en el recreo, en nuestro tiempo libre (bien fuera o en casa), cuando estamos hablando con un amigo sobre qué hacer el fin de semana...

También se establecen aquellas situaciones en las que no es conveniente proponer actividades: cuando estamos en clase realizando tareas académicas, cuando la otra persona está ocupada y no debemos interrumpirla...

3.9.5. COMPONENTES

1. Busco a la persona con la que quiero hacer algo.
2. Observo para ver si es el momento adecuado, de forma que no la interrumpa.
3. Me acerco, le saludo (si es apropiado) mirándole a los ojos, sonriendo, con la cabeza erguida y dirigiendo el cuerpo hacia la persona (si no la conozco, me presento).
4. Le pregunto qué hace, cómo está y le pregunto si quiere jugar. Puedo preguntarle a qué quiere que juguemos o bien proponerle alguna actividad o juego para realizar.
5. Si no acepta la propuesta, puedo proponerle otro juego o actividad, o preguntarle qué quiere hacer.
6. Si tampoco quiere, me despido y busco a otra persona.

3.9.6. MODELADO

El educador y distintos miembros del grupo modelan la habilidad en distintas situaciones. Por ejemplo:

- Estoy aburrido en el recreo: propongo a un amigo jugar a las canicas.
- Es fin de semana, estoy en el campo con mis padres, y no hay ningún chico conocido. Al lado hay otra familia, y le pregunto al chico si quiere jugar a las palas.
- Al salir del colegio me acerco a mi compañero de clase y le propongo ir a ver unas zapatillas deportivas que me quiero comprar.

Además de las actividades propuestas, los chicos enumeran otras actividades y juegos que suelen proponer a sus amigos y se dramatizan.

3.9.7. PRÁCTICA: DRAMATIZACIÓN

El alumno deficiente visual y los alumnos que lo requieran dramatizan las situaciones modeladas. A continuación se proponen otras

situaciones para dramatizar, incluyendo aquellas en las que sean ellos quienes piensan en la actividad a proponer.

3.9.8. FEEDBACK Y REFUERZO A LAS APROXIMACIONES SUCESIVAS

Los alumnos se dan feedback sobre conductas no verbales como la expresión facial, los gestos o la postura mostrados en la dramatización. Para ello, en primer lugar, deben decir lo que la persona ha hecho bien, reforzándole por ello, y proponer las mejoras oportunas. Cuando se puede mejorar, se vuelve a modelar la conducta por parte de los compañeros para demostrar cómo se pueden realizar esas mejoras. A continuación se discute la adecuación de las propuestas, y todos los alumnos indican sus preferencias sobre actividades y juegos.

Se repiten los pasos: modelado, dramatización, feedback y refuerzo. Se considera que la habilidad se ha conseguido cuando se realizan al menos tres ejecuciones adecuadas seguidas.

3.9.9. PRÁCTICA OPORTUNA

Siempre que cualquier alumno proponga realizar una actividad a otro compañero, durante el entrenamiento o en el momento de salir del aula, el educador le refuerza esta conducta.

3.9.10. TAREAS ENTRE SESIONES

1. Se pide a los alumnos que propongan jugar o realizar alguna actividad a dos compañeros del grupo.
2. Después a otros dos compañeros de la clase.

3.10. Iniciaciones sociales. Habilidad: iniciar conversaciones

3.10.1. INTRODUCCIÓN AL TEMA: INSTRUCCIÓN VERBAL, DIÁLOGO, DISCUSIÓN

Se dice a los alumnos que para relacionarnos con nuestros compañeros no siempre es necesario proponer actividades o juegos. También nos relacionamos con nuestros compañeros manteniendo una conversación. Es decir, para iniciar una relación podemos hacerlo con un tema sobre el que hablar.

Se les pregunta si ellos mantienen conversaciones con sus compañeros, de qué temas suelen hablar, y que cuenten alguna conversación que han tenido últimamente. Que digan qué piensan de los chicos que suelen iniciar conversaciones y de los que nunca hablan de nada. Se discute la importancia de iniciar conversaciones con otros para tener amigos.

3.10.2. DEFINICIÓN

Iniciar una conversación es:

acercarme a alguien, con quien quiero tener una relación, y saludarle y empezar a hablarle sobre algún tema. Puedo hacer un comentario sobre la situación, o una situación pasada, puedo preguntarle su opinión sobre algo o expresarle mi opinión, o contarle algo que pueda ser interesante.

3.10.3. IMPORTANCIA DE LA UTILIZACIÓN

Los niños que inician conversaciones sobre temas de interés pueden relacionarse con mucha gente y tener muchos amigos. Generalmente, caen bien a sus amigos y a otras personas, y pueden tener experiencias agradables con otros de las que pueden aprender muchas cosas.

Sin embargo, los niños que nunca inician conversaciones y no hablan con otros, parecen antipáticos y sin interés por los demás. Estos niños tendrán dificultades para tener amigos, se aburrirán y aprenderán menos cosas interesantes.

3.10.4. SITUACIONES EN LAS QUE ES NECESARIO INICIAR CONVERSACIONES

1. Cuando estoy con un amigo.
2. Cuando quiero conocer a alguien.
3. Cuando quiero saber la opinión de alguien sobre algo.
4. Cuando quiero que alguien sepa mi opinión sobre algo.
5. Cuando quiero compartir con alguien una experiencia.

Otras situaciones que los alumnos propongan.

Se discute también cuándo no es conveniente iniciar una conversación: por ejemplo, en momentos de clase en que estamos trabajando o el profesor está explicando, cuando la persona está ocupada y no puede conversar en ese momento.

Se puede hacer un listado con todos aquellos temas sobre los cuales los miembros del grupo suelen hablar y consideran interesantes.

3.10.5. COMPONENTES

1. Busco a la persona con la que quiero hablar.
2. Observo para ver si es el momento adecuado, de forma que no la interrumpa.
3. Me acerco, le saludo mirándole a los ojos, sonriendo, con la cabeza erguida y dirigiendo el cuerpo hacia la persona.
4. Si no la conozco, me presento.
5. Le pregunto qué hace, cómo está, para iniciar la relación.
6. Inicio un tema de conversación de interés: relacionado con algo que ha pasado, con algo relacionado con la clase, le cuento algo interesante para los dos, le pregunto su opinión sobre algún tema, comento un programa de televisión o un acontecimiento deportivo.... Es necesario que hable de temas de los que suelen hablar los chicos de mi edad, temas que resulten interesantes.

3.10.6. MODELADO

En parejas, algunos miembros del grupo y el educador van modelando situaciones en las que inician una conversación.

1. Has visto un programa de televisión muy interesante: inicia una conversación sobre esto con tu hermano.
2. Cuenta a tu madre lo que has hecho en el recreo por la mañana.
3. Cuenta a tu amigo lo que has hecho el fin de semana.
4. Pregunta a tu compañero qué piensa hacer en vacaciones.
5. Hablar con amigos sobre otros temas por los que los miembros del grupo hayan manifestado interés.

La iniciación se puede modelar de dos modos:

1. Haciendo una pregunta a la otra personas sobre algún tema: «¿Qué tal te ha salido el examen?», «¿Viste la película de ayer?», «¿Qué vas a hacer en vacaciones?», «¿Te has apuntado al viaje de fin de curso?».
2. Haciendo un comentario sobre algo: algo que ha ocurrido en clase, algo que le ha ocurrido a un compañero, alguna noticia interesante, una película que he visto, lo que hice el fin de semana, lo que pienso hacer, o algo que me ha ocurrido y quiero compartir.

A continuación se les pide que piensen que no se conocen, y que, en parejas también, inicien una conversación sobre algo.

3.10.7. PRÁCTICA: DRAMATIZACIÓN

El resto de alumnos y el alumno deficiente visual dramatizan las situaciones modeladas, así como otras situaciones de iniciación de conversación:

1. Un niño nuevo llega al colegio desde otra ciudad, inicia una conversación con él.
2. Han venido a casa unos amigos de tus padres con su hija, que es de tu edad: inicia una conversación con ella.
3. Estás en clase en tiempo libre, inicia una conversación con un compañero o compañera.

Además de estas situaciones, el educador pone a los alumnos por parejas y les pide que hablen de diferentes temas de interés para ellos.

3.10.8. FEEDBACK Y REFUERZO A LAS APROXIMACIONES SUCESIVAS

Se proporciona feedback y refuerzo a las aproximaciones sucesivas del mismo modo expuesto en habilidades anteriores.

3.10.9. PRÁCTICA OPORTUNA

Siempre que algún alumno inicie conversaciones con sus compañeros antes o después del entrenamiento, el educador y los propios

compañeros le refuerzan y le dan feedback positivo sobre cómo lo ha hecho.

3.10.10. TAREAS ENTRE SESIONES

- Que los miembros del grupo observen a otros compañeros de su edad y se fijen en los temas de conversación más habituales. También deben hacerlo con adultos, y que apunten los distintos temas identificados y las formas de iniciar la conversación.
- Que reflexionen sobre temas que les resulten interesantes, que piensen en la opinión que tienen sobre dichos temas y en personas con las que les gustaría conversar sobre esos aspectos.

3.11. Iniciaciones sociales. Habilidad: decir cosas positivas

3.11.1. INTRODUCCIÓN AL TEMA: INSTRUCCIÓN VERBAL, DIÁLOGO, DISCUSIÓN

Se pregunta a los alumnos: «¿Quién ha dicho alguna vez cosas agradables a sus amigos, sobre su aspecto, sobre algo que ha hecho bien o sobre algo que ha dicho?».

Cada uno va diciendo qué cosas agradables suele decir a sus amigos, a personas de la familia u otras. Se discute en grupo por qué es importante decir cosas positivas a otras personas. Se habla de cómo se sienten ellos cuando un amigo u otra persona le dice algo positivo sobre sí mismo o su conducta.

3.11.2. DEFINICIÓN

Decir cosas positivas es:

decir a otra persona algo agradable relacionado con su aspecto, con algo que tiene, o algo que ha dicho o hecho. Se trata de elogiar, dar la enhorabuena por algo o felicitar a otro, siendo siempre sinceros y consecuentes con lo que pensamos.

3.11.3. IMPORTANCIA DE LA UTILIZACIÓN

A todos nos gusta que nos digan cosas agradables sobre nosotros mismos. Nos gusta más estar con las personas que nos elogian.

Si alabamos a nuestros amigos, estos tratarán de estar más veces con nosotros. Los niños que dicen cosas positivas a otras personas tienen posibilidades de tener muchos amigos y de que otras personas se encuentren a gusto con ellos. Por el contrario, si no hacemos esto nunca, o decimos siempre cosas negativas a nuestros compañeros, estos nos rechazarán y al final nos quedaremos solos.

Se ponen ejemplos de situaciones en las que alguien nos dice cosas positivas y pensamos cómo nos sentimos cuando esto ocurre:

- Si mi amiga me dice que tengo un vestido muy bonito.
- Si mi profesor me dice que he trabajado muy bien hoy.
- Si mi madre me dice que está muy contenta porque he estudiado mucho.
- Si mi amigo me dice que le ha gustado mucho el dibujo que pinté en clase.

Se exponen también situaciones en las que no nos dicen cosas positivas y pensamos cómo nos sentimos:

- Si obtengo una calificación muy alta en un trabajo y mi madre no me dice nada.
- Si he trabajado en una obra de teatro en el colegio, ha salido muy bien y mi compañera no me dice nada.
- Si me he hecho un peinado nuevo y mi compañera no me dice nada.

Que ellos digan otras situaciones en las que les gustaría que los demás les reconociesen su conducta o les dijiesen cosas positivas sobre algún aspecto. Que digan, además, cómo se sentirían si alguien les dice algo positivo, y si nadie les dice nada.

3.11.4. SITUACIONES EN LAS QUE ES NECESARIO DECIR COSAS POSITIVAS

1. Cuando un amigo o compañero lleva algo nuevo que nos gusta.
2. Si se ha cortado el pelo y le sienta bien.
3. Cuando ha tenido éxito en una competición deportiva.
4. Cuando consideramos que alguien ha realizado un trabajo bien hecho.
5. Cuando a algún amigo le sucede algo importante y nos alegramos de ello.
6. Siempre que sinceramente pensemos que le debemos felicitar por algo o hacerle un cumplido.

Se habla sobre las situaciones en las que no es conveniente alabar o felicitar a otros, llegando a la conclusión de que siempre que se le dicen a otra persona cosas positivas, estas deben ser absolutamente sinceras.

3.11.5. COMPONENTES

1. Me acerco, le miro a la cara, le sonrío.
2. Hago un comentario para elogiar su aspecto, algo que tiene, algo que ha hecho: «te has cortado el pelo», «estás muy guapo», «ese vestido es precioso», «vaya golazo que metiste esta mañana», «fue estupendo», «me ha gustado mucho que estuvieses en mi grupo de trabajo», «me alegro de que estés en mi equipo», «has jugado muy bien en este partido».
3. Acompaño el elogio con gestos de admiración.

3.11.6. MODELADO

El educador y los miembros del grupo que dispongan de la habilidad realizan el modelado en las siguientes situaciones:

- Tu compañero lleva un chandal nuevo que te gusta.
- Tu hermana ha hecho un dibujo muy bonito.
- Una compañera ha hecho un póster estupendo para un trabajo de Ciencias.

3.11.7. PRÁCTICA: DRAMATIZACIÓN

Se escriben en papeles separados los nombres de todos los miembros del grupo, incluido el educador. Se da un papel a cada alumno, y estos deben pensar en algo positivo para decir a la persona cuyo nombre está escrito en el papel. A continuación salen por parejas para decir a la persona lo que han pensado.

Los miembros del grupo que no han realizado el modelado dramatizan las situaciones modeladas por sus compañeros, así como otras situaciones en las que es adecuado decir cosas positivas. Algunas situaciones pueden ser las siguientes:

- En la clase de gimnasia tu compañero ha logrado saltar más que nadie: le das la enhorabuena.
- Una compañera ha llevado a clase su colección de minerales: dile que es estupenda.
- Un compañera de tu clase ha resultado elegida para participar como representante del colegio en un concurso: dile que te alegras.
- Tu amigo toca un instrumento musical, te gusta cómo lo hace: díselo.

3.11.8. FEEDBACK Y REFUERZO A LAS APROXIMACIONES SUCESIVAS

Se proporciona feedback y refuerzo a las aproximaciones sucesivas del mismo modo que se ha expuesto en las habilidades anteriores.

3.11.9. PRÁCTICA OPORTUNA

El educador debe estar atento a determinados aspectos de los miembros del grupo por los que se les puede decir algo positivo, e incita al resto de alumnos para que se fijen en esos aspectos y pongan en práctica la habilidad.

Cada vez que esto ocurra en las sesiones de entrenamiento, antes o después de ellas, el educador les da feedback y les refuerza expresamente por la conducta concreta realizada.

3.11.10. TAREAS ENTRE SESIONES

- Se pide a los alumnos que durante esa semana intenten observar las cosas positivas que sus compañeros suelen decirse.
- Que identifiquen cosas que les gustan de sus compañeros (aspecto, actividades realizadas....) y se las digan.

3.12. Habilidades para mantener la interacción social

3.12.1. INTRODUCCIÓN

Para introducir el tema, se pide a los alumnos que digan qué hacen una vez que han iniciado una relación con otra persona. Se plantean distintas situaciones en las cuales, una vez iniciada la relación, esta se mantiene durante un tiempo (charlando sobre algo, realizando alguna actividad conjunta, planificando hacer algo, realizando algún trabajo, etc...). Se solicitan ejemplos reales a los miembros del grupo. Se les pide que piensen qué es lo más importante para que las personas puedan estar juntas durante un tiempo realizando las actividades señaladas. Se apuntan todas las respuestas dadas en un lugar visible. El educador, a partir de las respuestas de los miembros del grupo, plantea la importancia de comunicarse adecuadamente.

Cuando nos relacionamos con otras personas, no nos quedamos callados realizando cada uno una cosa, sin mirarnos y sin hablarnos; por el contrario, una gran parte de ese tiempo, independientemente de la actividad que realicemos, lo pasamos comunicándonos. Comunicarse de forma eficaz es la base para que las relaciones con los demás sean satisfactorias y agradables para ambos. Muchas veces los problemas y conflictos en las relaciones con otros se deben a que no nos comunicamos de una forma eficaz y adecuada. Se pregunta a los miembros del grupo qué entienden por «comunicación eficaz» y cómo saben si se están comunicando con alguien de forma eficaz.

El educador explica que hay dos partes en la comunicación:

Expresar: que quiere decir enviar un mensaje a otra persona. Para ello se utiliza tanto el lenguaje verbal como el no verbal, y es necesario enviar mensajes claros de modo que la otra persona los comprenda.

Recibir: que es captar y comprender el mensaje que nos envían. La persona que recibe el mensaje debe atender al lenguaje verbal y no verbal y, lo que es muy importante, escuchar de forma adecuada a la otra persona.

Así, la comunicación contiene tres componentes importantes: escuchar, comunicación verbal y comunicación no verbal. Generalmente los conflictos entre las personas ocurren bien porque quien envía el mensaje no lo hace de una forma clara y adecuada, bien porque quien lo recibe no está realmente escuchando.

Para comunicarse adecuadamente es necesario poner en marcha distintas habilidades. Estas habilidades, una vez iniciada la relación, permiten que la comunicación se mantenga y se desarrolle de forma satisfactoria, y a largo plazo permiten desarrollar relaciones estables de amistad con otras personas. El educador comenta a los miembros que, además del uso adecuado del lenguaje no verbal, es muy importante disponer de otras habilidades (que se van a tratar en las siguientes sesiones).

- *Habilidad para ponerse en el lugar de la otra persona.*
- *Habilidades para escuchar de forma activa y empática.*
- *Habilidades para expresar y recibir emociones.*
- *Habilidades para mantener conversaciones.*
- *Habilidades de asertividad.*
- *Habilidades para resolver conflictos sociales.*

3.13. Mantener la interacción. Habilidad: ponerse en el lugar de los demás

3.13.1. INTRODUCCIÓN AL TEMA: INSTRUCCIÓN VERBAL, DIÁLOGO, DISCUSIÓN

Para introducir la habilidad, se hace reflexionar a los alumnos sobre aquellas cosas que nos diferencian a unos de otros. Para ello se pueden formar parejas, y los miembros de cada pareja deben buscar aspectos en los que son diferentes: a nivel físico (altura, color de pelo, color de piel, tipo de peinado, forma de vestir) o en función de

otros aspectos, como preferencias de cada uno (colores, comidas, hobbies, etc.), composición de la familia o capacidades (asignaturas en que les va mejor, deportes o juegos, etc.). Una vez que han identificado las diferencias entre los miembros de la pareja, se exponen esas en grupo para que todos nos demos cuenta de que somos distintos unos de otros.

El educador explica que también podemos tener opiniones y sentimientos diferentes sobre las cosas, y explicar que esto se debe a que somos distintos y a que a veces también podemos tener información diferente sobre el mismo tema.

A continuación se llama la atención sobre la importancia de conocernos a nosotros mismos, saber cuáles son nuestros gustos, nuestras capacidades, nuestras opiniones y saber comunicar esto a los demás para relacionarnos adecuadamente y darnos a conocer a los demás. Se pregunta a los alumnos si esto es suficiente, y qué más es necesario para relacionarse de forma satisfactoria con otras personas. *Se llama la atención sobre la importancia de conocer también cómo es la otra persona, de saber cómo se siente, cómo piensa y, lo que es muy importante, ser capaz de ponerse en el lugar de la otra persona.*

A fin de motivar a los alumnos y para ilustrar la existencia de perspectivas distintas entre las personas, se puede llevar a cabo alguna de las actividades que aparecen a continuación.

Actividad 1. Construcción

El educador realiza una construcción con objetos, de modo que si se mira desde un lado la construcción tenga una imagen diferente a la que se observa si se mira desde el lado opuesto. Los miembros del grupo salen por parejas, cada uno observa la construcción desde lugares opuestos y deben describir exactamente a sus compañeros cómo es la construcción y lo que están viendo desde su punto de vista. Se comenta cómo todos están viendo lo mismo pero cada uno lo describe de un modo diferente, debido a que tienen distintos puntos de vista. Se comenta que eso ocurre también en otras situaciones, cuando nos relacionamos con las personas, y que esto mismo puede ocurrir cuando describimos situaciones sociales. (Para ilustrarles esto se realizan las siguientes actividades.)

Actividad 2. Lámina de situación social

Se pide a uno o dos de los alumnos que salgan de la sala. Cuando estén fuera se enseña y se describe en voz alta, para los que tienen dificultades de visión, una viñeta en la que aparece, en primer término, un grupo de tres chicas, dos sentadas y una de pie charlando. En el dibujo siguiente dos de las chicas continúan hablando sentadas y la otra aparece a lo lejos caminando. Se les cuenta la siguiente historia sobre la viñeta:

«Marta, Laura y María son amigas, han tenido una discusión y María se ha marchado y les ha dicho que nunca más volverá a estar con ellas».

A continuación se pide a los alumnos que salieron que vuelvan a la sala. Se les enseña o describe la viñeta, y se les pide que cuenten lo que ven en el dibujo y que digan cómo se sienten los personajes que aparecen.

Se discute cómo las personas pueden tener información diferente sobre las cosas, y cómo esto puede llevar a que tengamos opiniones, pensamientos y sentimientos distintos.

Actividad 3. El lobo feroz

Se lee a los alumnos la historia que aparece a continuación y, después, se les pregunta a qué historia se parece, qué les recuerda, cuáles son las similitudes y cuáles son las diferencias, y a qué se deben estas. Se discute cómo las personas pueden tener distintos puntos de vista, y cómo no conocer y ponerse en el lugar de los demás puede crear problemas de relación.

El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo limpio y ordenado. Cuando...

Un día soleado, mientras estaba recogiendo una basura dejada por unos excursionistas sentí pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi venir una niña vestida de forma muy divertida —toda de rojo y con la cabeza cubierta, como si no quisiera que la vieran—. Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunté quién era, de dónde venía, a dónde iba, etc. Ella me dijo, cantando y bailando, que iba a donde su abuelita, con una canasta con el almuerzo. Me pareció una persona honesta, pero estaba en mi bosque y ciertamente me parecía sospechosa con esa ropa extraña. Así que decidí darle una lección, y enseñarle lo serio que es meterse en el bosque sin

anunciarse y vestida de forma tan extraña. Le dejé seguir su camino, pero corrí a la casa de su abuelita. Cuando llegué, vi a una simpática viejecita y le expliqué el problema, y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección. La viejecita estuvo de acuerdo en permanecer fuera de la vista hasta que yo la llamara, y se escondió debajo de la cama.

Cuando llegó la niña le invité a entrar al dormitorio donde yo estaba acostado, vestido con la ropa de la abuelita. La niña llegó sonrojada y me dijo algo desagradable acerca de mis orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran para oírla mejor.

Ahora bien, me gustaba la niña y trataba de prestarle atención. Pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis grandes ojos. Ahora ustedes comprenderán que empecé a sentirme mal; la niña tenía una bonita apariencia pero era muy antipática. Sin embargo, opté por poner la otra mejilla y le dije que mis ojos me ayudaban a verla mejor. Su siguiente insulto sí que me encolerizó. Siempre he tenido problemas con mis dientes tan grandes, pero esa niña hizo un comentario muy desagradable. Sé que me debí haber controlado, pero salté de la cama y le gruñí enseñándole mis dientes, y le dije que eran para comerla mejor.

Ahora bien, sean serios. Ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe. Pero esa niña loca empezó a correr alrededor de la pieza gritando y yo también corría detrás de ella tratando de calmarla.

Como tenía puesta la ropa de la abuelita, me la saqué. Pero fue peor. De repente la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme. Yo le miré y comprendí que corría peligro, así que salté por la ventana y escapé.

Me gustaría decirles que este es el final de la historia, pero, desgraciadamente no es así, pues la abuelita jamás contó mi parte de la historia. Y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz de que yo era malo. Y todo el mundo empezó a evitarme. No sé qué le pasaría a esa antipática niña vestida de forma tan rara, pero yo nunca más pude ser feliz.

Actividad 4. Historias sociales

El educador cuenta a los alumnos las siguientes historias:

Historia 1:

Carlos y Pedro son amigos. A los dos les gusta mucho jugar al baloncesto, y siempre que tienen tiempo aprovechan para tirar unas canastas en el patio del recreo. Ayer, sin embargo, cuando Carlos llamó a Pedro para jugar, Pedro estaba charlando con un amigo de su hermano que hacía tiempo que no veía y le dijo que no podía. Hoy Pedro ha visto a Carlos muy callado y triste, y en el recreo se ha quedado en la clase mirando sus libros. En realidad, Carlos está muy preocupado porque su abuela se ha

puesto muy enferma esta noche. Pedro piensa que Carlos está enfadado porque ayer no quiso jugar al baloncesto. Pedro considera que no debe enfadarse por eso, y que no debe dar ninguna explicación. Se pasa el tiempo de recreo e incluso la salida del colegio y ninguno de ellos se acerca al otro.

Entre todos se analiza cómo, debido a determinadas circunstancias, los personajes de la historia tienen perspectivas y puntos de vista distintos. Se pregunta a los alumnos si el comportamiento de Pedro hubiese sido diferente si supiese realmente lo que le estaba ocurriendo a Carlos. Se comentan cuáles serían los comportamientos adecuados a desarrollar cuando Carlos se mostró enfadado: preguntar las razones de su tristeza, aludir a si se debe a la negativa a jugar el día anterior, etc. Tras definir y conocer bien la intención procede analizar los posibles comportamientos posteriores.

Historia 2:

Se forman dos grupos de alumnos. Se entregan escritas en tarjetas las dos descripciones siguientes referidas a la misma situación:

Tarjeta A: Juan se acerca a la bicicleta de Roberto cuando este no está. Juan está haciendo algo con la bicicleta de Roberto. Cuando ve que Roberto se acerca, Juan sale corriendo. Roberto ve a Juan correr. Cuando se acerca a su bicicleta ve que el manillar está completamente roto. ¿Qué piensa Roberto de Juan? ¿Cómo se siente? ¿Qué pensáis vosotros de Juan?

Tarjeta B: Juan quiere regalar a su amigo Roberto un bote de agua nuevo para la bicicleta, porque sabe que a Juan le hará mucha ilusión. Quiere sorprenderle, así que se acerca a la bicicleta cuando no está Roberto y coloca el bote en su lugar. Cuando lo está poniendo ve que su amigo viene y sale corriendo. Roberto ve a su amigo Juan salir corriendo. Cuando se acerca a su bicicleta encuentra que la manilla está rota y recuerda que se le cayó, piensa que fue entonces cuando se rompió la manilla. De repente, ve que tiene un bote de agua nuevo. Hoy es su cumpleaños. Se da cuenta de que es el regalo de Juan, porque Juan es un buen amigo y quiere darle una sorpresa. ¿Qué piensa Roberto de Juan? ¿Cómo se siente? ¿Qué pensáis vosotros de Juan?

Para cada una de las preguntas los alumnos deben elegir una respuesta de una lista que también se les proporciona: buena persona, mala persona, buen amigo, un chico agradable, un chico estupendo, una persona indeseable, alegre, triste, amable, injusto, enfadado, contento, sorprendido, preocupado.

Las respuestas elegidas serán diferentes en función de la información que tienen. Se les pide que digan en alto cuáles han sido las respuestas a las preguntas, para que se den cuenta de que tienen opiniones distintas. A cada grupo se le pregunta si comprenden la opinión de los miembros del otro grupo.

A continuación, cada grupo justifica su respuesta y lee la tarjeta que le fue asignada. Se vuelve a preguntar a los grupos si ahora comprenden la opinión de los miembros del grupo contrario. Se establece un diálogo acerca de cómo las personas podemos tener opiniones y sentimientos diferentes sobre las cosas, y cómo es necesario conocer el punto de vista de los demás para comprender esas diferencias. Así, se discutirá cómo si los miembros del grupo A solo ven la historia desde la información que ellos tienen, no pueden comprender las opiniones del grupo B y, al contrario, si ambos grupos conocen la perspectiva de la historia que tiene el otro grupo, pueden comprender esas opiniones y sentimientos distintos.

3.13.2. IMPORTANCIA DE LA HABILIDAD

A partir de las actividades anteriores se discute la importancia de tener en cuenta siempre el punto de vista de los demás para conocerles, comprenderles y relacionarse con ellos de modo adecuado. Que los alumnos digan qué piensan de una persona que tiene en cuenta a los demás, que intenta saber y comprender cómo se sienten. Y qué piensan, por el contrario, de una persona que solo piensa en sí mismo, que no tiene en cuenta a los demás ni intenta comprenderles. A continuación se define qué es ponerse en el lugar de los demás.

3.13.3. DEFINICIÓN

Ponerse en el lugar de los demás es:

identificar lo que otra persona piensa y siente, ser capaz de sentir y pensar del mismo modo, y comprender y tener en cuenta sus pensamientos y sentimientos, aunque nosotros en la misma situación pudiésemos pensar y sentir de otra forma.

3.13.4. SITUACIONES EN LAS QUE ES NECESARIO PONERSE EN EL LUGAR DE LOS DEMÁS

Que los alumnos expongan situaciones en las cuales sus opiniones, pensamientos o sentimientos han sido muy diferentes a los de

otra persona. O situaciones en las cuales han tendido conflictos con otras personas debido a las diferencias de opiniones. Que reflexionen por qué ocurrirían esas diferencias, y digan cuál podía ser el punto de vista de la otra persona intentando comprenderlo.

3.13.5. MODELADO Y PRÁCTICA

El educador plantea situaciones de la vida cotidiana y en distintos contextos, en las cuales dos personas tienen puntos de vista diferentes, y analiza las distintas posturas tratando de comprender los distintos sentimientos y pensamientos implicados.

- «Hoy es el cumpleaños de Jorge. Ha invitado a todos sus amigos a una fiesta en su casa. María, que es su mejor amiga tiene mañana un examen y no ha tenido mucho tiempo de estudiar. Le gustaría muchísimo estar en la fiesta, pero si va no tendrá tiempo suficiente para estudiar y aprobar el examen. Para Jorge es muy importante que María esté en su fiesta».
- «Los padres de Arturo le llevan con frecuencia al parque de atracciones. A Arturo le encanta, pero sus padres se aburren un poco. De cualquier forma, han ido los dos últimos fines de semana. Arturo está muy contento porque el próximo fin de semana un compañero del colegio irá al parque; quiere que sus padres le lleven para divertirse juntos. A sus padres les han invitado unos amigos a comer en su casa de campo y les apetece mucho ir. Han decidido que este fin de semana no llevarán a Arturo al parque».
- «Los padres de Ana y Lucía les han dado dinero para que hoy vayan al cine. Lucía quiere ir a ver una película de miedo que le han contado y es muy buena. A Ana las películas de miedo la ponen muy nerviosa, no le gustan y la hacen sentir mal».
- «Esta mañana el profesor le ha dicho a Julia que su trabajo está muy mal, que es una vaga y que no se preocupa de sus tareas del colegio. Julia se ha puesto a llorar y los demás compañeros se han reído de ella».
- «Esteban ha ido al oculista, y le ha dicho que para leer y escribir tiene que utilizar una lupa. Hoy la ha traído al colegio y un grupo de chicos se han reído de él».

- «Borja nunca realiza los ejercicios de la clase de gimnasia porque tiene un problema médico que se lo impide. A él le encantaría correr y saltar como el resto de sus amigos. El profesor, para que participe, le pide que utilice el cronómetro para medir los tiempos de carrera de sus compañeros. Muchos chicos de la clase le increpan diciéndole que es un enchufado».

Los alumnos expondrán otras situaciones reales en las cuales las personas implicadas tenían puntos de vista distintos.

3.13.6. PRÁCTICA OPORTUNA

El educador debe estar atento a las interacciones entre los miembros del grupo. Cuando en las sesiones surjan situaciones espontáneas en las cuales existen puntos de vista diferentes, aprovechará la ocasión para analizar junto con las personas implicadas las distintas posturas, y promoverá la comprensión por parte de los alumnos de los diferentes puntos de vista de sus compañeros.

3.13.7. TAREAS ENTRE SESIONES

Que los miembros del grupo piensen y escriban situaciones en las que han tendido conflictos con otras personas. Que traten de analizar el punto de vista de la otra persona intentando ponerse en su lugar y comprender sus pensamientos y sentimientos.

Que observen en su entorno a las personas cercanas, e intenten saber cuáles son sus gustos, sus opiniones y pensamientos sobre distintos temas, y traten de encontrar las diferencias entre ellas y comprender los distintos puntos de vista.

3.14. Mantener la interacción. Habilidad: escucha activa y empática

3.14.1. INTRODUCCIÓN AL TEMA: INSTRUCCIÓN VERBAL, DIÁLOGO, DISCUSIÓN

Para introducir el tema se plantea nuevamente lo que ya se ha comentado sobre los contenidos de una comunicación adecuada, y se anticipa a los miembros del grupo que en la sesión nos vamos a centrar en uno de esos contenidos básicos: la escucha.

Se pide a los alumnos que digan situaciones en las que han necesitado que otras personas les escuchen y por qué. Que digan situaciones en las que se han sentido escuchados y situaciones en las que no, y los comportamientos de la otra persona en las distintas situaciones, así como los sentimientos que tuvieron en ambas. Partiendo de cada una de estas situaciones, se pide a los alumnos que digan qué esperaban de la persona a quien le contaron algo; si solo esperaban que les oyese, o si buscaban comprensión, o si querían que les ayudase.

Que cuenten también situaciones en las cuales ellos han escuchado a otras personas y cómo lo han hecho.

A continuación, a fin de determinar qué es escuchar de una forma activa y empática, se realiza la siguiente actividad.

3.14.2. ACTIVIDAD

- Se les explica que el propósito del ejercicio es «no escuchar» a la otra persona. Cada uno debe representar lo que se le indica en la tarjeta que se le va a entregar, sin tratar de escuchar lo que la otra persona le dice, sin mirarle, sin prestar atención a lo que le dice y, por supuesto, sin tenerlo en cuenta. Simplemente debe decir lo que le corresponde independientemente de lo que la otra persona diga.
- Se divide a los alumnos en parejas. A cada miembro de la pareja se le entrega una tarjeta en la que se describe una situación que debe dramatizar. A continuación aparece la descripción de la situación para cada miembro del grupo.

Tarjeta A: Hoy a primera hora de la mañana tienes un examen de matemáticas. Tu padre debía llevarte al colegio, pero cuando ibais a salir de casa le ha dado un mareo y se ha caído al suelo inconsciente durante unos segundos. Tú te has asustado mucho. Cuando se ha recuperado te ha llevado al colegio, pero ya eran las nueve y media y él ha ido al hospital para que le vea el médico. Tú te quedas muy preocupado y entras en la clase con los ojos llorosos. Todos están haciendo el examen. Dices al profesor que sientes llegar tarde e intentas explicarle lo que ha ocurrido. Esperas que, además de entender por qué llegas tarde, comprenda también que estás preocupado y un poco nervioso, que te apoye y te ayude a tranquilizarte, y después que te permita hacer el examen.

Tarjeta B: Eres el profesor de matemáticas. Últimamente algunos alumnos están llegando tarde a tu clase de la mañana. Llevas varios días advirtiénd-

doles que si continúan así no les dejarás entrar en clase, pero siguen teniendo la misma actitud. Te resulta una situación muy desagradable, pues al llegar tarde interrumpen la explicación y rompen el ritmo de los demás alumnos. Ayer mismo decidiste que no dejarías entrar ni un día más a un alumno que llegase tarde. Hoy haces un examen parcial y uno de tus alumnos llega tarde. Estás dispuesto a llevar a cabo la decisión que has tomado y a no dejar entrar a ese alumno bajo ningún concepto. Le comunicas que estás cansado de esa situación, que parece que te están tomando el pelo, que llevas varios días advirtiéndolo lo que harías, que no entrará a hacer el examen bajo ningún concepto, que la hora de entrar al colegio es para todos, que es una falta de respeto para él y para los demás llegar tarde...

- Se deja que durante unos tres minutos los alumnos estudien los roles que deben dramatizar y piensen lo que van a decir. Se les recuerda que no deben escuchar a la otra persona, simplemente tienen que decir rápidamente lo que piensan de la situación.
- Todas las parejas comienzan al mismo tiempo y se les dejan unos cuatro minutos para interactuar hasta que el educador les pida que paren. Debe asegurarse de que en cada pareja no se escuchan unos a otros.
- Una vez realizada la dramatización, se realiza un análisis del grupo en el que se identifican las características del comportamiento de no escuchar (voces altas, barullo, falta de contacto ocular), y se les pide que digan cómo se han sentido al no ser escuchados. Se discute la importancia de escuchar, las consecuencias de no escuchar a los demás y se compara la situación dramatizada con otras situaciones. Se comenta que el problema se produce cuando al comunicarnos con otra persona solamente atendemos a lo que vamos a decir o en cómo nos sentimos, en lugar de escuchar realmente al otro.

A continuación se concluye que, para escuchar de forma apropiada, es necesario escuchar de una forma activa, poniéndose en el lugar de la otra persona, mostrándole que se le está escuchando e intentando comprenderle. Se define qué es escucha activa y empática.

3.14.3. DEFINICIÓN

La escucha activa es:

estar bien atento y concentrarse en lo que la otra persona expresa (de forma verbal y no verbal) y no en nuestros pensamientos,

sensaciones u otros aspectos del ambiente. Hay que mostrarle que la estoy escuchando, comprendiendo y que estoy interesado en su mensaje.

La empatía es:

ponerse en lugar de la otra persona, sentir como ella, comprenderla y manifestar deseo de ayuda si es necesario.

3.14.4. IMPORTANCIA DE LA HABILIDAD

En grupo se comenta por qué es importante saber escuchar bien a otras personas. Que digan cómo se sienten con las personas que escuchan sus opiniones, sus sentimientos, sus preocupaciones y, por el contrario, cómo les hacen sentir las personas que no les escuchan ni les tienen en cuenta. Que examinen la necesidad de escuchar a otros si queremos conocerlos, saber cosas de ellos, compartir actividades, aprender de otras personas. Que indiquen las posibles consecuencias de no escuchar a los demás. La conversación debe llevar a la conclusión de que escuchar bien es una habilidad imprescindible para conocer a otras personas, para aprender cosas nuevas y para que la persona que se comunica se sienta aceptada y comprendida. Todo esto va produciendo en las personas sentimientos que favorecen la amistad y las relaciones interpersonales. A continuación se establecen los pasos o componentes de la escucha activa y empática.

3.14.5. SITUACIONES EN LAS QUE ES NECESARIO ESCUCHAR

Entre todos se establecen situaciones en las que es necesario escuchar. Por ejemplo:

- Cuando una persona manifiesta deseo de comunicarnos algo.
- Siempre que queramos conocer a alguien.
- Cuando deseemos obtener información sobre algún problema o circunstancia.
- Cuando nosotros estamos comunicando algo y la persona que nos escucha manifiesta que desea decir algo.

También se plantean situaciones en las que no es adecuado escuchar. Por ejemplo:

- Cuando una persona habla demasiado y no deja hablar a los demás.
- Cuando alguien repite insaciablemente el mismo tema de conversación que no nos agrada.
- Cuando una persona critica injustamente o de manera inapropiada (descalificando, insultando) a una persona ausente.
- Cuando alguien ridiculiza o pretende reírse de las deficiencias o limitaciones personales de otros.

3.14.6. COMPONENTES

Para escuchar de forma activa y empática es necesario:

- Concentrarse en lo que la otra persona expresa de forma verbal y no verbal (sin distraerse en aspectos del ambiente como ruidos u otros, o en nuestros propios pensamientos y sensaciones, o en hacer otra cosa a la vez).
- Ponerse en lugar de la otra persona, partir de su propio punto de vista, sin confundirlo con lo que nosotros hubiésemos sentido o hecho en esa situación.
- Recoger el mensaje completo, intentando identificar estados de ánimo, sin interrumpir mientras la otra persona habla.
- Pensar en lo que estamos escuchando, identificando los puntos más importantes del mensaje (no es suficiente solo oír de una forma pasiva).
- Comunicar a la persona que le estoy escuchando, y que comprendo lo que dice y cómo se siente (mirándole, asintiendo con la cabeza, con términos como «sí», «claro», «um», reflejando las expresiones con nuestro lenguaje corporal), sin mostrarse en desacuerdo mientras habla.
- Mostrar interés, haciendo preguntas para que la otra persona diga más cosas relacionadas con el tema y para comprender mejor lo que nos dice.
- Resumir con nuestras palabras lo que la otra persona dice,

para comprobar que estamos entendiendo lo que quiere decir y hacerle saber que realmente estamos escuchando.

- Evitar responder de manera que se rompa la comunicación (hablando de los problemas propios), respetando los sentimientos y pensamientos de la otra persona aunque no estemos de acuerdo, y responder cuando por los gestos, el silencio, etc., la otra persona espera que dejemos de escuchar y digamos algo.

3.14.7. MODELADO Y PRÁCTICA

Para modelar y practicar las distintas habilidades implicadas en la escucha activa, y para motivar a los alumnos y transmitirles la importancia de escuchar, se pueden llevar a cabo en distintas sesiones los **juegos y actividades** que aparecen a continuación.

Actividad 1. Somos todo oídos

Todos los chicos del grupo deben estar sentados en círculo. El educador les pide que piensen cuál es su color favorito. Cuando el educador haya contado hasta tres, todos deben decir bien alto cuál es su color favorito. A continuación, el educador pregunta a algunos miembros del grupo cuál es el color favorito de uno de sus compañeros, se comenta por qué no lo hemos escuchado y qué hay que hacer para escuchar y conocer el color favorito de nuestros compañeros. A continuación se plantea que «**Somos todo oídos**». Para ello, uno de los chicos comienza diciendo al compañero que está a su derecha cuál es su color favorito (o su estación del año favorita, o la marca de coche que más le gusta, o su árbol favorito, etc.), y este debe ser todo oídos (estar atento a lo que su compañero le dice, mantenerse callado mientras escucha, mirarle a la cara y asentir cuando se lo dice). A continuación, tiene que decir al compañero que tiene a su derecha cuál es el color favorito del que tiene a su izquierda y, después, cuál es el suyo. Este último compañero también tiene que escucharlo adecuadamente y decírselo al siguiente. Así sucesivamente hasta que todos han escuchado a todos. Después se hace con otros temas de interés (pasatiempos, familia, día de cumpleaños...).

Actividad 2. Vamos a contar un cuento

Todos los alumnos se encuentran sentados en círculo. Se les explica que el juego que se va a realizar consiste en que entre todos

van a inventar un cuento. Cada uno debe inventar un trocito, utilizando lenguaje verbal y no verbal de forma adecuada. Debe empezar uno de ellos y el compañero que está a su derecha continúa; así sucesivamente hasta que el cuento tenga un final. Para que el cuento tenga sentido, todos deben estar muy atentos al trocito de historia que cuentan sus compañeros. El educador puede escribir o grabar lo que se va diciendo. Antes de iniciar el juego, se comenta la importancia de escuchar para poder realizar la actividad, y lo que deben hacer para escuchar: mirar a la persona, estar callados, escuchar lo que dice pensando en lo que está diciendo y fijarse en los gestos que hace. Finalmente, se valora entre todos el cuento final, la forma en que se ha realizado la actividad y cómo se ha realizado la escucha.

Actividad 3. Viaje al Polo Norte

El educador explica a los alumnos que en este juego no les va a decir cuál es la regla, que en realidad el juego consiste en escuchar muy atentamente para intentar adivinar cuál es la regla del mismo. A continuación da las instrucciones del juego: todos vamos a decir cómo nos llamamos, que nos vamos a marchar al Polo Norte y una cosa que llevaremos con nosotros.

Ejemplo: Me llamo....., me voy a marchar al Polo Norte, y me llevo conmigo un/a..... .

Cada miembro del grupo elegirá lo que se va a llevar. El educador es el primero que lo dice, y dirá a los demás si pueden llevar lo que dicen o no.

Regla del juego: la inicial del nombre tiene que coincidir con la inicial de lo que se lleva consigo al Polo Norte; si no coincide, no se lo podrá llevar.

Ejemplos válidos:

- Me llamo Ana, me voy a marchar al Polo Norte y me llevo conmigo una alianza.
- Me llamo Jorge, me voy a marchar al Polo Norte y me llevo conmigo una jirafa.

- Me llamo Manoli, me voy a marchar al Polo Norte y me llevo conmigo una maleta.

Ejemplos no válidos:

- Me llamo Ana, me voy a marchar al Polo Norte y me llevo conmigo una bufanda.
- Me llamo Manoli, me voy a marchar al Polo Norte y me llevo conmigo un paraguas.

Todos deben intentarlo varias veces, diciendo la frase y algo que se llevan. Los que adivinen cuál es la regla no deben decir cuál es, continúan jugando y se les permite que digan a otros si pueden o no llevar lo que dicen.

Se continúa el juego hasta que todos los miembros del grupo han adivinado la regla y se llevan al Polo Norte cosas adecuadas. Una vez que esto ha ocurrido, se analiza la importancia de escuchar bien para poder adivinar de qué trata el juego. Se plantean también situaciones de la vida cotidiana en las que es importante escuchar de forma adecuada para enterarnos bien de lo que ocurre.

- **Situaciones para poner en práctica algunas habilidades implicadas en la escucha activa y empática, y para comprender la importancia de utilizar la habilidad**

Se explica a los alumnos las situaciones que aparecen a continuación, y las habilidades relacionadas con la escucha activa que deben manifestar o no en cada una de esas situaciones. Por parejas, salen al centro del círculo y dramatizan las situaciones propuestas.

- Un miembro del grupo cuenta a otro lo que ha hecho el fin de semana. El otro compañero solo utilizará una *forma pasiva de escucha*, es decir, no puede preguntar nada sobre el tema, ni hablar de nada, ni manifestar a su compañero que le está escuchando, ni con su lenguaje corporal (mirada, asentir con la cabeza...), ni con conductas verbales (ej.: decir «ahá», «hmmm», etc).
- Un miembro del grupo cuenta la situación más divertida que ha tenido en su vida. La persona que escucha muestra *conductas no verbales* (mirada, asentimientos, imitación de ges-

tos, sonrisa, expresión facial de atención y comprensión, sin interrumpir).

- Un miembro del grupo debe terminar la siguiente frase: «Mi pasatiempo favorito es...». La persona que escucha realizará *preguntas* para que siga hablando sobre el tema.
- Uno de los miembros del grupo cuenta una situación en la que se ha sentido muy triste o preocupado. El compañero que escucha debe *actuar como un espejo*, recogiendo el mensaje de su compañero y los sentimientos expresados, y devolverlo con sus propias palabras. Por ejemplo: «Parece que te sentiste...», «Si te he comprendido bien, dijiste...», «Creo que lo que te preocupaba era...», etc.

Se intercambian los roles, de modo que todos los miembros del grupo puedan dramatizar el rol de persona que escucha. Una vez que todos lo han hecho, se examinan los sentimientos que se tienen al ser escuchados en los diferentes modos dramatizados, qué conductas hacen que nos sintamos más escuchados y comprendidos y por qué.

Finalmente, se explica a los alumnos que la escucha es una habilidad que aprendemos y, por ello, puede estar influenciada por la cultura y el ambiente social. La forma en que se escucha puede depender de determinadas características personales, como el género, las preferencias, la propia personalidad o la existencia de algún tipo de discapacidad. Es decir, personas de una cultura determinada pueden realizar la habilidad de forma diferente a las personas de otra cultura (por ejemplo, en nuestro país utilizamos con mayor frecuencia el contacto ocular que en otros países). Es posible también que los varones y las mujeres escuchen de forma diferente. Una persona que tiene parálisis cerebral puede ser incapaz de mantener contacto ocular, pero mostrar que escucha mediante un movimiento con la cabeza, y una persona ciega puede no utilizar el contacto ocular, pero mostrar que está atendiendo quedándose quieto para escuchar mejor.

Se concluye que la forma en que diferentes personas comunican que están prestando atención es muy individual, por lo que si no conocemos a la persona y la forma concreta que utiliza para mostrar atención no podemos hacer suposiciones sobre su nivel de escucha activa.

- **Situaciones para el modelado y la práctica de la escucha activa y empática**

Además de los juegos expuestos anteriormente, se deben plantear situaciones de la vida cotidiana para que los alumnos practiquen la escucha activa, utilizando todas las conductas implicadas en la habilidad. A continuación aparecen algunas situaciones para que el educador y los alumnos que ponen en práctica la habilidad de forma adecuada sirvan de modelo para los demás.

- Un miembro de la pareja cuenta lo que le gusta hacer cuando tiene tiempo libre. El otro debe escuchar de forma adecuada.
- Un miembro de la pareja imagina que el próximo año irá a un colegio nuevo, y le cuenta a un nuevo compañero cosas sobre el colegio actual (dónde está, cómo es, cómo son sus amigos, qué cosas hacen juntos). El otro escucha de forma adecuada.
- Un miembro de la pareja cuenta cómo fueron sus últimas vacaciones. El otro escucha de forma adecuada.

Los demás miembros del grupo, observarán al alumno que escucha y, a continuación, saldrán a practicar la habilidad en las situaciones anteriores y en otras situaciones distintas. A continuación aparecen otros ejemplos de situaciones para dramatizar.

- Un alumno describe algo excitante que le ha ocurrido alguna vez. El otro escucha.
- Un alumno cuenta una situación en la que se ha sentido muy mal por algo que le ha pasado. El otro escucha.
- Un alumno cuenta cómo es su familia, intentando describir cómo son cada uno de sus miembros, a qué se dedican, qué cosas hacen juntos...El otro escucha.
- Uno cuenta una situación que le ha ocurrido en la que se ha sentido muy enfadado. El otro escucha.

3.14.8. FEEDBACK Y REFUERZO A LAS APROXIMACIONES SUCESIVAS

Los demás miembros del grupo y el educador observan los comportamientos de la persona que escucha, primero los comportamientos no verbales y después los verbales. Refuerzan al alumno que dra-

matiza, diciéndole aquellas conductas que ha realizado bien, y sugieren si se puede mejorar algo. Hacen propuestas concretas de mejora. Se modelan estas mejoras y el alumno en cuestión vuelve a dramatizar la situación mejorando las conductas propuestas.

3.14.9. PRÁCTICA OPORTUNA

Además de los ejercicios y dramatizaciones propuestas, la enseñanza de habilidades sociales en grupo proporciona oportunidades naturales para que los alumnos practiquen las habilidades. En concreto, la habilidad de escuchar de forma activa es una de las habilidades que los alumnos están practicando en todas las sesiones. El educador debe estar atento y observar cómo la ponen en práctica los miembros del grupo. Debe reforzar conductas adecuadas y dar feedback sobre los aspectos que se pueden mejorar cuando la habilidad se lleva a cabo en situaciones naturales.

Por otra parte, el educador puede promover la puesta en marcha de la habilidad haciendo preguntas a los miembros del grupo sobre determinados temas (lo que han hecho durante el día o el fin de semana, las clases que han tenido, etc.), para que el resto de compañeros practique la habilidad de escuchar.

3.14.10. TAREAS ENTRE SESIONES

- Se puede proponer a los miembros del grupo que observen a sus compañeros, profesores y familiares para identificar qué tipo de habilidades de escucha utilizan.
- Observar estas habilidades cuando mantenemos una interacción con otra persona.
- Poner en práctica la escucha activa y empática con las personas con las cuales nos relacionamos habitualmente. Pensar cómo nos sentimos después de haber escuchado de ese modo.

A tener en cuenta con alumnos con ceguera o resto visual muy limitado:

Posibles problemas en la comunicación entre una persona sin dis-

capacidad y una persona con deficiencia visual para poner en práctica e identificar actitudes de escucha activa.

Quando quien escucha es la persona deficiente visual:

- La persona que se dirige al chico deficiente visual no le avisa diciendo su nombre, de modo que este no sabe que se está dirigiendo a él.
- El alumno deficiente visual no mantiene contacto ocular con la persona a la que escucha, bien por imposibilidad física, o porque no es una conducta significativa y funcional para él.
- El alumno deficiente visual no puede percibir el lenguaje corporal de la otra persona, con lo cual puede perder parte de la información proporcionada a través de este y no identificar bien los sentimientos expresados.
- El alumno deficiente visual no percibe el lenguaje corporal de su interlocutor, con lo cual se limita la habilidad de mostrar empatía y comprensión reflejando gestos relacionados con el estado de ánimo del otro.
- El mensaje del interlocutor está muy saturado de lenguaje corporal y su lenguaje verbal no expresa adecuadamente su estado de ánimo.
- El alumno deficiente visual no percibe en su interlocutor gestos indicativos de que la persona quiere que deje de escuchar y su deseo de que esta le diga algo (mirada interrogativa, gestos que incitan a decir algo...), con lo que tiene dificultades para la toma de turno en la conversación.
- El interlocutor que envía el mensaje puede percibir falta de atención o dudar si se está comprendiendo su mensaje o su estado de ánimo, debido a la ausencia o limitación de conductas no verbales indicativas de escucha.

Quando quien escucha es la persona sin discapacidad:

- El alumno deficiente visual no percibe las conductas no verbales indicativas de escucha activa en su interlocutor.
- La persona que escucha no utiliza conductas de comunicación verbal indicativas de actitud de escucha activa y empática.

- El alumno deficiente visual no sabe o duda si su interlocutor le está escuchando y comprendiendo.
- El alumno deficiente visual no utiliza el lenguaje corporal indicativo de su estado de ánimo, de su deseo de que la otra persona haga un comentario en un momento determinado...
- La persona que escucha no sabe muy bien en qué momento dejar de escuchar y tomar el turno para hacer algún comentario.

Las limitaciones señaladas pueden influir en la fluidez de la comunicación, produciendo interrupciones en la misma. *Para mejorar la comunicación entre personas con ceguera y personas sin discapacidad es necesario que ambos conozcan y comprendan las conductas indicativas de escucha activa utilizadas por ambos, y utilicen aquellas estrategias más eficaces para facilitar la escucha activa mutua.*

Es necesario tener en cuenta las características concretas del alumno con deficiencia visual que forma parte del grupo, identificar limitaciones en las habilidades propuestas y formas alternativas que utiliza o puede utilizar para escuchar de forma activa y empática, y para mostrar atención y comprensión al interlocutor. Asimismo, los demás miembros del grupo deben conocer estas características personales, las limitaciones para realizar determinadas conductas y las conductas alternativas que utiliza para mostrar atención. Por su parte, deben conocer y practicar conductas de escucha activa y conductas concretas para indicar a su compañero ciego que le escuchan y le comprenden, y que puedan ser percibidas por él, así como conductas verbales que sustituyan en lo posible el lenguaje corporal y faciliten al alumno deficiente visual la escucha activa.

Es necesario educar al alumno sin discapacidad para:

- Que conozca y comprenda las limitaciones que tiene el alumno ciego para utilizar determinadas conductas implicadas en la escucha activa y para identificar estas conductas en otra persona.
- Que conozca, identifique e interprete adecuadamente las conductas funcionalmente similares que el alumno ciego utiliza para manifestar actitud de escucha.
- Que conozca y utilice estrategias para facilitar al alumno ciego la escucha activa y empática.

- Que conozca y utilice estrategias adecuadas para manifestar al alumno ciego su actitud de escucha activa y empática.

Por otra parte, es necesario que el alumno ciego:

- Conozca y comprenda sus limitaciones para identificar en los demás determinadas conductas no verbales.
- Conozca y aprenda las conductas no verbales implicadas en la escucha activa.
- Reflexione sobre la funcionalidad y significación que para él tienen estas conductas y decida si utilizarlas o no.
- Conozca y utilice con mayor frecuencia conductas funcionalmente similares que puedan sustituir a las conductas no verbales.

3.14.11. HABILIDADES PARA EL ALUMNO CON DEFICIENCIA VISUAL

Mientras escucha

- Dirigir el cuerpo hacia la persona que habla para mostrar actitud de escucha.
- Utilizar conductas no verbales de asentimiento (ej.: mover la cabeza hacia arriba y hacia abajo).
- Intentar identificar el mensaje emocional y los sentimientos, y reflejar con sus expresiones corporales dichos sentimientos.
- Identificar sentimientos y resumir con palabras dichos sentimientos para mostrar atención y comprensión, y para comprobar que realmente el sentimiento identificado es el que la persona tiene en ese momento.
- Estar atentos a los silencios u otras pistas verbales que indican que la persona quiere que deje de escuchar y diga algo.
- Hacer preguntas sobre el tema para mostrar interés y para que la otra persona diga más cosas.

Cuando expresa y es escuchado

- Identificar emisiones verbales que manifiestan actitud de escucha y atención por parte de la otra persona.
- Utilizar un lenguaje corporal acorde a los sentimientos que tiene en ese momento.

- Cuando su interlocutor no manifiesta conductas verbales indicativas de escucha, hacer preguntas y comentarios para asegurarse de que le están escuchando y comprendiendo (ej.: «No sé si me entiendes», «¿Me explico?»).

3.14.12. HABILIDADES PARA EL ALUMNO SIN DISCAPACIDAD

Mientras escucha

- Compensar, en la medida de lo posible, con conductas verbales lo que se expresa habitualmente mediante conductas no verbales. Asentimientos verbales, resumir con las propias palabras los sentimientos identificados en la persona ciega y manifestar conductas verbales de comprensión: «comprendo cómo te sientes», «supongo que en ese momento te sentiste muy enfadado, claro».
- Siempre que se hacen gestos para asentir, utilizar verbalizaciones que acompañen a esos gestos (ej.: «ahá», «ya», «hmm»).
- Cuando se utilizan expresiones corporales para reflejar los sentimientos del interlocutor (sorpresa, pena, fastidio), acompañar estas siempre con expresiones verbales funcionalmente similares («vaya», «hala», «pfff», «¿qué me dices?»).
- Hacer preguntas sobre el tema para mostrar interés y para que el interlocutor diga más cosas.

Cuando expresa y es escuchado

- Decir el nombre al dirigirse al compañero ciego para que sepa que se le habla a él y se ponga en actitud de escucha.
- Si no han estado juntos previamente, identificarse para que sepa quién es.
- Si el compañero deficiente visual no utiliza expresiones corporales de escucha activa, comprobar de vez en cuando que está escuchando y comprendiendo, haciéndole preguntas o comentarios como: «No sé si me explico», «¿Comprendes?», «En fin, no sé qué piensas», etc.
- Utilizar descripciones verbales detalladas que sustituyan o acompañen los mensajes que se utilizan de forma no verbal.

Para enseñar y fomentar estas habilidades se plantearán situaciones de role-play en las que participen alumnos ciegos y alumnos sin discapacidad. En unas situaciones será el chico ciego el que escuche y en otras será el chico sin discapacidad el que escuche. El educador puede hacer de modelo para unos y otros, poniendo en práctica aquellas habilidades que pueden resultar más funcionales, significativas y útiles. Es importante que el educador llame la atención sobre las diferencias individuales en las actitudes de escucha, haciendo que los alumnos observen cómo la actitud de escucha es individual y no todos escuchan exactamente del mismo modo. Dentro de esta diversidad se planteará y justificará la ausencia de determinadas conductas en el alumno ciego, así como sus limitaciones para identificar otras, y se destacará la existencia de formas alternativas de escucha por parte del alumno ciego, así como de estrategias que los compañeros sin discapacidad deben poner en práctica para facilitar la comunicación con él.

Modelado y práctica en situaciones en las cuales es el alumno con ceguera quien debe escuchar

Se plantean situaciones para dramatizar en las cuales el alumno ciego debe escuchar de forma activa a:

- Un compañero que le está contando una situación en la que se sintió muy enfadado.
- Un compañero que le cuenta su preocupación por algún tema.
- Un compañero que le cuenta algo muy divertido que le ha ocurrido.
- Un compañero que le cuenta algo por lo que se siente triste.

Se plantean otras situaciones en las que el alumno ciego escucha a compañeros que le dan información sobre distintos temas:

- Descripción del pueblo en el que han estado de vacaciones.
- Resumen de una noticia del periódico.
- Descripción de una persona concreta.
- Descripción de distintos lugares (su casa, su habitación, una lámina con un paisaje, etc.).

Dado que en la escucha activa están implicadas habilidades diversas, en las distintas dramatizaciones se pueden dar instruccio-

nes para que se pongan en marcha solo dos o tres habilidades; poco a poco se van añadiendo otras hasta realizar dramatizaciones en las que se intente poner en marcha todas las habilidades implicadas en la escucha activa y empática.

3.15. Mantener la interacción. Habilidad: mantener conversaciones

3.15.1. INTRODUCCIÓN AL TEMA: INSTRUCCIÓN VERBAL, DIÁLOGO, DISCUSIÓN

Se presenta a los alumnos la nueva habilidad que se va a trabajar haciéndoles, en primer lugar, preguntas como: «¿Quién ha tenido hoy una conversación con alguien?», «¿De qué hablasteis?», «¿Fue una conversación agradable?», «¿Quién me dice qué es mantener una conversación?», «¿De qué temas habláis normalmente cuando mantenéis una conversación con amigos?», «¿Y si mantenéis una conversación con alguien a quien no conocéis mucho?».

A través del diálogo y la conversación se llegará a definir qué es mantener una conversación. El educador se encargará de recopilar lo que se ha dicho y presentar la definición.

3.15.2. DEFINICIÓN

Mantener una conversación es:

estar durante un rato hablando con otra u otras personas, sobre uno o varios temas. Durante ese rato en que estamos conversando, expresamos nuestras opiniones o sentimientos, escuchamos las opiniones de otras personas, intentamos entender lo que la otra persona piensa o siente, respondemos a lo que nos dicen, cambiamos de temas de conversación, damos y pedimos información y opiniones... Es necesario tener una serie de habilidades para poder hacer esto de la forma adecuada y de modo que quienes participan en la conversación se sientan bien y pasen un rato agradable.

3.15.3. IMPORTANCIA DE LA UTILIZACIÓN

Se pregunta a los participantes si creen que es importante tener conversaciones con otras personas y por qué consideran que es

importante. ¿Qué piensan de una persona que mantiene una conversación con otras personas? ¿Qué le puede ocurrir a una persona así? ¿Y las personas que hablan con otras... creéis que pueden aprender cosas, enterarse mejor de informaciones importantes...? Se pregunta también por qué es importante saber conversar de forma adecuada... ¿qué pasa con alguien que no sabe conversar, que no deja hablar a otros, que no escucha, que solo habla de sí mismo y no se interesa por lo que el otro piensa o siente..., cómo se pueden sentir las otras personas ante esto, qué puede ocurrir...?

A través del diálogo se llegará a la conclusión de que mantener conversaciones de forma adecuada con otras personas es importante para tener amigos, aprender de otros, estar informados, compartir ideas y sentimientos con los demás y saber cómo otros piensan y, lo que es muy importante, pasar ratos agradables y amenos con otras personas.

3.15.4. SITUACIONES EN LAS QUE ES NECESARIO MANTENER UNA CONVERSACIÓN

Mediante diálogo y preguntas del educador se llegará a las *situaciones en que es apropiado y/o necesario mantener conversaciones*:

- Cuando quiero saber la opinión de otras personas sobre un tema determinado.
- Cuando quiero compartir mi opinión o mis sentimientos sobre algo.
- Cuando quiero pasar un rato agradable con otro u otros.
- Cuando hace tiempo que no veo a alguien y quiero saber cómo le va.
- Cuando me encuentro con una persona conocida y me paro a hablar con ella.
- Cuando otra persona inicia una conversación conmigo.
- Otras que ellos propongan.

Se hablará también sobre las *situaciones en las que no es conveniente mantener conversaciones*:

- Cuando estoy en clase y el profesor está explicando.
- Cuando la persona con la que quiero hablar está ocupada.
- Cuando no hay tiempo para conversar porque una de las dos personas tiene algo que hacer rápidamente...
- Cuando la persona con la que hablamos muestra desinterés o falta de atención.

3.15.5. COMPONENTES

Se determinan los pasos que hay que seguir para mantener conversaciones de forma adecuada:

1. Decido con quién quiero conversar, o respondo a la iniciación de otro.
2. Propongo el tema del que quiero hablar (algo que sea interesante, que ha ocurrido, que agrade a la otra persona...) o acepto el que propone el otro.
3. Observo y decido si es el momento apropiado: si la otra persona no está ocupada, si hay tiempo para estar hablando durante un rato.
4. Inicio la conversación (v. *Iniciar conversaciones*) o respondo a la iniciación del otro.
5. Escucho y comprendo lo que el otro dice (v. *Escucha activa*).

Prestarle atención y mostrarle que le atiendo (escucha activa): le miro, tengo una postura dirigida hacia quien habla, hago movimientos afirmativos con la cabeza indicativos de que estoy escuchando y entendiendo, repito parte de lo que la otra persona dice para mostrar que le escucho.

6. Me pongo en su lugar para comprender bien lo que dice o siente. Trato de interpretar cómo se siente, fijándome también en sus gestos (v. *Ponerse en el lugar de los demás*).
7. Hago preguntas para pedir más información o aclarar algo.

8. Respondo a lo que ha dicho, expresando mi opinión o haciendo algún comentario relacionado.
9. Doy más información sobre mí o mis opiniones si es preciso.
10. Mantengo los turnos de habla: unas veces hablo, otras escucho, otras doy opiniones, otras pregunto...

3.15.6. COMPONENTES PARA LLEVAR A CABO CONVERSACIONES DE GRUPO

1. Escucho lo que se dice de forma activa, sin interrumpir, tolerando y aceptando las ideas y opiniones de los otros.
2. Intervengo en el momento adecuado, guardando turno:
 - Siendo breve, claro y conciso.
 - Con comentarios y observaciones relacionados con el tema.
 - Con un lenguaje corporal adecuado.
 - Manifestando acuerdo o desacuerdo de modo amistoso.
3. Respetar las normas establecidas: por ejemplo, levantar la mano...

3.15.7. MODELADO Y PRÁCTICA

Para que los alumnos aprendan la importancia de combinar varias habilidades para conversar con otras personas, se pueden llevar a cabo los juegos y actividades que aparecen a continuación.

Actividad 1

Para que se den cuenta de la dificultad de obtener información solo a través de respuestas «Sí»/«No», se les pone por parejas. Los miembros de cada pareja deben estar sentados de espaldas uno al otro. Uno de ellos debe realizar una construcción con no más de ocho bloques geométricos de colores o dibujos de objetos concretos. El otro miembro de la pareja debe reproducir la misma composición. Para obtener información sobre la misma, solamente puede realizar preguntas cuya respuesta sea «Sí» o «No».

En un segundo momento se repite la actividad, pero esta vez pueden hacer otro tipo de preguntas abiertas a diferentes respuestas.

Se comparan ambas actividades y se discute la dificultad de obtener información a través de preguntas cerradas y la importancia de realizar preguntas abiertas para obtener más información. Se habla de la utilidad de unas y otras también para mantener una conversación con otra persona.

Actividad 2

Con la misma finalidad que el ejercicio anterior, el educador presenta a los chicos una fotografía o dibujo de un personaje (se puede sustituir la fotografía o dibujo con una simple presentación del personaje). Los alumnos, por turnos y mediante preguntas, deben llegar a saber quién es ese personaje, en qué trabaja o qué estudia, en qué ciudad vive, qué deportes le gustan...y otros aspectos de interés. En un primer momento solo pueden hacer preguntas cerradas (cuya respuesta es Sí/No). Después, pasarán a realizar preguntas abiertas.

Para niños pequeños se pueden utilizar marionetas a las que el educador pone voz y movimiento, para que los niños hagan las preguntas directamente a la marioneta.

Actividad 3

El juego lo realizarán en grupos de tres. Se puede comenzar con tres personas que salen al círculo de dramatización y los demás observan. Una vez practicado algunas veces, y si es posible por el número de personas que hay en el grupo, todos lo pueden practicar de forma simultánea en grupos de tres personas.

Los alumnos que forman el grupo de tres deben decidir quién es A, quién B y quién C. Se les indica que después pueden cambiar las letras, y lo que cada uno tiene que hacer.

Procedimiento:

A debe hablar durante unos cinco minutos sobre algo que le interese, se le ofrecen posibles temas de interés, por ejemplo: su deporte favorito, la maravillosa excursión que realizó un día, las vacaciones de un verano, algún plan para el fin de semana, un lugar que

le gusta, una actividad... (que ellos propongan posibles temas de interés).

B debe estar atento al discurso de A, y cuando se produzca una pausa natural, debe resumirle a C lo que A ha dicho, intentando interpretar cómo se siente A con respecto a lo que está hablando (emocionado, triste, cansado, aburrido...).

C debe hacer algún comentario apropiado o alguna pregunta que permita que la conversación de A continúe.

Probablemente será necesario repetir las instrucciones y ensayar algunas veces el juego hasta que comprendan los roles que tienen que desempeñar.

Una vez realizado el juego, durante cinco minutos se establece un análisis sobre:

- El modo en que B ha resumido lo que A ha dicho, si le ha escuchado de modo adecuado, y si se ha puesto en su lugar para hacer el resumen. Si ha intervenido en el momento adecuado aprovechando las pausas naturales de A...
- Si las observaciones y/o preguntas de C han sido adecuadas, y han ayudado a A a continuar hablando.

Si en alguno de estos aspectos ha habido problemas o no se han realizado bien, pensar cómo se podría hacer para mejorar la ejecución.

Finalmente, se cambian las letras y, por tanto, los turnos, y se repite la actividad con otros temas.

Puede resultar difícil para los participantes realizar el juego, aunque hayan aprendido las reglas. Aprovechar esto para hablar sobre la dificultad de realizar la escucha activa. Comentar que la llamamos *activa* porque implica hacer un esfuerzo y, como todas las habilidades, se mejora con la práctica.

Actividad 4

Imaginamos que en una emisora de radio se hace un programa en el que hay un espacio para que alumnos de primaria y secunda-

ria hablen sobre temas que les resulten interesantes. Nuestro colegio ha sido seleccionado para ir a dicho programa. Muchos otros colegios van a escucharnos en la radio. El programa se realiza a través de entrevistas en las que nosotros mismos debemos entrevistar a otros compañeros en relación con un tema determinado.

Procedimiento:

Por parejas, uno debe ser la persona que va a hacer la entrevista y el otro el entrevistado.

El alumno que va a ser entrevistado debe pensar en un tema del que quiere hablar: una afición, el colegio, sus amigos, su tiempo libre, un lugar que le gusta... Una vez que ha pensado el tema, debe decirselo al alumno que le va a entrevistar.

Ambos dispondrán de dos minutos de tiempo para pensar: el entrevistado, en las respuestas a posibles preguntas que le puede hacer el entrevistador; el entrevistador, en las preguntas que va a realizar.

Se les comenta que una de las cosas que enseñan a los periodistas que realizan entrevistas es que eviten hacer preguntas que se contestan solo con una palabra (sí o no). Han de hacer preguntas que se tengan que contestar con más palabras, para que los entrevistados hablen más tiempo y expongan sus opiniones. Además, así el entrevistador tiene más tiempo para pensar nuevas preguntas relacionadas con las respuestas del entrevistado y la entrevista no quedará bloqueada, los oyentes se entretendrán más y les resultará más interesante. Así, la instrucción para el entrevistador es que realice preguntas que comiencen con palabras del tipo: por qué, cuándo, cómo, qué.

Todos los alumnos, por parejas, piensan en un tema y unas preguntas. Van saliendo todos a dramatizar la entrevista. Mientras una pareja está actuando, los demás deberán registrar el tipo de preguntas que se han hecho y que han dado lugar a que la conversación sea más fluida.

Actividad 5

Este ejercicio se realizará una vez que los alumnos hayan realizado otros ejercicios y se sientan cómodos y fluidos hablando de dife-

rentes temas. El objetivo del ejercicio es identificar determinadas actitudes, conductas y formas de mantener conversaciones que no son adecuadas. Es mejor que el coordinador sea el que modele en primer lugar los roles que se deben llevar a cabo.

Se reparten tarjetas a los alumnos en las que se indica el rol que deben adoptar en la conversación. En cada tarjeta aparece el rol y una definición de los comportamientos que debe utilizar para poner en práctica ese rol. Puede haber distintos roles: el aburrido, el que lo sabe todo, el que solo habla de sí mismo y no tiene en cuenta lo que el otro dice, el que puede mejorar todo aquello de lo que el otro habla... otros que puedan ser útiles en función de las actitudes negativas o necesidades detectadas en los alumnos en otras actividades.

Ejemplo de descripción de las conductas implicadas en los roles:

El aburrido: Mira poco al que habla, no realiza conductas de asentimiento con la cabeza, se distrae mirando a otras cosas o jugando con algo, solo utiliza algún monosílabo de vez en cuando....

El que solo habla de sí mismo: No asiente con la cabeza a lo que el otro dice, no tiene en cuenta lo que el otro dice y siempre responde diciendo algo que se le ocurre sobre él mismo y no tiene que ver con lo que el otro ha dicho; nunca hace preguntas al otro para pedirle más información sobre el tema del que está hablando...

El que puede mejorar todo lo que el otro dice: Ante lo que el otro cuenta él responde con algo relacionado, pero siempre hablando sobre algo suyo que considera que puede superar: por ejemplo, «Bah, eso no es nada, yo puedo coger mi bici y...», o «Pues mi padre sí que puede hacer eso...», o «Pues yo tengo un equipo que es mucho mejor...».

Una vez que cada uno tiene sus tarjetas salen por parejas a dramatizar distintos temas (intentar proponer temas que se puedan adaptar a los roles que se van a desempeñar). Comentar después de la dramatización cómo se ha sentido la persona que mantenía la conversación. Los que están observando deben indicar también qué actitudes y comportamientos han sido inadecuados. A continuación

se hace de nuevo la dramatización, pero esta vez la persona que desempeñaba el rol intenta evitar esas conductas. Se hacen distintas dramatizaciones con los distintos roles.

Es un ejercicio que se utiliza en distintos momentos para que los alumnos perciban determinadas actitudes y conductas propias que son inadecuadas. Se incluyen nuevas tarjetas con nuevos roles y se analiza entre todos la inadecuación y el modo de mejorar.

Situaciones cotidianas para el modelado y la práctica de las habilidades necesarias para mantener conversaciones

El educador, o aquellos alumnos que tengan buenas habilidades de conversación, saldrán a dramatizar en distintas situaciones temas diferentes de conversación. El resto del grupo observará a estos compañeros y, a continuación, realizarán role-play de las mismas situaciones y de otras diferentes. Ejemplos de situaciones:

- Dos compañeros del colegio se encuentran el fin de semana, uno de ellos va con su bicicleta. Mantener una conversación.
- Uno es un compañero que ha faltado a clase durante una semana porque ha estado enfermo, el otro le pregunta qué le ha pasado. Que mantengan una conversación.
- Uno es un alumno nuevo en el colegio que viene de otra provincia, el otro es un alumno que lleva tiempo en ese colegio. Mantener una conversación.
- En el autobús que se dirige a un campamento de verano se encuentran dos chicos que no se conocen. Uno habla sobre una película que le ha gustado mucho. Mantener una conversación sobre la película.

Se pueden proponer temas de conversación para que los alumnos, en grupo, hablen sobre ellos. Estos temas se identificarán en cada grupo en función de los intereses que se hayan manifestado en otras sesiones. Se aprovecharán estas ocasiones para dar feedback y refuerzo a las actuaciones adecuadas, y para incitar a los alumnos que no participan a que lo hagan: preguntándoles su opinión, sus experiencias.

3.15.8. FEEDBACK Y REFUERZO A LAS APROXIMACIONES SUCESIVAS

El educador y los compañeros que observan las dramatizaciones dan feedback positivo sobre la ejecución. Para ello, se les dan instrucciones sobre qué es lo que deben observar en cada una de las dramatizaciones, y sobre qué conductas concretas deben dar feedback: gestos y conductas apropiados de escucha activa, preguntas apropiadas que permiten que la conversación siga, toma adecuada de turnos, tiempo adecuado de habla y escucha, capacidad de ponerse en el lugar del otro y mostrar que se comprende. En primer lugar, deberán decir aquellas conductas que el compañero ha realizado bien y, después, cuáles puede mejorar.

Cuando el alumno debe mejorar determinadas conductas, otro miembro del grupo modela las mejoras y el primero vuelve a dramatizar. Se repiten los pasos: modelado, dramatización, feedback y refuerzo hasta que los alumnos realizan una ejecución que se considere adecuada.

3.15.9. PRÁCTICA OPORTUNA

El coordinador aprovechará para introducir en alguna sesión algún tema de conversación de interés con algunos alumnos, con todos, y con el alumno deficiente visual.

Cuando surgen entre ellos conversaciones de modo apropiado se les reforzará socialmente, o se les dará feedback sobre la ejecución y formas de mejorar.

3.15.10. TAREAS ENTRE SESIONES

- Se pide que mantengan al menos una conversación con algún compañero del grupo. Después, que mantengan conversaciones con otros compañeros.
- Que observen de qué temas hablan habitualmente tanto ellos como otros compañeros, que reflexionen sobre cuáles son sus opiniones y sentimientos respecto a esos temas.
- Que observen con qué temas de conversación se encuentran cómodos y les gustan a ellos y a otros compañeros.

3.16. Mantener la interacción. Habilidad: expresar y recibir sentimientos y emociones

3.16.1. INTRODUCCIÓN AL TEMA: INSTRUCCIÓN VERBAL, DIÁLOGO, DISCUSIÓN

Se iniciará el tema pidiendo a los alumnos que digan situaciones concretas que les producen distintas emociones (de las que ya se ha hablado en otras sesiones). Esta vez se hablará de la necesidad de comunicar a otros esas emociones en determinados momentos. Mediante el comentario en grupo se llegará a determinar esta necesidad y las ventajas que tiene expresar emociones para uno mismo y para las personas que están con nosotros. Para uno mismo porque, expresando las emociones y sentimientos, podemos compartirlas y sentirnos mejor. Para los otros porque podrán ayudarnos si las emociones son negativas, o compartir con nosotros emociones positivas. Todo esto ayuda a tener amigos íntimos que son muy importantes para que nos sintamos felices y apoyados.

Se discutirá también la importancia de saber identificar emociones y sentimientos en los demás para relacionarse mejor con ellos.

Finalmente, se pedirá a los alumnos que de forma anónima escriban en un papel situaciones que les producen distintos sentimientos que necesitan compartir: tristeza, alegría, preocupación... Estas situaciones servirán para realizar la dramatización, tanto el modelado como la práctica de la habilidad. Una vez determinado esto se pasa a identificar los componentes de las habilidades.

3.16.2. COMPONENTES DE LA HABILIDAD DE EXPRESAR EMOCIONES

1. Identifico la emoción. Observándome a mí mismo, preguntándome: «¿Qué me pasa?», «¿Qué siento?», «¿Qué me digo?».
2. Descubro las razones y causas de esa emoción: «¿Por qué me siento así?», «Me siento así porque...», «¿Qué ha ocurrido antes?», «¿Qué hice?», «¿Qué dije?», «¿Qué hizo o dijo la otra persona?».
3. Expreso la emoción con lenguaje verbal y corporal adecuados:
 - Busco el momento apropiado.

- Describo breve y claramente cómo me siento.
 - Si es oportuno, doy las razones y causas de ese sentimiento.
 - Agradezco a la otra persona que me escuche.
4. Busco formas de:
- Mantener la emoción si es positiva.
 - Reducirla o eliminarla si es negativa (me relajo, pido ayuda...).
 - Si es por un problema con alguna otra persona, pienso en cómo resolver el problema (v. *Resolución de problemas interpersonales*).

3.16.3. COMPONENTES DE LA HABILIDAD DE RECIBIR EMOCIONES

1. Identifico los sentimientos de la otra persona, observando el lenguaje corporal y el tono de voz (v. *Área I*).
2. Escucho lo que dice de forma activa, y pienso en las causas de ese sentimiento (v. habilidad de *Escucha activa*).
3. Me pongo en el lugar del otro para comprenderle (v. *Ponerse en el lugar de los demás*).
4. Respondo adecuadamente, pensando qué se puede hacer para que la otra persona se sienta mejor.

3.16.4. MODELADO Y PRÁCTICA

El educador y los alumnos que muestren mayor habilidad modelarán los pasos a seguir en las situaciones en las que ellos mismos han indicado la aparición de distintos sentimientos.

Para cada sentimiento y cada habilidad los alumnos se irán haciendo las preguntas implicadas en cada uno de los pasos en voz alta, y se irán contestando del mismo modo. El coordinador ayudará modelando la realización de estas preguntas en sí mismo en alguna situación, y proponiendo las preguntas cuando los chicos no se las hagan.

Así, todos los alumnos del grupo participarán en la dramatización, unas veces expresando su emoción y otras veces escuchando.

Se pueden utilizar también algunos de los ejercicios propuestos en el Área I del programa.

3.16.5. FEEDBACK Y REFUERZO A LAS APROXIMACIONES SUCESIVAS

Los compañeros que observan las dramatizaciones dan feedback positivo sobre la ejecución. Se les dan instrucciones sobre qué es lo que deben observar y sobre qué tienen que dar feedback. Cada vez solo sobre determinados componentes:

- Conductas no verbales adecuadas a la emoción.
- Explicación verbal adecuada a los sentimientos.
- Tono de voz.

Se repiten los pasos: modelado, dramatización, feedback y refuerzo hasta que los alumnos realizan una ejecución que se considere adecuada.

En algunas dramatizaciones el feedback se dará sobre comportamientos adecuados de recepción de emociones de otros.

3.16.6. PRÁCTICA OPORTUNA

El educador estará atento a la aparición de distintos sentimientos en los alumnos del grupo para promover que hablen de ellos y proporcionarles feedback y refuerzo sobre las ejecuciones. También en estas situaciones aprovechará para modelar el modo de recibir emociones de otros.

Él mismo puede aprovechar situaciones de las actividades de entrenamiento o comportamientos de los miembros del grupo para expresar de modo adecuado las emociones y sentimientos que le producen, haciendo explícitos todos los pasos para dicha expresión.

3.16.7. TAREAS ENTRE SESIONES

Se les pide que intenten identificar todas las emociones que sienten, preguntándose por qué tienen ese sentimiento, cuáles son las causas, y para que traten de expresar ese sentimiento a alguien que ellos elijan.

Que observen sentimientos en otros, traten de identificarlos y preguntarse cómo pueden compartirlos o hacer que sus compañeros se sientan mejor.

3.17. Mantener la interacción. Habilidad: expresarse de forma asertiva

3.17.1. INTRODUCCIÓN AL TEMA: INSTRUCCIÓN VERBAL, DIÁLOGO, DISCUSIÓN

Para iniciar el tema de la asertividad se puede comenzar explicando a los alumnos que existen tres clases de personas, y describiendo las características de las mismas: no asertivas, asertivas y agresivas. Para ello, se pueden utilizar los siguientes personajes:

Marcos nunca se atreve a dar su opinión sobre las cosas. Aunque no esté de acuerdo con algo, él manifiesta estar de acuerdo. Cuando alguna persona realiza algo que le molesta, tampoco se atreve a decirlo de forma directa, a expresar cómo se siente y a pedir a la otra persona que deje de hacer aquello que le molesta. No se atreve a decir «no» ante una petición de otra persona, aunque no quiera hacerlo. Con frecuencia, Marcos deja que otros nieguen sus derechos. Deja de hacer las cosas que quiere para complacer a los demás. Sin embargo, Marcos, lo expresa de otro modo. A veces pone mala cara y nadie sabe por qué, o parece triste; así, la gente no sabe muy bien qué le pasa, qué quiere, si realmente está de acuerdo, si algo le molesta o si realmente quiere hacer aquello que se le ha pedido. Por todo esto, Marcos se siente mal consigo mismo y a veces se siente triste. **Marcos es una persona no asertiva.**

Laura es muy distinta. Ella siempre consigue lo que quiere, sin embargo, no tiene nunca en cuenta a los demás. Ella utiliza amenazas, incluso conductas agresivas para alcanzar sus objetivos y para imponer sus opiniones. Solo quiere complacerse a sí misma, no escucha ni tiene en cuenta lo que otras personas quieren, opinan o sienten. Siempre se sale con la suya porque los demás la tienen miedo. A menudo está metida en peleas y conflictos con otros compañeros. Laura apenas tiene amigos de verdad. **Laura es una persona agresiva.**

Silvia sabe que lo que ella quiere es importante e intenta conseguirlo, pero Silvia nunca es agresiva, no amenaza, no impone sus opiniones. Ella expresa de forma directa lo que opina, dice «no» ante peticiones de cosas que no quiere realizar, y es capaz de decir a alguien que deje de hacer algo que la está molestando, explicando de forma adecuada su sentimiento. Silvia escucha a los demás, tiene en cuenta también sus opiniones, sus senti-

mientos y sus objetivos. Silvia a veces consigue lo que quiere y otras veces negocia lo mejor para las personas implicadas; otras veces cede ante los objetivos de los demás. Los amigos de Silvia siempre saben a qué atenerse con ella. Se encuentra a gusto consigo misma. **Silvia es una persona asertiva.**

Se pregunta a los alumnos qué les parecen estas tres personas, cómo les gustaría ser a ellos, qué consecuencias tiene ser de una u otra forma. Que pongan ejemplos de situaciones en las que ellos se hayan comportado de forma asertiva, agresiva y no asertiva, y situaciones en las que han visto a otras personas comportarse de ese modo. Que analicen y discutan qué sentimientos pueden tener las personas cuando se comportan de estas tres formas y las consecuencias de actuar de uno u otro modo.

Finalmente, en la sesión se debe llegar a la conclusión de que es necesario comportarse de forma asertiva: para conseguir nuestros objetivos sin pisar los derechos de los demás, para que los demás puedan saber a qué atenerse y sentirse a gusto con nosotros, y para sentirnos a gusto con nosotros mismos. A continuación se define qué es asertividad.

3.17.2. DEFINICIÓN

Comportarse de forma asertiva es:

la habilidad para expresar de forma directa los propios sentimientos y opiniones, y defender los propios derechos personales sin negar los derechos de los otros.

3.17.3. HABILIDADES IMPLICADAS Y COMPONENTES DE LAS MISMAS

Defender derechos

1. Saber cuáles son mis objetivos (lo que quiero).
2. Conocer mis derechos en dicha situación.
3. Conocer los derechos de la otra persona.
4. Darme cuenta si mis derechos no se están respetando.
5. Comunicar a la otra persona cuál es mi derecho y que quiero que se respete (en el momento y lugar apropiado), con lengua-

je verbal (sin rodeos, de forma clara y directa) y corporal apropiado (sin titubear, de forma tranquila, con voz clara, mirándole a los ojos).

6. Pedir a la persona que cambie su conducta, sugiriendo otras formas de realizarla que respeten mis derechos.
7. Agradecer a la otra persona haber escuchado.

Expresar y defender opiniones

1. Llamo la atención de la otra persona para que me escuche si no lo está haciendo.
2. Digo mi opinión de forma clara y breve.
3. Si no es tomada en cuenta o se critica, la repito, justifico y defiendo.

Decir «no» a peticiones de otros

1. Escucho atentamente la petición que la otra persona me hace (v. *Escucha activa*).
2. Decido si puedo y quiero realizar lo que se me pide.
3. Contesto que «no» de forma clara, tranquila, y, si lo considero conveniente, justifico el porqué del rechazo y me disculpo. Si puedo, doy información a la persona sobre otros modos de conseguir dicha ayuda.
4. Si la persona reitera de forma constante la petición, repito que no voy a hacer lo que pide.

Rechazar ayuda innecesaria

1. Considero si necesito la ayuda que se me ofrece.
2. Si no la necesito, agradezco la intención y rechazo la ayuda, con expresión verbal clara y lenguaje corporal adecuado (ej.: «Muchas gracias, pero puedo yo solo», «Te lo agradezco, pero no es necesario», «Eres muy amable, pero...»).

3.17.4. MODELADO Y PRÁCTICA

A continuación aparecen algunas situaciones para realizar el modelado y la práctica del comportamiento asertivo. Algunas habili-

dades son generales y de utilidad para promocionar la conducta asertiva de todos los alumnos. Otras son habilidades específicas que el alumno ciego o deficiente visual debe aprender para afrontar esas situaciones u otras similares en la vida cotidiana (rechazar ayuda innecesaria, dar información si es necesario y de forma natural sobre su discapacidad). Alguna tiene que ver con situaciones en que los alumnos sin discapacidad deben comportarse de forma asertiva con el compañero deficiente visual (decir «no» ante peticiones de ayuda que no son necesarias, hablar de forma sincera con el compañero deficiente visual sobre su aspecto o sobre posibles conductas inadecuadas) .

Estás en una clase en la que hay compañeros con discapacidad de varios niveles académicos. El profesor te hace una pregunta y, cuando estás a punto de contestar, otro compañero (que tiene problemas de aprendizaje) empieza a hacer sonidos de animales y a interrumpirte. Él dice:

1. *«Eh, yo quiero contestar esa pregunta.»*
2. *«Eh, yo me lo sé.»*

Tienes un amigo que se frota continuamente los ojos en público. La gente se siente incómoda, desconcertada por ello. A ti te da corte salir con él. Va a ir a tu casa el fin de semana, y tú realmente quieres decirle que eso a tus padres les resultará incómodo. Tu amigo se acerca y te dice:

1. *«Estoy deseando ir a tu casa el fin de semana.»*
2. *«¿Crees que les caeré bien a tus padres?».*

Tu profesor te da un aprobado en un ejercicio de Lengua. Habías trabajado mucho y crees que te mereces más nota. El profesor dice:

1. *«Aunque has aprobado no estoy de acuerdo con la ejecución.»*
2. *«Espero que la próxima vez lo hagas mejor.»*

Estás escuchando en tu radio una de tus canciones favoritas. De repente, uno de tus amigos viene y comienza a cambiar la emisora diciendo que le gustaría escuchar otra cosa. Dice:

1. *«Quiero escuchar esta emisora.»*
2. *«Esta emisora es mejor y tiene menos anuncios.»*

Vas caminando por el pasillo del colegio, otro alumno va hacia ti haciendo ruidos y sonidos raros, no sabes si se está dirigiendo a ti y te asustas. Él dice:

1. *«Aquí vengo, todo el mundo fuera.»*
2. *«Fuera de mi camino que voy a pasar.»*

Estás en una heladería y preguntas qué sabores tienen. El vendedor te remite a un cartel que tu visión no te permite ver. Dice:

1. *«Los sabores están escritos ahí.»*
2. *«¿Cuál quieres?, te diré si lo tenemos.»*

Estás jugando con tus compañeros a un juego de mesa impreso. Es el momento de mover tu ficha y nadie te ayuda. Uno dice:

1. *«Te toca.»*
2. *«Vamos, mueve.»*

Un amigo tuyo es muy dependiente y siempre pide a la gente que le ayude a todo. Tú sabes que puede hacer muchas cosas él solo y te fastidia que sea tan dependiente. Un día en la comida, te pide que le leas el menú, aunque él puede hacerlo. Dice:

1. *«¿Me dices qué hay de cena?»*
2. *«Me resulta difícil leer las letras pequeñas.»*

Vas el primer día a una escuela pública. Los compañeros no te dejan hacer nada por ti mismo. Te llevan los libros, te vuelven la página, cuelgan tu abrigo. Tú puedes hacer esas cosas por ti mismo y prefieres hacerlas tú, pero sabes que ellos solo tratan de ser amables. Uno viene y te dice:

1. *«Te llevo al gimnasio.»*
2. *«Voy hacia allí y no me importa.»*

Estás en el supermercado y no ves bien los precios de los artículos. No hay nadie cerca pero sabes dónde está la cajera. Vas hacia ella y dice:

1. *«¿Puedo ayudarte?»*
2. *«Te ayudaría, pero no puedo dejar mi puesto ahora.»*

Una persona te aborda, y cree que la reconoces; dice «Hola» y espera que continúes la conversación con ella. Tú no sabes quién es. Dice:

1. *«Hola, ¿cómo estás?»*
2. *«Después de clase voy al parque, ¿quieres venir?»*

3.17.5. FEEDBACK Y REFUERZO A LAS APROXIMACIONES SUCESIVAS

Los compañeros que observan las dramatizaciones dan feedback positivo sobre la ejecución, sobre no más de tres conductas cada

vez. El feedback se referirá tanto a las conductas verbales como no verbales presentadas.

Se repiten los pasos: modelado, dramatización, feedback y refuerzo hasta que los alumnos realizan una ejecución que se considere adecuada.

3.17.6. PRÁCTICA OPORTUNA

El educador estará atento a la aparición de los distintos tipos de conductas en los alumnos del grupo para analizar las situaciones, la conducta, su adecuación. Cuando las conductas impliquen comportamientos asertivos se propondrán entre todos modos de cambiarlas hacia conductas asertivas. En estas situaciones el profesor aprovechará para modelar las conductas correctas.

3.17.7. TAREAS ENTRE SESIONES

Que los alumnos escriban situaciones en las que han defendido o les hubiera gustado defender sus derechos, expresar sus opiniones, negarse ante una petición o rechazar ayuda innecesaria. Que digan cómo lo hicieron y analicen si su comportamiento fue no asertivo, asertivo o agresivo. Que analicen cómo se sintieron en la situación, y si no se mostraron asertivos propongan cómo hubiese sido el comportamiento adecuado.

3.18. Mantener la interacción. Habilidad: resolución de problemas interpersonales

3.18.1. INTRODUCCIÓN AL TEMA: INSTRUCCIÓN VERBAL, DIÁLOGO, DISCUSIÓN

Para comenzar esta habilidad se pide a los alumnos del grupo que describan situaciones en las cuales han tenido problemas o malentendidos con otras personas, y que comenten al grupo cómo se sentían cuando tenían el problema y cómo lo resolvieron. Se entabla una conversación sobre las posibles causas de la aparición de problemas entre las personas. Los alumnos deben llegar a la conclusión de que tener problemas es algo normal, que las personas somos muy diferentes (pensamos de forma diferente, sentimos de

forma diferente, tenemos distintos intereses, distintos gustos y distintos objetivos), y eso hace que la convivencia a veces sea complicada y surjan problemas y malentendidos.

La discusión debe llevar también a que los alumnos se den cuenta de que existen distintas soluciones posibles a los problemas que se nos plantean. Para ello, se examinan de nuevo los problemas que ellos han descrito y se describen otras posibles soluciones.

Finalmente, se discute la importancia de saber solucionar los problemas interpersonales que se nos plantean. La convivencia es buena y necesaria, pero, a veces, es inevitable que aparezcan problemas que pueden crear malestar. Por todo ello, debemos de ser capaces de enfrentarnos a esos problemas, analizarlos y buscar soluciones que reduzcan el malestar y resuelvan total o parcialmente el problema.

A continuación se discute sobre los pasos que hay que seguir para solucionar problemas. Se puede utilizar un ejemplo de problema interpersonal para analizar los aspectos y fases necesarias para su solución. Veamos el siguiente ejemplo:

María se ha enfadado con Yolanda porque habían quedado para jugar juntas en el parque al salir del colegio y Yolanda no se presentó, porque su madre le había pedido que llevase a su hermano a casa. Cuando llegó a casa había venido a visitarla su prima y fueron juntas al parque. María la vio de lejos en el parque con su prima y se sintió ofendida. Al día siguiente en el colegio María no hablaba a Yolanda.

El educador propone a los alumnos preguntas concretas que lleven a identificar pasos importantes para la solución de problemas: ¿qué es lo primero que debe saber Yolanda para intentar solucionar el problema?, ¿una vez que Yolanda sabe que tiene un problema, y si esta quiere mantener la amistad de María, qué debe hacer?, ¿qué cosas distintas puede pensar Yolanda para solucionar el problema?, ¿cuáles pueden ser las consecuencias de cada una de esas acciones?, ¿qué haríais en su caso? Después de analizar estas preguntas se resumen los pasos necesarios para solucionar problemas y las reflexiones y preguntas que una persona debe hacerse en cada una de estas fases.

3.18.2. COMPONENTES

1. Identificar el problema

Se trata de saber cuál es el problema, por qué surgió, identificar los posibles pensamientos y sentimientos de las distintas personas implicadas en el mismo y, finalmente, plantear un objetivo: qué es lo que se pretende. Para ello, hay que plantearse y tratar de responder a preguntas como:

¿Cuál es el problema? ¿Qué ocurre en esta situación? ¿Qué ha pasado? ¿Qué hiciste/dijiste? ¿Por qué hiciste eso? ¿Qué hizo/dijo la otra persona? ¿Por qué crees que hizo/dijo eso? ¿Por qué pasó eso, cuál fue el motivo? ¿Qué piensas que causó el problema? ¿Cómo te sientes? ¿Por qué? ¿Cómo crees que se siente la otra persona? ¿Por qué? ¿Qué pensaste en ese momento? ¿Qué te dijiste a ti mismo? ¿Qué crees que pensó la otra persona? ¿Qué quieres lograr tú? ¿Por qué? ¿Qué quieres que haga la otra persona? ¿Por qué?

2. Buscar soluciones

Se trata de buscar todas las posibles acciones que se podrían realizar para solucionar el problema. Es importante buscar el mayor número de alternativas posibles, aunque parezcan descabelladas. Lo importante en esta fase es tener capacidad para buscar múltiples soluciones al mismo problema.

¿Cómo se puede resolver el problema? ¿Qué se puede hacer y decir para solucionarlo? ¿Qué harías tú para solucionar el problema? ¿Qué otra cosa se podría hacer? ¿Qué otra cosa se te ocurre hacer? ¿Qué otra cosa harías si no puedes hacer lo anterior?

3. Anticipar consecuencias

En esta fase se deben analizar las posibles consecuencias de cada una de las acciones anteriores. Es imprescindible prever lo que puede ocurrir si se ponen en práctica tales acciones, a fin de elegir posteriormente aquella que tenga las consecuencias más deseadas.

Para ello es necesario tener en cuenta cada posible solución y analizar preguntas del tipo:

Si lo hago..., ¿qué puede ocurrir después? Si la otra persona hace..., ¿qué puede ocurrir después? ¿Qué puede suceder después? ¿Qué harás o dirás? ¿Qué harán o dirán las otras personas? ¿Qué podrá ocurrir después si tú...? ¿Qué podría ocurrir después si la otra persona...?

4. Elegir una solución

Una vez analizadas las posibles soluciones, es necesario valorar cuál de ellas puede ser más conveniente, y elegirla para posteriormente ponerla en práctica.

Para ello es necesario responder, para cada solución, a preguntas del tipo:

Esta solución, ¿es una buena idea? ¿Por qué? ¿Es peligrosa? ¿Atenta a la seguridad física de algún implicado? ¿Es una solución justa? ¿Cómo afecta a la otra persona? ¿Cómo se va a sentir? ¿Se tienen en cuenta sus derechos? ¿Cómo te hace sentir a ti esa solución? ¿Qué consecuencias tendrá a corto y a largo plazo para la relación con la otra persona? ¿Es una solución efectiva? ¿Resuelve el problema? ¿Soluciona este problema creando otro u otros?

Finalmente, de todo lo que puedes hacer valorar, ¿qué es lo que más te interesa? ¿Cuál crees que dará mejor resultado?

5. Probar la solución elegida

En esta fase final es necesario llevar a cabo las siguientes acciones:

1. Planificar paso a paso lo que se va a hacer.
2. Reconocer y anticipar obstáculos que pueden dificultar o interferir el logro de la meta.
3. Poner en práctica la solución según lo que se ha planificado.
4. Evaluar los resultados obtenidos.

Para llevar a cabo cada una de las acciones necesarias para solucionar problemas, es necesario disponer de habilidades relacionadas

con la escucha activa, el ponerse en el lugar de los demás y la empatía, que se han visto anteriormente.

3.18.3. MODELADO Y PRÁCTICA

Para el modelado y práctica de las habilidades de solución de problemas es conveniente utilizar situaciones problemáticas que ellos mismos han vivido, situaciones a las cuales se han enfrentado. En cada una de esas situaciones planteadas se llevarán a cabo los pasos necesarios para la solución de problemas interpersonales. El educador debe modelar la utilización de las preguntas necesarias en cada una de las fases, y promover que los alumnos del grupo planteen múltiples alternativas de solución (¿qué más se puede hacer?, ¿qué otra cosa harías tú?, ¿y tú qué harías?).

A continuación aparecen algunos ejemplos que se pueden utilizar para el modelado y la práctica de solución de problemas.

- Carlos, que es tu vecino, ha venido este curso a tu colegio. Tus amigos del colegio no quieren incluirle en el grupo y dejarle participar en las actividades y juegos que realizan en el recreo. Tú quieres estar con tus amigos, pero quieres que Carlos también participe.
- Tu amiga quiere que este fin de semana vayáis al cine juntas. Tú no tienes dinero, pues tus padres te han castigado sin paga. Tu amiga se ha enfadado porque no la acompaña.
- Marta está enfadada porque el entrenador no la sacó en el último partido de baloncesto. Tú jugaste prácticamente todo el tiempo, y ella piensa que tenía que haberte sustituido; no habla contigo.
- Te han acusado de romper la canasta del patio y tienes que ir a hablar con el director del colegio. Tú sabes que ha sido un amigo tuyo pero él no ha dicho nada.

3.18.4. FEEDBACK Y REFUERZO A LAS APROXIMACIONES SUCESIVAS

El educador debe dar feedback y reforzar a los alumnos por sus reflexiones sobre los problemas, por las alternativas de solución planteadas y la identificación de las posibles consecuencias. Debe, ade-

más, decirles aquellos aspectos que deben mejorar y cómo (ej.: «sí, pero no has pensado cómo se puede sentir la otra persona si haces eso», «¿has pensado lo que puede ocurrir?», «es importante que lo pienses antes de realizar lo que planteas...»).

3.18.5. PRÁCTICA OPORTUNA

El educador estará atento a la aparición de posibles problemas interpersonales entre los alumnos del grupo mientras se realiza el entrenamiento, y animar a que sigan los pasos necesarios para solucionar dicho conflicto. Debe, además, reforzar a los miembros del grupo cuando ponen en práctica las habilidades de solución de problemas ante conflictos que surgen en situaciones naturales.

3.18.6. TAREAS ENTRE SESIONES

Se pide a los alumnos que escriban los problemas interpersonales que se le planteen durante la semana, que escriban los pasos a seguir para solucionarlos, que escriban y cuenten después al grupo cómo lo hicieron y cómo se sintieron.

Que pregunten a otros qué posibles alternativas de solución darían a esos problemas y analicen las posibles consecuencias.

Capítulo 4

Área 2. Inclusión y participación en juegos y actividades de grupo

4.1. Fundamentación y justificación

Muchos chicos ciegos y deficientes visuales pueden tener dificultades para incluirse en actividades y juegos de grupo con sus compañeros. Debido a la falta de feedback visual, estos alumnos pueden no estar interesados por los juegos que sus compañeros realizan. De hecho, los resultados de diversas investigaciones indican que los alumnos con deficiencia visual tienden más a menudo a jugar en solitario o con un solo compañero que a incluirse en juegos sociales con grupos de compañeros de la misma edad.

Para los alumnos ciegos o con importantes limitaciones en la visión incluirse en las actividades que sus compañeros realizan en el recreo o en otros lugares fuera del aula puede convertirse en un reto difícil. La naturaleza desestructurada de estas actividades, la gran movilidad de los grupos de juego dentro del gran espacio de los patios de las escuelas, la alta frecuencia de cambio en las actividades y los requerimientos físicos de algunos juegos que en estos lugares se realizan, pueden limitar las oportunidades del alumno ciego para participar.

Por otro lado, los alumnos deficientes visuales interesados en jugar en grupo pueden tener serias limitaciones en la habilidad para controlar los grupos de juego, así como los indicadores visuales que en estos se utilizan. Por ejemplo, un factor crucial en el juego de los niños sin discapacidad tiene que ver con dar y recibir permiso visual para entrar en el grupo, y el alumno deficiente visual puede tener problemas para percibir dichos mensajes.

El juego y las actividades de grupo son los medios más habituales para aprender y practicar habilidades sociales. A través del juego, los chicos practican muchas de las habilidades incluidas en el currículo escolar, desarrollan la imaginación, dramatizan diferentes roles sociales, se relacionan con otros, mueven sus cuerpos y exploran el ambiente, lo que les proporciona numerosas oportunidades de aprendizaje. No participar en juegos con los compañeros de la misma edad, además de repercutir en la cantidad de oportunidades de interacción, tiene un impacto negativo en el nivel de aceptación por parte de los iguales.

Teniendo en cuenta que los escolares dedican la mayor parte de su tiempo libre en los recreos a realizar juegos y actividades de grupo, es necesario proporcionar entrenamiento sistemático a los alumnos con deficiencia visual para que sean capaces de incluirse en estas actividades. Así tendrán oportunidades para aprender los roles sociales adecuados a su edad y ser mejor aceptados por sus compañeros. Es importante, además, que los compañeros sin discapacidad desarrollen estrategias que faciliten la inclusión y participación de estos alumnos en los grupos de juego.

4.2. OBJETIVOS ÁREA III

La *meta* última es que alumnos deficientes visuales y alumnos sin discapacidad participen juntos en juegos y actividades de grupo. En concreto, los objetivos planteados son los siguientes:

1. Que los alumnos con deficiencia visual comprendan la importancia de participar en las actividades y juegos de grupo habituales en sus compañeros de edad.
2. Que conozcan y utilicen formas adecuadas (verbales y no verbales) para incluirse en dichas actividades y juegos.
3. Que conozcan y utilicen formas adecuadas de mantener la participación en dichas actividades.
4. Que los alumnos sin discapacidad desarrollen estrategias para facilitar al alumno deficiente visual la participación en actividades y juegos de grupo fuera del aula.

4.3. Habilidades Área III

4.3.1. HABILIDADES PARA TODOS LOS ALUMNOS

- Observar la actividad o juego que realiza un grupo de compañeros para comprender cómo se hace.
- Identificar el momento oportuno para incluirse en la actividad de modo que no se interrumpa el curso de la misma.
- Realizar gestos o comentarios que indiquen a los miembros del grupo el deseo de participar.
- Preguntar qué actividad es, cómo se juega y si puede participar.
- Hacer comentarios sobre la actividad, el material o las conductas de los miembros del grupo del tipo: «¡qué bonito!», «¡qué divertido!», «¡bien hecho!», «¡sigue así!».
- Prestar atención para ofrecer o proporcionar ayuda cuando se presenta la oportunidad.
- Proponer colaboración para adoptar algún rol dentro del juego o realizar alguna acción de utilidad para el desarrollo de la actividad.
- Esperar a recibir permiso verbal o no verbal para entrar en la actividad o juego.
- Seguir las normas del juego.
- Imitar las conductas realizadas por los miembros del grupo.
- Participar de forma activa.
- Proponer cosas para mejorar el juego o la actividad.
- Aceptar sugerencias de otros.
- Guardar turno.
- Compartir y cuidar el material.
- Colaborar para recoger el material y limpiar el lugar.
- Felicitar a los compañeros cuando ganan o lo hacen bien.

4.3.2. HABILIDADES ALTERNATIVAS PARA EL ALUMNO CIEGO O CON RESTO DE VISIÓN MUY LIMITADO

- Preguntar dónde se encuentra el grupo de compañeros con los que quiere jugar.
- Pedir ayuda para localizarlos.
- Preguntar cuál es la actividad que realizan los compañeros, quiénes participan y cuál es el rol de cada uno.
- Pedir explicaciones sobre el modo de realizar actividades que no conoce.
- Pedir ayuda para realizar aquellas partes de la actividad que no puede realizar, sugiriendo cómo pueden ayudarle y qué puede él aportar o realizar.

4.3.3. HABILIDADES ALTERNATIVAS PARA LOS ALUMNOS SIN DISCAPACIDAD

- Esperar al compañero ciego para acompañarle al lugar donde se realizan los juegos y actividades de grupo.
- Quedar con el compañero ciego en un lugar que él pueda localizar.
- Invitarle a participar en la actividad de forma verbal.
- Acercarse e invitarle a participar en la actividad indicándole dónde colocarse y qué actividad es.
- Explicarle de forma precisa cómo se realiza la actividad y qué se espera de él cuando no la conozca.
- Invitarle a participar ofreciéndole ayuda para realizar aquellos pasos de la actividad que no pueda realizar por su falta de visión.

4.4. Habilidades para la inclusión en actividades y juegos de grupo

4.4.1. INTRODUCCIÓN AL TEMA: INSTRUCCIÓN VERBAL, DIÁLOGO, DISCUSIÓN

Para introducir las habilidades se pide a los alumnos que digan cosas que suelen hacer en los recreos, en el parque o durante su tiempo libre. El educador comenta que, a menudo, pasamos nuestro tiempo libre realizando actividades y juegos de grupo, y pregunta

sobre el tipo de juegos y actividades de este tipo que suelen realizar. Además, les pide que digan qué hacen cuando quieren incluirse en la actividad que ya está realizando un grupo de compañeros. Cada alumno debe decir alguna cosa que puede hacer para unirse a actividades con otros.

4.4.2. DEFINICIÓN

Incluirse en actividades y juegos de grupo es:

Entrar en un grupo de personas y realizar con ellos el juego, actividad o conversación que están llevando a cabo. Por ejemplo: cuando en el recreo los compañeros están jugando al balón y me apetece jugar con ellos, cuando estoy en el parque y hay un grupo de chicos jugando a las canicas y me pongo a jugar con ellos, etc.

4.4.3. IMPORTANCIA DE LA UTILIZACIÓN

Se abre un diálogo sobre la importancia de unirse al juego de otros. El educador pregunta qué les puede ocurrir a quienes nunca juegan en grupo con sus compañeros ni se unen a sus actividades. Dicho diálogo debe llevar a identificar las consecuencias de no participar en estas actividades: quedarse solo, aburrirse, parecer antipático, no ser bien visto y aceptado por el grupo de compañeros y amigos.

En esta discusión se hablará también de la importancia de incluirse en estas actividades de manera que el resto de compañeros le permitan participar. Para ello, el educador puede plantear a los alumnos situaciones en las que determinados chicos intentan incluirse en un juego o actividad de grupo de forma inadecuada, para que entre todos valoren si es adecuado o no y las posibles consecuencias de tales conductas. Por ejemplo, se pueden plantear situaciones como: un chico que entra en un grupo por la fuerza, pegando a los otros si no le dejan participar; o una chica que para jugar quita los materiales a los demás; o un chico que intenta entrar en el juego mandando a los otros lo que deben hacer; o una chica que quiere jugar con un grupo pero no intenta hacer nada para que los demás sepan que quiere participar, etc.

La conversación debe llevar a los alumnos a la conclusión de que participar en actividades de grupo es importante para tener amigos, ser aceptado por los compañeros, para no estar solo, para no aburrirse y para aprender de los otros. Además, es necesario saber cómo incluirse en estas actividades de grupo, de modo que los miembros del mismo nos acepten, nos permitan participar y todos disfrutemos del tiempo de juego.

4.4.4. SITUACIONES EN LAS QUE ES NECESARIO INCLUIRSE EN ACTIVIDADES DE GRUPO

Finalmente, entre todos determinarán situaciones en las cuales es necesario incluirse en actividades y juegos de grupo. Por ejemplo:

- Cuando estoy aburrido y hay un grupo de personas con las que me apetece estar.
- En el recreo, en las actividades realizadas por mis compañeros de clase.
- Cuando un grupo de personas está jugando a algo que me gusta.
- Cuando todos los amigos han decidido jugar a algo.
- Cuando en un grupo necesitan una persona más para poder jugar.

4.4.5. COMPONENTES

1. Acercarme al grupo, observar el juego o actividad que están realizando, en qué consiste y comprender el juego.
2. Esperar al momento apropiado para pedir permiso para participar, sin interrumpir el curso del juego.
3. Si no la conozco, preguntar qué actividad es.
4. Pedir permiso para entrar en el juego o actividad:
 - preguntando si necesitan otra persona (¿Necesitáis a alguien más en el equipo?);
 - ofreciéndome para desempeñar alguna función dentro del

- juego (¿Queréis que me ponga de portero? ¿Queréis que haga de policía?);
- proponiendo mi colaboración para hacer algo (¿Os ayudo? ¿Queréis que os traiga más piezas?);
 - aprovechando alguna situación del juego para proporcionar mi colaboración (si se les va la pelota, la cojo y se la tiro; recojo algo que se cae y se lo doy, etc.);
 - imitando lo que hacen los miembros del grupo;
 - haciendo algún gesto que indique que quiero jugar (levantar los brazos para que me pasen la pelota, sonriendo);
 - preguntando si puedo jugar (¿Puedo jugar con vosotros?).
5. Observar a los miembros del grupo y esperar una respuesta verbal o algún gesto que indique que puedo entrar en el juego.
 6. Pedir explicaciones sobre aspectos que no comprendo del juego o actividad.

4.4.6. MODELADO Y PRÁCTICA

Es conveniente realizar las dramatizaciones de modelado y práctica en lugares naturales donde habitualmente se realizan las actividades o juegos propuestos, por ejemplo, en el patio del colegio, en el gimnasio, etc.

El educador debe plantear la dramatización de situaciones en las cuales aparezcan diferentes actividades de grupo y diferentes juegos, y en cada una de ellas los miembros del grupo pueden ensayar diferentes habilidades o conductas que se pueden utilizar para incluirse en la actividad. A continuación aparecen algunas situaciones que pueden servir para realizar el modelado y la práctica de estas habilidades. Se deben practicar también situaciones que los alumnos del grupo propongan.

- Tus compañeros de clase están jugando a la comba, intenta unirse al juego con ellos preguntándoles si quieren que des a la cuerda.
- Estás sola en el parque y te estás aburriendo, cerca de ti hay un grupo de niñas jugando a la pelota. Intenta unirse a su juego preguntando si puedes participar en un equipo.

- En el tiempo libre de clase un grupo de compañeros están haciendo una construcción con bloques. Intenta incluirte en la actividad preguntándoles si quieren que traigas más bloques.
- Tus compañeros están jugando a guardias y ladrones, pregunta si necesitan un jugador más en alguno de los equipos.
- Tus compañeras de clase están jugando al baloncesto. Obsévalas, y cuando se vaya la pelota, recógela y se la tiras.
- Algunos compañeros están en el recreo jugando a pillar. Espera a que haya un momento de pausa y pregúntales si puedes jugar.
- En el recreo tus compañeros de clase están jugando al fútbol. Se les va el balón hacia donde tú estás: intenta jugar con ellos tirándoles el balón que se les ha ido.
- Algunas compañeras del colegio están ensayando un baile de moda. Acércate, obsévalas y realiza algún comentario positivo sobre lo que están haciendo. A continuación, pídeles permiso para participar.

Además de las situaciones anteriores se pueden realizar en el aula distintos juegos de mesa: cartas, *Trivial*, *Monopoly*, etc. El educador y todos los miembros del grupo menos uno comienzan a jugar. La persona que no participa debe acercarse al grupo y realizar distintas conductas para incluirse en el juego.

4.4.7. FEEDBACK Y REFUERZO A LAS APROXIMACIONES SUCESIVAS

El educador y los miembros del grupo dan feedback a los alumnos que dramatizan, destacando las conductas que se han realizado bien y proponiendo las posibles mejoras que se pueden realizar. Se da refuerzo social a los miembros del grupo por sus ejecuciones.

De este modo, se repiten los pasos de modelado, dramatización, feedback y refuerzo hasta que los alumnos consiguen realizar una ejecución adecuada al menos en tres dramatizaciones seguidas.

4.4.8. PRÁCTICA OPORTUNA

El educador estará atento a posibles situaciones naturales en las cuales se realicen actividades de grupo para animar al alumno defi-

ciente visual a incluirse en tales actividades, darle feedback sobre su ejecución y refuerzo por la ejecución adecuada de las habilidades entrenadas en las sesiones.

4.4.9. TAREAS ENTRE SESIONES

- Observar y escribir cómo otros compañeros se incluyen en actividades y juegos de grupo y valorar la adecuación de dichas conductas de inclusión.
- Intentar incluirse de forma adecuada en las actividades y juegos de grupo que sus compañeros del colegio realicen en los recreos.

A tener en cuenta con alumnos ciegos o con resto de visión muy limitado

En aquellos grupos donde se encuentra un alumno ciego o con resto de visión muy limitado es conveniente que los demás compañeros comprendan las dificultades que puede tener para incluirse en las actividades y juegos de grupo, y desarrollen estrategias para facilitar su inclusión.

El alumno ciego, con la ayuda, si es necesaria, del educador, explica a sus compañeros los problemas concretos que encuentra fuera del aula para localizar los grupos de juego, identificar la actividad que están realizando, los cambios en la actividad, el movimiento del grupo en el patio de recreo, identificar el momento apropiado para no interrumpir al solicitar su participación, etc. Los compañeros sin discapacidad pueden también contar situaciones en las cuales, debido a limitaciones transitorias o permanentes, han encontrado dificultades para participar en determinados juegos y actividades.

Para una mejor comprensión de las dificultades del alumno ciego se pueden realizar juegos en el patio, tal como se realizan de forma natural, pero tapando los ojos con antifaces, o utilizando dispositivos de simulación de ceguera y deficiencia visual. Estos dispositivos los utilizan de forma alternativa los compañeros sin discapacidad a fin de que puedan experimentar las dificultades.

Una vez identificadas las dificultades, el educador propone al grupo utilizar estrategias para la «solución de problemas interperso-

nales» (habilidades presentadas anteriormente en ese manual). Deben ser los alumnos quienes propongan alternativas de solución y estrategias para facilitar la inclusión al alumno deficiente visual. Es importante que sean ellos mismos los que propongan soluciones y estrategias, valoren las posibles consecuencias para todas las personas implicadas y para la propia actividad, y elijan la solución que consideren mejor para todos. Con estas actividades es más probable que luego pongan en marcha las estrategias en los ambientes naturales.

Si los alumnos del grupo no proponen soluciones, el educador puede proponer algunas y someterlas a la valoración del grupo. Algunas de estas soluciones tendrán que ver con la utilización por parte del alumno ciego de estrategias alternativas para la inclusión, y otras tendrán que ver con conductas facilitadoras por parte de los compañeros sin discapacidad.

A continuación aparecen algunas dificultades que los alumnos con deficiencia visual pueden encontrar, y algunas habilidades y estrategias de solución posibles.

Posibles situaciones problemáticas y habilidades alternativas que el alumno ciego o con deficiencia visual puede utilizar

Situación: No sabes dónde se encuentra un grupo de compañeros con los que quieres estar en el recreo.

Habilidad: Preguntar a un compañero o a un adulto cercano dónde se encuentra el grupo con el que quieres relacionarte.

Componentes:

1. Me vuelvo hacia la persona a quien voy a preguntar.
2. Sonrío.
3. Si no he hablado con esa persona durante el día le saludo.
4. Le pregunto si sabe dónde están los compañeros que quiero localizar: «Oye, ¿ves donde están...?», «¿Sabes dónde está...?», «¿Has visto a...?», «¿Me ayudas a encontrar a...?», etc.

5. Le sonrío, le doy las gracias y me despido: «Gracias, voy a jugar con ellos, hasta luego.»

Situación: No sabes ir hasta el lugar donde se encuentran los compañeros con los que quieres estar (por ejemplo, en una excursión en un lugar desconocido para ti).

Habilidad: Pedir ayuda a otra persona para acercarte al lugar donde se encuentran tus compañeros.

Componentes:

1. Me vuelvo hacia la persona a quien voy a pedir ayuda.
2. Sonrío.
3. Si no he hablado con esa persona durante el día, le saludo.
4. Le pregunto si sabe dónde se encuentran mis amigos.
5. Le pido que me acompañe: «¿Te importaría acompañarme hasta allí?», «¿Me puedes acompañar, por favor?», «Quisiera ir hasta allí, ¿me acompañas?», etc.
6. Le doy las gracias sonriendo y me despido.

Situación: Estás en el recreo aburrido, cerca de ti oyes que tus compañeros se están divirtiendo con un juego que no sabes cuál es, te gustaría saber qué están haciendo.

Habilidad: Preguntar a otra persona para no interrumpir, por la actividad o juego que están realizando, por las personas que participan y por el rol de cada uno.

Componentes:

1. Me vuelvo hacia la persona a quien voy a preguntar.
2. Sonrío.
3. Si no he hablado con esa persona durante el día, le saludo.
4. Hago algún comentario sobre lo que estoy percibiendo:

«Parece que lo están pasando bien», «Parece un juego divertido», etc.

5. Le pregunto a qué están jugando, quiénes juegan y otras preguntas relacionadas con el juego: «¿A qué juegan?», «¿Sabes qué están haciendo?», «¿Quiénes están jugando?», «¿Quién va ganando?», «¿Quién es el portero?», «¿Cómo van?», etc.

Situación: Tus compañeras están jugando (al parchís, a un juego de mesa en el que es necesario mover fichas, a las damas, etc.), necesitan una persona más, a ti te gustaría jugar pero necesitas que alguien te ayude a mover las fichas.

Habilidad: Pedir ayuda para realizar los pasos del juego que no se pueden realizar.

Componentes:

1. Manifiesto a mis compañeras mi deseo de jugar: «¿Puedo jugar yo?», «Yo juego con vosotras», «Me gustaría jugar», «Yo me pongo», «Yo juego con vosotras».
2. Explico que necesito que me ayuden, en qué y cómo, de forma natural: «Pero como no puedo ver las casillas, una de vosotras mueve por mí, ¿vale?», «¿Quién me ayuda a mover la ficha?», «Yo tiro y hago lo que me toque y vosotras movéis por mí, ¿de acuerdo?»...

Situación: Tus compañeros están jugando a adivinar canciones y películas. Solo oyes que algunos de ellos hacen preguntas y algunas veces dicen el nombre de una canción o una película. Quieres participar, pero no sabes cómo es el juego.

Habilidad: Preguntar a una persona del grupo qué juego es, cómo se juega y, una vez comprendido, solicitar participar si lo deseo.

Componentes:

1. Pregunto al compañero que tengo más cerca a qué están jugando y cómo se juega.

2. Decido si quiero participar y de qué modo puedo hacerlo.
3. Propongo el modo en que puedo participar en el juego y pido permiso para ello: «Yo sé cómo hacer con gestos algunas canciones, ¿puedo salir?».

Situaciones problemáticas y estrategias alternativas para el alumno sin discapacidad:

Situación: El compañero deficiente visual tiene dificultad para encontrarte en el recreo.

Estrategias:

1. Esperar al compañero deficiente visual para acompañarle al lugar donde vayan los miembros del grupo.
2. Quedar con el alumno ciego en un lugar que él pueda localizar.

Situación: El compañero ciego está cerca de donde estamos jugando, pero puede que no sepa que nos hemos dado cuenta de que está ahí.

Habilidades:

- Invitarle a participar en el juego o actividad de forma verbal y de modo que este lo perciba: «¡Eh!, (decir el nombre del alumno ciego), vamos a jugar», «Juega con nosotros», «Siéntate a jugar», «Puedes ponerte en nuestro equipo», «¿Quieres dar a la comba?».
- Acercarse y proporcionarle ayuda para que participe: «Ven, ponte en la fila y cuando nos toque saltamos juntos», «Vente, que estamos jugando al *Trivial*», «¿Te vienes a jugar al parchís? Yo te muevo la ficha», etc.

Situación: Estáis jugando a un juego nuevo y tu compañero ciego no sabe cómo se juega.

Habilidades:

1. Describirle cómo se realiza el juego o actividad de forma precisa para que pueda participar.

2. Ayudarle a participar diciéndole exactamente qué es lo que tiene que hacer.

4.5. HABILIDADES PARA PARTICIPAR EN ACTIVIDADES Y JUEGOS DE GRUPO

4.5.1. INTRODUCCIÓN AL TEMA: INSTRUCCIÓN VERBAL, DIÁLOGO, DISCUSIÓN

Se introduce el tema preguntando a los alumnos qué es necesario hacer una vez que nos hemos incluido en una actividad o juego de grupo. Para ello, se pone el ejemplo de un chico que cuando juega siempre quiere mandar, quiere ser el primero, se enfada cuando los demás no hacen lo que él quiere, no guarda su turno...

Se discute la necesidad e importancia de participar en el juego de forma adecuada, amistosa y positiva, comportándose de modo que la actividad pueda seguir y todos los participantes se diviertan y se sientan a gusto. Se discute, además, sobre las consecuencias que puede tener el no participar de forma adecuada.

4.5.2. DEFINICIÓN

Participar es:

Cuando he pedido jugar o realizar una actividad a otros compañeros y estos me han aceptado, debo mantenerme en la actividad de forma adecuada, intentando que el juego siga y mostrando una actitud positiva y de cooperación con el grupo.

4.5.3. JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA

El educador pide a los alumnos que digan qué puede ocurrir si no participamos de forma adecuada en los juegos y actividades de grupo. Se comenta en grupo cómo los chicos que participan de forma positiva, amistosa y cooperativa en las actividades tendrán muchas oportunidades de participar en un futuro, y de ese modo tendrán muchos amigos. Sin embargo, los chicos que no saben participar adecuadamente en las actividades de grupo hacen que los demás se sientan mal por no poder jugar a gusto, y sus compañeros probablemente les rechazarán o ignorarán.

4.5.4. SITUACIONES EN LAS QUE ES NECESARIO PARTICIPAR

Que los miembros del grupo digan situaciones en las cuales ellos han participado en las actividades y juegos de distintos grupos. Entre todos se establecen posibles situaciones en las que es adecuado participar. A continuación aparecen algunas de esas situaciones:

1. Siempre que intento incluirme en un juego de grupo, una vez que soy aceptado, debo participar de forma adecuada.
2. Cuando en la clase el profesor me asigna a un grupo para realizar una tarea, debo participar de forma adecuada.
3. Siempre que es necesario trabajar en grupo para conseguir algún propósito común, debo participar de forma adecuada.
4. Cuando en el grupo de amigos se ha decidido entre todos realizar algo en común.

4.5.5. *Componentes*

Para participar de forma adecuada en juegos y actividades de grupo es necesario:

- Participar de forma activa desarrollando lo mejor que pueda la tarea que me ha tocado hacer.
- Imitar el comportamiento de los demás.
- Proponer cosas para mejorar el juego.
- Aceptar las sugerencias de otros.
- Seguir las normas del juego.
- Guardar el turno para permitir que todos puedan participar y el juego o actividad siga.
- Compartir y cuidar el material.
- Ser buen perdedor, felicitando a los otros cuando ganan en un juego de competición.

4.5.6. MODELADO, PRÁCTICA Y PRÁCTICA OPORTUNA

En las sesiones de entrenamiento se pueden realizar juegos y actividades para que todos los alumnos puedan practicar estas habi-

lidades. Mientras se están realizando, se habla sobre las distintas habilidades necesarias y sobre la importancia que estas tienen. A continuación aparecen algunos juegos que se pueden realizar en el grupo para modelar y practicar las habilidades.

1. Juego del ahorcado en el encerado formando dos grupos.
2. Juego del parchís en dos grupos.
3. Juegos de manos que ellos realizan habitualmente.
4. Juego de dominó en grupos.
5. Juegos de ordenador.
6. *Monopoly*.
7. *Trivial*.
8. Rehacer la historia: el educador da a cada uno de los alumnos un trozo de una noticia aparecida en un periódico o revista, o un pequeño relato procedente de un libro o tebeo. Los alumnos deben organizarse para rehacer la historia colaborando para unir la información que cada uno tiene.
9. Realización de puzzles en grupos.
10. Realizar entre todos un cartel sobre la participación en juegos de grupo.
11. Se pueden utilizar también algunos de los juegos presentados en otras áreas del manual.
12. Otros juegos y actividades que los ellos propongan.
13. Siempre que sea posible, realizar juegos y actividades que habitualmente realizan en el patio, o utilizar el gimnasio de la escuela para ello: juego de la comba, pelota, baloncesto, a pillar, etc...

4.5.7. FEEDBACK Y REFUERZO A LAS APROXIMACIONES SUCESIVAS

El educador anima a los miembros del grupo a que refuercen a sus compañeros por la realización adecuada de las distintas habilidades, y a que proporcionen información sobre aquellos aspectos que se pueden mejorar.

El educador, además, estará atento para llamar la atención del grupo cuando los alumnos realizan algunas de las habilidades necesarias para una adecuada participación, y les refuerza por ello. Cuando sea necesario, animará a los alumnos para que las pongan en marcha de forma adecuada.

4.5.8. TAREAS ENTRE SESIONES

1. El educador puede pedir a los alumnos que realicen algún trabajo o proyecto de grupo para presentar en sesiones siguientes, en el que sea necesaria la participación de todos ellos. Por ejemplo, se puede dar a los miembros del grupo una obra de teatro breve en la que cada uno de ellos tenga un papel. Los alumnos deben ensayar la representación y preparar el vestuario y la ambientación para representarla ante el resto de alumnos de la clase.
2. Observar a personas que participan en juegos o actividades de grupo y fijarse en comportamientos adecuados e inadecuados y en las consecuencias de los mismos.
3. Participar de forma adecuada en actividades y juegos con sus compañeros en el recreo.

A tener en cuenta con alumnos con ceguera o resto de visión muy limitado

Cuando el alumno deficiente visual tiene un resto de visión muy limitado o es ciego, es muy importante enseñarle las habilidades presentadas y promocionar que sus compañeros sin discapacidad desarrollen estrategias para facilitar su participación. Sin embargo, esto, por sí solo, no será suficiente para conseguir el objetivo final de que el alumno participe en los juegos y actividades de grupo de sus compañeros de edad. Será necesario tener en cuenta e intervenir de forma sistemática en otros aspectos relacionados, por un lado, con otras áreas de desarrollo y de habilidades del alumno y, por otro lado, con el ambiente o contexto físico y social donde el alumno se encuentra.

En relación con otras habilidades, a parte de las sociales, de las cuales el alumno deficiente visual debe disponer, son de destacar las

habilidades para una adecuada orientación y movilidad, habilidades motoras y habilidades adecuadas para aprovechar el resto visual en las situaciones de juego en grupo. Así, por una parte, es necesario que el alumno ciego disponga de un adecuado entrenamiento en orientación y movilidad, el cual debe llevarse a cabo en los lugares donde se producen las interacciones grupales, de manera que el alumno pueda ser lo más independiente en dichos ambientes. Es necesario además que el alumno desarrolle habilidades físicas adecuadas para participar en muchos de los juegos que realizan sus compañeros. Una buena educación psicomotriz temprana facilitará la participación del alumno en estos juegos y actividades, e indirectamente influirá en el aprendizaje y desarrollo de habilidades sociales adecuadas. Para aquellos alumnos que dispongan de resto de visión útil, la habilitación y rehabilitación visual específica en esos ambientes será también de gran utilidad. Así, distintos profesionales deben colaborar para conseguir un objetivo común: que el alumno con deficiencia visual participe de forma adecuada en las actividades y juegos de sus compañeros de edad. Para ello, es necesario que los profesionales de distintas disciplinas sean conscientes de que las interacciones adecuadas con los compañeros de edad tienen al menos la misma importancia que el desarrollo de habilidades académicas. Solo así planificarán en su trabajo objetivos concretos de entrenamiento dirigidos a promocionar la interacción y la participación social positiva, y utilizarán metodologías de trabajo, materiales y actividades dirigidos a conseguir esos objetivos.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que la discapacidad es consecuencia no solo de la deficiencia visual, sino de la interacción de la persona con capacidades visuales limitadas con las características del ambiente en el que esta se encuentra. Un ambiente que obstaculiza, limita o impide la participación del alumno deficiente visual en actividades o juegos de grupo será un ambiente hostil para estos alumnos. Un ambiente integrador o inclusivo, sin embargo, debe caracterizarse por la presencia de oportunidades, adaptaciones y apoyos que faciliten tal participación. Actualmente, los lugares de recreo y tiempo libre, en los cuales interactúan los alumnos en las escuelas no parecen caracterizarse precisamente por ser ambientes que faciliten dicha participación. Ya se han visto muchas de las dificultades que los alumnos con deficiencia visual pueden encontrar en los mismos. Se han presentado posibles soluciones relacionadas con la enseñanza de habilidades al alumno deficiente visual y a los com-

pañeros sin discapacidad para afrontar tales dificultades. Sin embargo, es necesario que estas acciones se vean acompañadas por estrategias de intervención dirigidas a crear ambientes físicos y sociales que eliminen los obstáculos para la participación y faciliten al máximo que los alumnos con y sin deficiencia visual participen juntos en experiencias sociales positivas. Para desarrollar tales estrategias es necesario conocer en profundidad las dificultades con las que estos alumnos se encuentran y las necesidades especiales que presentan en estos ámbitos. Vamos a presentar algunas estrategias que, junto con la enseñanza a los alumnos con y sin discapacidad de las habilidades presentadas en el manual, pueden incrementar la eficacia de estas. Advertir, sin embargo, que la utilización de estas estrategias no exime a los profesionales de la educación de la realización de un seguimiento sistemático de las necesidades especiales que el alumno concreto pueda tener en estos aspectos, así como de la programación de estrategias dirigidas a afrontar estas necesidades únicas.

Aspectos del contexto educativo (físico y social) que favorecen el desarrollo de habilidades sociales y participación en actividades de grupo

El profesor tutor del alumno deficiente visual, en colaboración con el profesor de apoyo, es el responsable de crear en la escuela ambientes inclusivos que fomenten la participación de todos los alumnos en actividades de grupo. A continuación se describen algunas estrategias que el profesor puede utilizar para conseguirlo:

- Pedir colaboración a los padres para que el alumno deficiente visual lleve a la escuela juguetes o juegos que conoce y sabe utilizar, de manera que puedan llamar la atención de los compañeros y promover interacciones sociales positivas.
- Dedicar tiempo para ayudar al alumno deficiente visual a familiarizarse y a utilizar los objetos y juegos que utilizan sus compañeros.
- De vez en cuando, organizar juegos para el recreo en los cuales el alumno con deficiencia visual pueda participar.
- Disponer en el patio mesas de juegos y materiales novedosos que llamen la atención de alumnos con y sin discapacidad.

- Controlar de cerca las interacciones sociales del alumno deficiente visual durante el curso, no solo en la clase, sino también en los recreos. De este modo podrá identificar posibles problemas en la interacción que después se pueden convertir en patrones difíciles de cambiar.
- Organizar lugares de juego de tamaño restringido y protegidos de ruidos y otras posibles molestias, y seleccionar cuidadosamente actividades en las cuales existan reglas claras sobre el inicio y el final de la actividad.
- Controlar las interacciones que se producen en los recreos, donde hay más ruido y nivel de actividad, y estar lo suficientemente cerca para proporcionar ayuda al alumno deficiente visual cuando la necesite, y lo suficientemente lejos para no sobreprotegerle o hacerle sentir mal.
- Adaptar los materiales y la actividad cuando esta requiere el acceso a información visual.
- Seleccionar cuidadosamente a los compañeros de juego (chicos hábiles e interesados en el alumno deficiente visual) en actividades de grupo estructuradas de manera que se aseguren interacciones positivas.
- Disponer a los alumnos en la clase en mesas de 4 a 6 alumnos y cambiar a los alumnos de lugar para que todos puedan relacionarse con todos.
- Utilizar un estilo de enseñanza de aprendizaje cooperativo, y fomentar un ambiente en la clase en el cual se enfatizan las habilidades y se minimizan las limitaciones.
- Proporcionar experiencias de interacción estructuradas y organizadas, de manera que el alumno deficiente visual pueda saber qué se espera de él.
- Sugerir juegos a los que el alumno deficiente visual puede jugar.
- Programar dentro del currículo escolar la educación afectiva y social para todos los alumnos, en la cual se enfatizan aspectos relacionados con la promoción de la aceptación de la diversidad, la tolerancia, la autoestima positiva, la conducta altruista, etc.

Anexo I

Lista de evaluación de habilidades sociales para alumnos deficientes visuales

Caballo, C. y Verdugo, M. A. (1997)

Introducción

El cuestionario que aparece a continuación presenta un listado de habilidades sociales desarrollado a partir de la revisión de instrumentos y currículos destinados a la evaluación de habilidades sociales en niños ciegos y deficientes visuales. Así, en el cuestionario se incluyen áreas y habilidades importantes a tener en cuenta cuando se evalúan alumnos con deficiencia visual. Se trata de una lista exhaustiva que proporciona orientación sobre la adquisición y práctica de comportamientos sociales en estas personas y sirve para planificar objetivos concretos para la intervención.

Instrucciones

Es conveniente que la lista sea cumplimentada conjuntamente por al menos dos personas que lleguen a un acuerdo sobre la puntuación que se dará a cada ítem (profesor tutor y profesor de apoyo). Estas personas deben haber tenido ocasión de observar al alumno que evalúan durante un periodo mínimo de una semana.

Cada ítem se puntúa en una escala tipo Likert de 5 puntos. Una puntuación de 1 significa que el alumno no realiza nunca o muy pocas veces la habilidad. Una puntuación de 5 significa que el alumno domina completamente la habilidad y la pone en marcha de forma habitual.

Aquellas habilidades en las cuales el alumno obtiene puntuaciones inferiores a 3 se pueden programar como objetivos de enseñanza.

1. INICIA, SE UNE Y FINALIZA ACTIVIDADES UNO A UNO

Dice «Hola» u otra iniciación para comenzar interacciones con un compañero	1	2	3	4	5
Identifica a una persona escuchando o preguntando su nombre para iniciar interacciones	1	2	3	4	5
Se presenta a sí mismo cuando quiere entablar relación con un desconocido sin que nadie les presente	1	2	3	4	5
Inicia interacciones con un compañero preguntando si quiere jugar o realizar alguna actividad	1	2	3	4	5
Muestra a un compañero el juego o actividad que está realizando para comenzar una interacción	1	2	3	4	5
Responde adecuadamente a un compañero sobre la actividad	1	2	3	4	5
Inicia interacciones con un compañero haciendo preguntas como: «¿Qué estás haciendo?», «¿A qué juegas?», ofreciendo algo, iniciando un tema de conversación, etc.	1	2	3	4	5
Escucha las explicaciones de un compañero sobre la actividad que está realizando	1	2	3	4	5
Pregunta o pide más explicaciones sobre la actividad de un compañero cuando es necesario para interactuar con él	1	2	3	4	5
Participa de forma adecuada en actividades con un compañero	1	2	3	4	5
Se despide de un compañero de forma verbalmente apropiada	1	2	3	4	5
Se despide de un compañero de forma físicamente adecuada	1	2	3	4	5

2. INICIA, SE UNE Y FINALIZA ACTIVIDADES Y CONVERSACIONES EN PEQUEÑO GRUPO

Es consciente de la presencia de un grupo pequeño de compañeros	1	2	3	4	5
Se acerca de forma independiente a un grupo pequeño	1	2	3	4	5
Identifica la distancia apropiada y a los miembros de un grupo pequeño, escuchando o preguntando sus nombres	1	2	3	4	5
Localiza un lugar apropiado en un grupo pequeño para unirse al mismo	1	2	3	4	5
Pregunta qué actividad se está realizando para unirse a un grupo pequeño	1	2	3	4	5

Escucha las explicaciones	1	2	3	4	5
Pide más explicaciones si es necesario	1	2	3	4	5
Participa de forma apropiada en actividades de grupos pequeños	1	2	3	4	5
Se despide verbalmente de forma apropiada cuando deja una actividad de un grupo pequeño	1	2	3	4	5
Deja de participar en un grupo pequeño con poca alteración	1	2	3	4	5

3. INICIA, SE UNE Y FINALIZA ACTIVIDADES EN GRAN GRUPO

Se une a un grupo grande de forma físicamente apropiada	1	2	3	4	5
Se une a un grupo grande de forma verbalmente apropiada	1	2	3	4	5
Escucha el propósito de un grupo grande para unirse al mismo	1	2	3	4	5
Responde verbalmente de forma apropiada cuando participa en actividades de grupos grandes	1	2	3	4	5
Pide más información si es necesaria cuando se une a actividades de grupos grandes	1	2	3	4	5
Participa de forma apropiada en actividades de grupos grandes	1	2	3	4	5
Se despide verbalmente de forma apropiada cuando deja de participar en actividades de grupos grandes	1	2	3	4	5
Deja de participar en un gran grupo con poca alteración	1	2	3	4	5

4. APARIENCIA

Va vestido de forma apropiada	1	2	3	4	5
Lleva la ropa limpia	1	2	3	4	5
Va aseado	1	2	3	4	5
Va peinado de forma apropiada	1	2	3	4	5

5. LENGUAJE CORPORAL

Utiliza posturas físicas adecuadas a las situaciones (al levantarse, derecho en la silla, al caminar...)	1	2	3	4	5
Mantiene la cabeza erguida	1	2	3	4	5
Mantiene contacto ocular de forma apropiada (dirige la cara hacia la persona a la que habla o escucha)	1	2	3	4	5
Mueve la cabeza para responder «sí» o «no»	1	2	3	4	5
Muestra expresiones de cara apropiadas a la situación y a sus sentimientos	1	2	3	4	5

Evita estereotipias (balanceo, movimientos de ojos, frotarse los ojos...)	1	2	3	4	5
Conoce y utiliza los gestos convencionales en diferentes momentos (ej.: para mostrar interés, mueve la cabeza para asentir, señala e indica el tamaño de las cosas de las que habla, enfatiza lo que dice verbalmente...)	1	2	3	4	5
Sonríe con frecuencia a la gente	1	2	3	4	5
Utiliza formas habituales de contacto corporal para comunicarse de forma convencional (palmada en la espalda a un amigo para felicitarle, etc.)	1	2	3	4	5

6. HABILIDADES VERBALES

Utiliza expresiones adecuadas para sugerir actividades	1	2	3	4	5
Utiliza expresiones adecuadas para pedir ayuda o información cuando es necesario	1	2	3	4	5
Utiliza expresiones adecuadas para ofrecer ayuda cuando es necesario	1	2	3	4	5
Utiliza expresiones adecuadas para rechazar asistencia o ayuda innecesaria	1	2	3	4	5
Utiliza las formas verbales convencionales de educación y amabilidad (da las gracias, dice «lo siento»...)	1	2	3	4	5
No interrumpe	1	2	3	4	5
Responde verbalmente de forma apropiada a los comentarios de otros	1	2	3	4	5
Da respuestas verbales adecuadas a comentarios y preguntas sobre su deficiencia	1	2	3	4	5
Utiliza expresiones adecuadas para disculparse y pedir perdón cuando es necesario	1	2	3	4	5
Dice cumplidos a otros	1	2	3	4	5
Mantiene diálogos y discusiones verbales con otros de forma apropiada	1	2	3	4	5
Habla de temas apropiados a la situación, a la edad y a los intereses de los otros	1	2	3	4	5
Hace preguntas abiertas en conversaciones, de modo que permite que la conversación se mantenga	1	2	3	4	5
Se dirige de forma apropiada a los profesores y adultos cuando una situación lo requiere	1	2	3	4	5

7. HABILIDADES DE COOPERACIÓN

Comparte sus cosas con sus compañeros	1	2	3	4	5
Reconoce cuándo otros necesitan ayuda	1	2	3	4	5
Ofrece ayuda a sus compañeros	1	2	3	4	5
Responde a las peticiones de ayuda de otros de modo adecuado	1	2	3	4	5
Participa en la preparación de actividades con sus compañeros	1	2	3	4	5
Participa en la limpieza y puesta en orden del lugar donde se desarrollan las actividades	1	2	3	4	5
Trabaja de forma cooperativa con sus compañeros					

8. HABILIDADES DE JUEGO

Participa en actividades y juegos físicos de forma apropiada	1	2	3	4	5
Participa en actividades y juegos verbales de forma apropiada	1	2	3	4	5
Muestra comportamientos apreciados por sus compañeros (cuenta chistes, e historias graciosas, hace que se rían y diviertan....)	1	2	3	4	5
Utiliza materiales apropiados a la situación de juego	1	2	3	4	5
Utiliza juegos de mesa de forma adecuada	1	2	3	4	5
Obtiene más información sobre la actividad o el juego cuando es necesario, de forma verbal o por el tacto	1	2	3	4	5
Dirige juegos	1	2	3	4	5
Acepta de forma adecuada perder en los juegos	1	2	3	4	5
Felicita y dice cumplidos a otros cuando ganan	1	2	3	4	5
Guarda su turno en juegos y actividades	1	2	3	4	5
Sigue las reglas de los juegos y actividades	1	2	3	4	5

9. HABILIDADES DE ASERTIVIDAD

Evita golpear y hacer daño como reacción a sus compañeros	1	2	3	4	5
Responde de forma apropiada cuando se le molesta (ignora, reacciona verbalmente con calma, pide ayuda al profesor...)	1	2	3	4	5
Indica sus preferencias respecto a compañeros de juego	1	2	3	4	5
Muestra habilidades para responder a la presión de los iguales cuando lo considera adecuado	1	2	3	4	5

Reconoce las burlas y responde de forma asertiva y efectiva	1	2	3	4	5
---	----------	----------	----------	----------	----------

10. RECONOCIMIENTO Y EXPRESIÓN DE EMOCIONES

Es capaz de verbalizar sus sentimientos a compañeros y adultos	1	2	3	4	5
Puede identificar sentimientos de otros en situaciones determinadas	1	2	3	4	5
Reacciona de forma apropiada ante los sentimientos de otros (proporcionando atención, ayuda, afecto, empatía u otra clase de apoyo)	1	2	3	4	5
Busca atención u otro tipo de ayuda cuando se enfrenta a sentimientos que así lo requieren	1	2	3	4	5
Demuestra afecto de forma aceptable según la situación, el lugar y las personas	1	2	3	4	5

11. HABILIDADES DE CLASE

No interrumpe a otros en el aula	1	2	3	4	5
Levanta la mano para hablar en clase	1	2	3	4	5
Pide permiso al profesor	1	2	3	4	5
Participa adecuadamente en actividades de clase	1	2	3	4	5
Hace preguntas apropiadas en la clase	1	2	3	4	5
Responde de forma apropiada a las preguntas de un profesor	1	2	3	4	5
Dice «No lo sé» si no puede contestar a las preguntas del profesor	1	2	3	4	5
Pide información adicional si es necesaria cuando no ha entendido del todo la explicación de un profesor	1	2	3	4	5
Conoce las reglas de la clase y las consecuencias de no cumplirlas	1	2	3	4	5
Sigue las direcciones y órdenes de los profesores y otros adultos	1	2	3	4	5
Identifica y asume responsabilidades personales en la clase	1	2	3	4	5
Inicia y termina las tareas en el momento apropiado	1	2	3	4	5
Obtiene atención del profesor de modo adecuado	1	2	3	4	5

Anexo II Sociograma

Nombre y apellidos del alumno

Colegio.....Clase.....Fecha.....

A - ¿Cuánto te gusta jugar con

- | | | | |
|----------|--------------|-------------|-------------|
| 1-..... | MUCHO | POCO | NADA |
| 2-..... | MUCHO | POCO | NADA |
| 3-..... | MUCHO | POCO | NADA |
| 4-..... | MUCHO | POCO | NADA |
| 5-..... | MUCHO | POCO | NADA |
| 6-..... | MUCHO | POCO | NADA |
| 7-..... | MUCHO | POCO | NADA |
| 8-..... | MUCHO | POCO | NADA |
| 9-..... | MUCHO | POCO | NADA |
| 10-..... | MUCHO | POCO | NADA |
| 11-..... | MUCHO | POCO | NADA |
| 12-..... | MUCHO | POCO | NADA |
| 13-..... | MUCHO | POCO | NADA |
| 14-..... | MUCHO | POCO | NADA |
| 15-..... | MUCHO | POCO | NADA |
| 16-..... | MUCHO | POCO | NADA |

B - ¿Con qué tres chicos/as te gusta más jugar?

1

2

3

¿Por qué?.....

.....

¿Con qué tres chicos/as te gusta menos jugar?

1

2

3

¿Por qué?.....

.....

C - ¿Quién participa siempre en las actividades con otros?

.....

¿Quién ayuda siempre a otros niños?

.....

¿Quién tiene muchos amigos?

.....

¿Quién no tiene amigos?

.....

¿Quién es tímido y callado?

.....

¿A quién no le gusta estar con sus compañeros?

.....

¿Quién riñe y se pelea a menudo?

.....

¿Quién está siempre solo?

.....

ALUMNO ÁREA: Iniciaciones Sociales

EDUCADOR..... HABILIDAD: Saludar

OBSERVADOR

FECHA/FECHAS.....

		Evaluación			Entrenamiento		
		0	0	0	1	2	3
1. V	Saludo inicial verbal: dice «Hola» u otro saludo						
1. LC	Mira a la persona						
1. LC	Sonríe						
1. LC	Gestos de saludo con cabeza o manos						
1. LC	Postura adecuada dirigida a la persona						
1. LC	Expresión facial						
2. V	Hace alguna pregunta						
2. LC	Mira a la persona						
2. LC	Sonrisa						
2. LC	Gestos con cabeza o manos						
2. LC	Postura adecuada dirigida a la persona						
2. LC	Expresión facial						
3. V	Da información sobre sí mismo						
3. LC	Mira a la persona						
3. LC	Sonríe						
3. LC	Gestos de indicaciones con cabeza o manos						
3. LC	Postura adecuada						
3. LC	Expresión facial						
4. V	Se despide verbalmente						
4. LC	Mirada						
4. LC	Sonrisa						
4. LC	Gestos de indicaciones de despedida						
4. LC	Postura adecuada						
4. LC	Expresión facial						

REGISTRO:

A = Adecuada

DE = Descripciones verbales espec.

- = No rsta.

NM = Necesita mejorar

F = Ayuda física

Observaciones:

ALUMNO ÁREA: Iniciaciones Sociales
 EDUCADOR..... HABILIDAD: Presentarse
 OBSERVADOR
 FECHA/FECHAS.....

		Evaluación			Entrenamiento		
		0	0	0	1	2	3
1. V	Saludo inicial verbal: dice «Hola» u otro saludo						
1. LC	Mira a la persona						
1. LC	Sonríe						
1. LC	Gestos de saludo con cabeza o manos						
1. LC	Postura adecuada dirigida a la persona						
1. LC	Expresión facial						
2. V	Dice cómo se llama y le da información sobre otros aspectos, dependiendo de la situación: dónde vive, colegio, curso...						
2. LC	Mira a la persona						
2. LC	Sonrisa						
2. LC	Gestos con cabeza o manos						
2. LC	Postura adecuada dirigida a la persona						
2. LC	Expresión facial						
3. V	Pregunta a la otra persona cómo se llama						
3. LC	Mira a la persona						
3. LC	Sonríe						
3. LC	Gestos de indicaciones con cabeza o manos						
3. LC	Postura adecuada						
3. LC	Expresión facial						
4. V	Se despide verbalmente						
4. LC	Mirada						
4. LC	Sonrisa						
4. LC	Gestos de indicaciones de despedida						
4. LC	Postura adecuada						
4. LC	Expresión facial						

REGISTRO:

- A = Adecuada
 DE = Descripciones verbales espec.
 - = No rsta.
 NM = Necesita mejorar
 F = Ayuda física

Observaciones:

ALUMNO ÁREA: Iniciaciones Sociales
 EDUCADOR HABILIDAD: Proponer actividades
 OBSERVADOR
 FECHA/FECHAS.....

		Evaluación			Entrenamiento		
		0	0	0	1	2	3
1.	Busca a la persona con la que quiere hacer algo						
2.	Observa si es el momento adecuado...						
3.	Se acerca						
4.	Si no la conoce, se presenta						
5. V	Saludo inicial verbal: dice «Hola» u otro saludo						
5. LC	Mira a la persona						
5. LC	Sonríe						
5. LC	Gestos de saludo con cabeza o manos						
5. LC	Postura adecuada dirigida a la persona						
5. LC	Expresión facial						
6. V	Hace alguna pregunta: ¿Qué haces?, ¿Cómo estás?						
6. LC	Mira a la persona						
6. LC	Sonríe						
6. LC	Gestos con cabeza o manos						
6. LC	Postura adecuada dirigida a la persona						
6. LC	Expresión facial						
7. V	Le propone una actividad o juego						
7. LC	Mira a la persona						
7. LC	Sonríe						
7. LC	Gestos de indicaciones con cabeza o manos						
7. LC	Postura adecuada						
7. LC	Expresión facial						
8. V	Si no acepta, propone otra actividad o se despide y busca a otra persona						
8. LC	Mira a la persona						
8. LC	Sonrisa						
8. LC	Gestos de indicaciones con cabeza o manos						
8. LC	Postura adecuada						
8. LC	Expresión facial						

REGISTRO:

- A = Adecuada
 DE = Descripciones verbales espec.
 - = No rsta.
 NM = Necesita mejorar
 F = Ayuda física

Observaciones:

ALUMNO ÁREA: Conductas no verbales

EDUCADOR HABILIDAD: Expresa tristeza

OBSERVADOR

FECHA/FECHAS.....

		Evaluación			Entrenamiento		
		0	0	0	1	2	3
1.	Expresión facial						
2.	Expresión mirada						
3.	Postura						
4.	Gestos con las manos						
5.	Gestos con la cabeza						
6.	Distancia-proximidad						

REGISTRO:

A = Adecuada

DE = Descripciones verbales espec.

- = No rsta.

NM = Necesita mejorar

F = Ayuda física

Observaciones:

ALUMNO ÁREA: Conductas no verbales
 EDUCADOR HABILIDAD: Expresa alegría
 OBSERVADOR
 FECHA/FECHAS.....

		Evaluación			Entrenamiento		
		0	0	0	1	2	3
1.	Expresión facial						
2.	Expresión mirada						
3.	Postura						
4.	Gestos con las manos						
5.	Gestos con la cabeza						
6.	Distancia-proximidad						

REGISTRO:

A = Adecuada
 DE = Descripciones verbales espec.
 - = No rsta.
 NM = Necesita mejorar
 F = Ayuda física

Observaciones:

ALUMNO ÁREA: Conductas no verbales

EDUCADOR HABILIDAD: Expresa duda

OBSERVADOR

FECHA/FECHAS.....

		Evaluación			Entrenamiento		
		0	0	0	1	2	3
1.	Expresión facial						
2.	Expresión mirada						
3.	Postura						
4.	Gestos con las manos						
5.	Gestos con la cabeza						
6.	Distancia-proximidad						

REGISTRO:

A = Adecuada

DE = Descripciones verbales espec.

- = No rsta.

NM = Necesita mejorar

F = Ayuda física

Observaciones:

ALUMNO ÁREA: Conductas no verbales
 EDUCADOR HABILIDAD: Expresa dolor
 OBSERVADOR
 FECHA/FECHAS.....

		Evaluación			Entrenamiento		
		0	0	0	1	2	3
1.	Expresión facial						
2.	Expresión mirada						
3.	Postura						
4.	Gestos con las manos						
5.	Gestos con la cabeza						
6.	Distancia-proximidad						

REGISTRO:

A = Adecuada
 DE = Descripciones verbales espec.
 - = No rsta.
 NM = Necesita mejorar
 F = Ayuda física

Observaciones:

ALUMNO ÁREA: Conductas no verbales

EDUCADOR HABILIDAD: Expresa miedo

OBSERVADOR

FECHA/FECHAS.....

		Evaluación			Entrenamiento		
		0	0	0	1	2	3
1.	Expresión facial						
2.	Expresión mirada						
3.	Postura						
4.	Gestos con las manos						
5.	Gestos con la cabeza						
6.	Distancia-proximidad						

REGISTRO:

A = Adecuada

DE = Descripciones verbales espec.

- = No rsta.

NM = Necesita mejorar

F = Ayuda física

Observaciones:

ALUMNO ÁREA: Conductas no verbales
 EDUCADOR HABILIDAD: Expresa orgullo
 OBSERVADOR
 FECHA/FECHAS.....

		Evaluación			Entrenamiento		
		0	0	0	1	2	3
1.	Expresión facial						
2.	Expresión mirada						
3.	Postura						
4.	Gestos con las manos						
5.	Gestos con la cabeza						
6.	Distancia-proximidad						

REGISTRO:

A = Adecuada
 DE = Descripciones verbales espec.
 - = No rsta.
 NM = Necesita mejorar
 F = Ayuda física

Observaciones:

ALUMNO ÁREA: Conductas no verbales

EDUCADOR HABILIDAD:

OBSERVADOR

FECHA/FECHAS.....

		Evaluación			Entrenamiento		
		0	0	0	1	2	3
1.	Expresión facial						
2.	Expresión mirada						
3.	Postura						
4.	Gestos con las manos						
5.	Gestos con la cabeza						
6.	Distancia-proximidad						

REGISTRO:

A = Adecuada

DE = Descripciones verbales espec.

- = No rsta.

NM = Necesita mejorar

F = Ayuda física

Observaciones:

Referencias

- ADELSON, E. (1983). Precursors of early language development in children blind from birth. En: A. MILLS (ed.), *Language acquisition in the blind child: normal and deficient* (pp. 1-12). San Diego: College Hill Press.
- ALS, H. (1982). The unfolding of behavioral organization in the face of a biological violation. En: E. Tronick (ed.), *Social interchange in infancy: Affect, cognition, and communication*, (pp. 125-160). Baltimore: University Park Press.
- ANDERSEN, E. S., DUNLEA, A., y KEKELIS, L. S. (1984). Blind children's language: resolving some differences. *Journal of Child language*, 11, 645-664.
- ANDERSEN, E. S., y KEKELIS, L. S. (1986). The role of sibling input in the language socialization of younger blind children. *Southern California occasional papers in linguistics*, Vol. 11. Los Angeles: University of Southern California Press.
- ANSA, A., y otros (1995). *Guía de salud y desarrollo personal para trabajar con adolescentes*. Pamplona: Gobierno de Navarra, Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra.
- ARGYLE, M. (1969). *Social interaction*. London: Methuen.
- ARGYLE, M. (1980). Interactions skills and social competence. En: P. Feldman, y J. Orford (eds.), *Psychological problems: the social context*. Chichester, England: John Wiley and Sons.
- BAGLEY, M. (1985). Service providers assessment of the career development needs of blind and visually impaired students and rehabilitation clients and the resources available to meet those needs. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 79, 434-443.
- BAKERMAN, R., y BROWN, J. V. (1977). Behavioral dialogues: An approach to the assessment of mother-infant interaction. *Child Development*, 48, 195-208.
- BANDURA, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- BARRAGA, N. C. (1976). *Visual handicaps and learning: A developmental approach*. Belmont, CA: Wadsworth.
- BEATY, L. A. (1991). The effects of visual impairment on adolescents' self-concept. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85(3), 129-130.
- BINA, M. J. (1986). Social skills development through cooperative group learning strategies. *Education of the Visually Handicapped*, 18(1), 27-40.
- BONFANTI, B. H. (1979). Effects of training on nonverbal and verbal behaviors of congenitally blind adults. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 73, 1-9.

- BROWN, C., y BOUR, B. (1986). *A resource manual for the development and evaluation of special programs for exceptional students. Vol VK: Movement analysis and curriculum for visually impaired preschoolers*. Tallahassee, FL: Bureau of Education for the Blind.
- BUCK, R. (1991). Temperament, social skills, and the communication of emotion: A developmental-interactionist view. En: D. G. Gilbert, y J. J. Connolly (comps.), *Personality, social skills and psychopathology*. New York: Plenum Press.
- CABALLO, V. E. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- CENTERS, L., y CENTERS, R. (1963). Peer group attitudes toward the amputee child. *Journal of Social Psychology*, 61, 127-132.
- CORN, A., y BISHOP, V. (1984). Acquisition of practical knowledge by blind and visually impaired students in grades 8-12. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 78, 352-356.
- CORSARO, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex.
- COWEN, E. L., PEDERSON, A., BABIGIAN, H., IZZO, L. D., y TROST, M. A. (1973). Long-term follow-up of early detected vulnerable children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 41, 438-445.
- CUTSFORTH, T. D. (1951). *The blind in school and society*. New York: American Foundation for the Blind.
- DION, K. K., y BERSCHIED, E. (1974). Physical attractiveness and peer acceptance among children. *Sociometry*, 37, 1-12.
- DURKHEIM, E. (1973). *Moral education: A study in the theory and application of the sociology of education*. New York: Free Press.
- EAGLESTEIN, A. S. (1975). The social acceptance of blind high school students in an integrated school. *New Outlook for the Blind*, 69, 447-451.
- ENDRESS, D. T. (1968). *Development levels and parental attitudes of preschool blind children in Colorado*. Tesis Doctoral no publicada, Colorado State College.
- ERIN, J. N. (1990). Language samples from visually impaired four and five year olds. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 13, 181-191.
- ERWING, E. J. (1993). Social participation of young children with visual impairments in specialized and integrated environments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 87, 138-142.
- EVERHART, G., LUZADER, M., y TULLOS, S. (1980). Assertive skills training for the blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 74, 62-65.
- FARKAS, G. M., SHERICK, R. B., MATSON, J. L., y LOEBIG, M. (1981). Social skills training of a blind child through differential reinforcement. *Behavior Therapist*, 4(2), 25-26.
- FARRENKOPF, C., y DAVIDSON, I. (1992). The development of perspective-taking abilities in young blind children. *Review*, 24, 1, 7-22.
- FEFFER, M., y GOUREVITCH, V. (1960). Cognitive aspects of role-taking in children. *Journal of Personality*, 28, 384-397.

- FEWELL, R. R., y KAMINSKI, R. (1988). Play skills development and instruction for young children with handicaps. En: S. L. ODOM, y M. B. KARNES (eds.), *Early intervention for infants and children with handicaps: An empirical base*, (pp. 145-158). Baltimore, MD.: Paul H. Brookes.
- FICHTEN, C. S., JUDD, D., TAGALAKIS, V., AMSEL, R., y ROBILLARD, K. (1991). Communication cues used by people with and without blind and visually impairments in daily conversations and dating. *Journal of Visual Impairment and Blindness.*, 85, 371-378.
- FOSTER, S., y RICHEY, W. L. (1979). Issues and aspects of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 625-638.
- FRAIBERG, S. (1977). *Insights from the blind*. New York: Basic Books.
- FRIEDMAN, C. T. (1986). *Interaction and attachment: Determinants of individual differences in a sample of visually impaired one- and two year-old and their mothers*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Berkeley.
- GOLDBERG, S. (1977). Social competence in infancy: A model of parent-infant interaction. *Merril Palmer Quarterly*, 23, 163-177.
- GOLDSTEIN, A. P., SPRAFKIN, R. P., GERSHAW, N. J., y KLEIN, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.
- GREENSPAN, S. (1979). Social intelligence in the retarded. En: N. ELLIS (ed.), *Handbook of mental deficiency: Psychological theory and research* (pp. 483-531). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- GRESHAM, F. M. (1986). Strategies for enhancing the social outcomes of mainstreaming: A necessary ingredient of success. En: J. MEISEL (ed.) *Mainstreaming handicapped children: Outcomes, controversies and new directions*. Londres: L.E.A.
- GUMPEL, T. (1994): Social competence and social skills training for persons with mental retardation: An expansion of a behavioral paradigm. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. 29, 194-201.
- HARRELL, R. L., y STRAUSS, F. A. (1986). Approaches to increasing assertive behavior and communication skills in blind and visually impaired persons. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 80, 794-798.
- HERSEN, M., y BELLACK, A. (1977). Assessment of social skills. En: A. CIMINERO, K. CALHOUM, y H. ADAMS (eds.), *Handbook for behavioral assessment*. New York: John Wiley and Sons.
- HILL, L. W., y BLASCH, B. B. (1980). Concept development. En: R. L. WELSH, y B. B. BLASCH (eds.), *Foundations of orientation and mobility*, pp. 265-290. New York: American Foundation for the Blind.
- HOBEN, M., y LINDSTROM, V. (1980). Evidence of isolation in the mainstream. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 74, 289-292.
- IMAMURA, S. (1965) *Mother and blind child*. New York: American Foundation for the Blind.
- JANSON, U., y MERENYI, A. C. (1992). *Social play between blind and sighted preschool children*. Paper presented at ICEVH Early Childhood Conference, Bangkok.
- JOHNSON C. L., y JOHNSON, J. A. (1991). Using short-term group counselling with visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85, 166-170.

- JONES, R. L., y CHIBA (1985). *Social skills assessment and intervention*. (Final report). Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- JONES, R. L., LAVINE, K., y SHELL, J. (1972). Blind children integrated in classrooms with sighted children: A sociometric study. *New Outlook for the Blind*, 66, 75-80.
- JUNEFELT, K. (1987). *Blindness and child adjusted communication*. Estocolmo: Stockholms Universitet.
- KAGAN, J., y MOSS, H. A. (1962). *Birth to maturity: A study in Psychological development*. New York: Wiley.
- KEKELIS, L. S. (1992). A field study of a blind preschooler. En: S. Z. SACKS, L. S. KEKELIS, y R. J. GAYLORD-ROSS (eds.), *The development of social skills by blind and visually impaired students*. New York: American Foundation for the Blind.
- KEKELIS, L. S. (1992). Peer interactions in childhood: The impact of visual impairment. En: S. Z. SACKS, L. S. KEKELIS, y R. J. GAYLORD-ROSS (eds.), *The development of social skills by blind and visually impaired students*. New York: American Foundation for the Blind.
- KEKELIS, L. S., y ANDERSEN, E. S. (1984). Family communication styles and language development. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 78, 54-65.
- KEKELIS, L. S., y SACKS, S. Z. (1992). The effects of visual impairment on children's social interactions in regular education programs. En: S. Z. SACKS, L. S. KEKELIS, y R. J. GAYLORD-ROSS (eds.), *The development of social skills by blind and visually impaired students*. New York: American Foundation for the Blind.
- KELLY, J. A. (1982). *Social skills training: A practical guide for interventions*. New York: Springer.
- KLEIN, B., VAN HASSELT, V. B., TREFELNER, M., SANDSTROM, D., y BRANDT-SNYDER, P. (1988). The parent and toddler training project for visually impaired and blind multihandicapped children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 82, 59-64.
- KLERCK, R. E., RICHARDSON, S. A., y RONALD, L. (1974). Physical appearance cues and interpersonal attraction in children. *Child Development*, 45, 305-310.
- KOHLBERG, L. (1969). Stages and sequence: The cognitive development approach to socialization. En: D. A. GOSLIN (ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- LAMB, M. E., y EASTERBROOKS, R. (1981). Individual differences in parental sensitivity: Origins, components, and consequences. En: M. E. LAMB, y L. R. SHERROD (eds.), *Infant social cognition: Empirical and theoretical considerations*, pp. 127-153, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- LIEBERMAN, A. F. (1977). Preschoolers' competence with a peer: relations with attachment and peer experience. *Child Development*, 48, 1277-1287.
- LOUMIET, R., y LEVACK, N. (1991). *Independent living. A curriculum with adaptations for students with visual impairments*. Austin, Texas: Texas School for the Blind and Visually Impaired.
- LOWENFELD, B. (1962). Psychological foundation of special methods in teaching blind children. En: P. A. ZAHL (comp.), *Blindness: Modern approaches to the unseen environment*. New York: Hafner.
- MANGOLD, S., y MANGOLD, D. H. (1983). The adolescent visually impaired female. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 77(6), 250-255.

- MARKOVITS, H., y STRAYER, F. (1982). Toward an applied social ethology: A case study of social skills among blind children. En: K. H. RUBIN, y H. ROSS (eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 301-322). New York: Springer-Verlag.
- MATAS, L., AREND, R. A., y SROUFE, L. A. (1978). Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 49, 5-47-556.
- MCALPINE, L. M., y MOORE, C. L. (1995). The development of social understanding in children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 7, 349-358.
- MCCUSPIE, P. A. (1992). The social acceptance and interaction of visually impaired children in integrated settings. En: S. Z. SACKS, L. S. KEKELIS, y R. J. GAYLORD-ROSS (eds.), *The development of social skills by blind and visually impaired students. Exploratory studies and strategies*. New York: American Foundation for the Blind.
- McFALL, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- McFARLAND, D. (1966). Social isolation of the blind: An underrated aspect of disability and dependency. *New Outlook for the Blind*, 60, 318-319.
- MCGUINNESS, R. M. (1970). A descriptive study of blind children educated in the itinerant teacher resource room, and special school settings. *Research Bulletin of the American Foundation for the Blind*, 20, 1-56.
- MICHELSON, L., SUGAI, D. P., WOOD, R. P., y KAZDIN, A. E. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia*. Barcelona: Martínez Roca.
- MICHELSON, L., y WOOD, R. (1982). Behavioral assessment and training of children social skills. En: M. HERSEN, R. M. EISLEER, y P. M. MILLER (eds.), *Progress in behavior modification*, 14, 241-292. New York: Academic Press.
- MINTER, M. E., HOBSON, R. P., y PRING, L. (1991). Recognition of vocally expressed emotion by congenitally blind children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85, 411-416.
- MISCHEL, W. (1966). A social-learning view of sex differences in behavior. En: E. E. MACCOBY (ed.), *The development of sex differences*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.
- MONJAS, I. (1992). *La competencia social en la edad escolar. Diseño, aplicación y validación del Programa de Habilidades de Interacción Social*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.
- MONJAS, I. (1996). *Programa de enseñanza de habilidades sociales para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- MORRISON, R. L., y BELLACK, A. S. (1981). The role of social perception in social skills. *Behavior Therapy*, 12, 69-79.
- O'DONNELL, L. M., y LIVINGSTON, R. L. (1991). Active exploration of the environment by young children with low vision. A review of the literature. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 85, 287-290.
- OCHAITA, E., y ESPINOSA, A. (1995). Desarrollo y educación de los niños ciegos y deficientes visuales: áreas prioritarias de intervención. *Psykhé*, 4 (2).

- ODOM, S. L. (1983). The development of social interchanges in infancy. En: S. G. GARWOOD, y R. R. FEWELL (eds), *Educating Handicapped Children*. London: Aspen Publications.
- OLSON, M. (1981). Enhancing the exploratory behavior of visually impaired preschoolers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 75, 375-377.
- PALMER, P. (1991). *El ratón, el monstruo y yo. Asertividad para jóvenes*. Valencia: Promolibro-Cinteco.
- PARSONS, S. (1986). Function of play in low vision children (Part II): Emerging patterns of behavior. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 80, 777-784.
- PIAGET, A. (1965). *The moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- PREISLER, G. (1991). Early patterns of interaction between infants and their sighted mothers. *Child Care, Health and Development*, 5, 45-52.
- PREISLER, G., y PALMER, C. (1989). The blind child goes to nursery school with sighted children. *Child: Care, Health and Development*, 2, 484-492.
- PUTALLAZ, M., y GOTTMAN, J. M. (1981). Social skills and group acceptance. En: S. R. ASHER, y J. M. GOTTMAN (eds.), *The development of children's friendships* (pp. 116-149). New York: Cambridge University Press.
- RAVER, S. A. (1987). Training blind children to employ appropriate gaze direction and sitting behavior during conversation. *Education and Treatment of Children*, 10, 237-246.
- RAVER, S. A., y DRASH, P. W. (1988). Increasing social skills training for visually impaired children. *Education of the Visually Handicapped*, 19(4), 59-64.
- RAVER, S. A., y DWYER, R. C. (1986). Using a substitute activity to eliminate eye poking in a 3-year-old visually impaired child in the classroom. *The Exceptional Child*, 33, 65-72.
- REARDON, R. C., HERSEN, M., BELLACK, A. S., y FOLEY, J. M. (1979). Measuring social skill in grade school boys. *Journal of Behavioral Assessment*, 1, 87-105.
- RECCHIA, S. L. (1987). *Learning to play. Common concerns for the visually impaired preschool child*. Los Ángeles: Blind Children's Center (ERIC document reproduction).
- RETTIG, M. (1994). The play of young children with visual impairments: Characteristics and interventions. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 88, 410-420.
- RICKELMAN, B. L., y BLAYLOCK, J. N. (1983). Behaviors of sighted individuals perceived by blind persons as hindrances to self-reliance in blind persons. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 77, 8-11.
- ROGERS, S. J., y PUCHALSKI, C. B. (1984). Social characteristics of visually impaired infants' play. *Topics in Early Childhood Special Education*, 3 (4), 52-57.
- ROWLAND, C. (1984). Preverbal communication of blind infants and their mothers. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 78, 297-302.
- RUBIN, K. H. (1990). Introduction. *Human Development*, 33, 221-224. (Special issue on peer relationships and social skills in childhood - An international perspective).

- SACKS, S. Z. (1992). The social development of visually impaired children: A theoretical perspective. En: S. Z. SACKS, L. S. KEKELIS, y R. J. GAYLORD-ROSS: *The development of social skills by blind and visually impaired students. Exploratory studies and strategies*. NY: American Foundation for the Blind.
- SACKS, S. Z., y REARDON, M. P. (1989). Maximizing social interaction for students with visual handicap. En: R. GAYLORD-ROSS (ed.), *Integration strategies for students with handicaps*. (pp. 77-104). Baltimore: Paul H. Brookes.
- SCHINDELE, R. (1974). The social adjustment of visually handicapped children in different educational settings. *American Foundation for the Blind Research Bulletin*, 28, 125-144.
- SCHNEEKLOTH, L. M. (1989). Play environments for visually impaired children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 84, 433-445.
- SCOTT, R. A. (1969). The socialization of blind children. En: D. GOSLIN (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, pp.1025-1045. Chicago: Rand McNally.
- SHANTZ, D. W. (1986). Conflict, aggression, and peer status: An observational study. *Child Development*, 57, 1322-1332.
- SISSON, L. A., BABEO, T. J., y VAN HASSELT, V. B. (1988). Group training to increase social behaviors in young multihandicapped children. *Behavior Modification*, 12(4), 497-524.
- SKELLENGER, A. C., y HILL, E. W. (1994). Effects of a shared teacher-child play intervention on the play skills of three young children who are blind. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, sept, 433-445.
- SKELLENGER, A. C., HILL, M. M., y HILL, E. (1992). The social functioning of children with visual impairments. En: S. L. ODOM, S. R. McCONNELL, y M. A. McEVOY (eds), *Social competence of young children with disabilities*. Baltimore: P. H. Brookes.
- STEWART, J. W., VAN HASSELT, V. B., SIMON, J., y THOMPSON, W. B. (1985). The Community Adjustment Program (CAP) for visually impaired adolescents. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 72, 49-54.
- TROSTER, H., y BRAMBRING, M. (1992). Early social-emotional development in blind infants. *Child Care, Health and Development*, 18 207-227.
- TROWER, P. (1982). Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis. En: J. P. CURRAN, y P. M. MONTI (eds.), *Social skills training*. New York: Gilford Press.
- URWIN, C. (1983). Dialogue and cognitive functioning in the early language development of three blind children. En: A. MILLS (ed.), *Language acquisition in the blind child* (pp. 142-161). San Diego: College-Hill Press.
- URWIN, C. (1984). Communication in infancy and the emergence of language in blind children. En: R. L. SCHEEFELBUSCH, y J. PICKARD (eds.), *The acquisition of communicative competence*. Baltimore: University Press.
- VAN HASSELT, V. B. (1983). Social adaptation in the blind. *Clinical Psychology Review*, (87-102),
- VAN HASSELT, V. B., HERSEN, M., y KAZDIN, A. E. (1985). Assessment of social skills in visually handicapped adolescents. *Behavior Research and Therapy*, 23(1), 53-63.

- VAN HASSELT, V. B., HERSEN, M., KAZDIN, A. E., SIMON, J., y MASTANTUONO, A. (1983). Training blind adolescents in social skills. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 77, 199-203.
- VAN HASSELT, V. B., HERSEN, M., WITEHILL, M., y BELLACK, A. (1979). Social assessment and training for children: An evaluative review. *Behavior Research and Therapy*, 17, 413-417.
- VAUGHN, B. E., y WATERS, E. (1981). Attention structure, sociometric status, and dominance: Interrelations, behavioral correlates, and relationships to social competence. *Developmental Psychology*, 17, 275-288.
- VERDUGO, M. A. (1989). Programas conductuales alternativos para la educación de los deficientes mentales. Programa de habilidades sociales. Madrid: Mepsa.
- VERDUGO, M. A., y CABALLO, C. (1996). *Desarrollo de un programa de entrenamiento en habilidades sociales para alumnos con deficiencia visual integrados en colegios ordinarios*. Investigación financiada por la ONCE, Convocatoria 1991. Informe final no publicado.
- WALKER, H. M., MCCONNELL, S., HOLMES, D., TODIS, B., WALKER, J., y GOLDEN, N. (1983). *The Walker Social Skills Curriculum: The ACCEPTS Program*. Texas: Pro-ed.
- WARREN, D. H. (1984). *Blindness and early childhood development*. Nueva York: American Foundation for the Blind.
- YOUNISS, J., y VOLPE, J. (1978). A relational analysis of children's friendship. En W. DAMON (ed.), *New directions for child development: Vol. 1. Social Cognition* (pp. 1-22). San Francisco: Jossey-Bass.

