

Curso 1996/97
HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

MARÍA J. SUÁREZ RODRÍGUEZ

**Las habilidades sociales
en niños sordos profundos**

Director
ESTEBAN TORRES LANA



SOPORTES AUDIOVISUALES E INFORMÁTICOS
Serie Tesis Doctorales

*“Un buen tema es como un sol, un astro en torno al cual
gira un sistema planetario del que muchas veces no se tenía
conciencia hasta que el cuentista, astrónomo de palabras,
nos revela su existencia.”*

Julio Cortazar

*“Quien no comprende una mirada
tampoco comprende una larga explicación.”*

Proverbio Árabe

*A mis padres.
A aquella niña a la que no pude
enseñar a pronunciar su nombre.
Ella es la razón de esta tesis.*

AGRADECIMIENTOS

Todos los que han participado en alguna investigación de este tipo saben que muchas de las etapas hay que pasarlas en solitario y que el esfuerzo personal y la regularidad son necesarios. Sin embargo, en las etapas de montaña, cuando las fuerzan flaquean y sobre todo en el sprint final, sin el apoyo del "equipo" difícilmente se alcanza la meta final. Yo he tenido la suerte de participar con el mejor equipo y es gracias a la suma de todos y cada uno de estos esfuerzos que lo que parecía un sueño se ha hecho realidad.

Quiero agradecer en primer lugar al director de este trabajo, Esteban Torres su buen hacer, su claridad de ideas y sobre todo su estímulo. No en vano pasarán a la historia sus ya famosos "veo Tesis, María". Aprecio aún más, si cabe, su calidad como ser humano en un ámbito en el que prevalecen otro tipo de valores y me enorgullezco de que con el paso de los años (ya más de una década) nuestra inicial relación laboral se haya convertido en verdadero afecto.

Hago extensible mi agradecimiento al ideólogo y "cuentista" de este tema, Manuel Segura, que no sólo me hizo tomar conciencia de su existencia sino que además me transmitió todo su entusiasmo por él. Del mismo modo, a sus colaboradoras Margarita Arcas y Juani Mesa, sin cuya aportación inestimable en la elaboración del programa original, este trabajo no hubiera podido realizarse.

A Elena Conde le debo mucho, así que probablemente me olvidaré de algo. Gracias a ella se ha podido editar este texto con una única letra, tamaño ... encabezado ... y hemos podido incluir tablas, figuras, cuadros... Ha estado, además, en el sprint final con lo que se ha estresado por mí en muchas ocasiones. Pero lo más importante, y por lo que verdaderamente quiero darle las gracias, es por ser como es, generosa, leal, amiga de sus amigos y por estar ahí siempre que alguien lo necesita.

Un agradecimiento especial merecen Syntri y Stephy por su valiosa ayuda en el asesoramiento metodológico y en el análisis de los innumerables datos que les proporcionamos.

La gran implicación y eficiencia de Piedad y Mary hicieron posible la aplicación del programa en Las Palmas de Gran Canaria. Sus aportaciones han sido de un gran valor para este trabajo, por lo que les agradezco enormemente su colaboración.

La ayuda de Olivia Martínez, Mercedes García y Victorio García en los primeros momentos fue crucial. Ellos filmaron las sesiones y analizaron todos los videos. Les doy las gracias por ello y por su buena disposición siempre que los necesité.

Las ilustraciones de este trabajo se las debo a José Carlos Pérez. Su creatividad y sensibilidad están fuera de toda duda. Ha sido para mí un descubrimiento como dibujante y como persona. Le agradezco su colaboración, su "solito" y le deseo mucho éxito.

Todos los niños sordos y oyentes que han participado en esta investigación se merecen, por haber renunciado a una hora de su tiempo de ocio durante tantos meses, además de mi gratitud un lugar de honor en mi corazón y, de hecho, lo tienen.

La realización de este trabajo ha sido posible gracias a las facilidades y la colaboración dada por los Directores y Profesores de los Centros en los que estaban integrados los niños sordos, el C.P. Reyes Católicos de Las Palmas, El C.P. Castro Fariñas de Los Naranjeros y el C.P. Camino Largo de La Laguna. Y a la buena actitud y disposición de los padres para apoyar nuestra intervención siempre que se les solicitó.

Mención aparte merecen mis compañeras de fatigas a lo largo de todo el proceso, a las que he dado en llamar "las sufridoras". Sin nuestras llamadas nocturnas para contarnos la "última", nuestros "reír por no llorar" o algún que otro bizcochito casero para mantener el ánimo, el proceso hubiese sido insufrible. Magüisa y Magda o Magda y Magüisa, gracias por ser como son, insustituibles, entrañables, amigas. Ánimo y adelante, ya queda menos, ya no queda nada.

A Marisol Batista le doy las gracias porque es un ser excepcional, me brindó todo su apoyo, cuidado y cariño en los momentos claves.

Y finalmente, a Antonio le quiero agradecer su comprensión, su paciencia y su amor, incluso en "los tiempos difíciles".

ÍNDICE

Introducción.....	3
Capítulo 1: El desarrollo intelectual y social del niño sordo.....	7
1.1. Diferencias individuales en el desarrollo de los niños sordos.....	7
1.2. El desarrollo cognitivo del niño sordo	15
1.3. Escolaridad y rendimiento del niño sordo	20
1.4. El desarrollo lingüístico del niño sordo	26
1.5. El desarrollo socio-emocional del niño sordo. Los primeros años.....	32
1.5.1. Los orígenes del desarrollo social.....	32
1.5.2. El desarrollo de la interacción social. La interacción adulto-niño.....	35
1.5.3. La interacción entre iguales	40
1.5.4. Las habilidades comunicativas.....	42
1.6. Desarrollo social y personalidad del niño sordo en los años escolares.....	51
1.6.1. La estabilidad emocional y social del niño sordo.....	53
1.6.2. La impulsividad del niño sordo.....	60
1.6.3. La habilidad de adopción de perspectivas del niño sordo	64
1.7. Conclusiones	70
Capítulo 2: Las habilidades sociales en los niños sordos	77
2.1. Algunas concepciones de las habilidades sociales	78
2.2. Evaluación de las habilidades sociales	84
2.2.1. Algunos aspectos importantes de la evaluación	84
2.3. Los programas de entrenamiento en Habilidades Sociales	86

2.4. Las habilidades sociales de los niños con discapacidades	88
2.4.1. Evaluación de las habilidades sociales de los niños con discapacidades	90
2.4.2. Técnicas de intervención utilizadas para entrenar las habilidades sociales de niños con discapacidades	93
2.5. Las habilidades sociales de los niños deficientes auditivos.....	115
2.5.1. Evaluación de las habilidades sociales de los niños deficientes auditivos	115
2.5.2. Programas de entrenamiento de habilidades sociales de los niños deficientes auditivos	119
2.6. Conclusiones	131
Capítulo 3: El programa de entrenamiento en habilidades sociales para niños sordos	136
3.1. Justificación teórica del Programa	136
3.2. Objetivos generales del Programa	140
3.3. Contenidos del Programa	141
3.4. Metodología	144
3.5. Programa de habilidades sociales para niños sordos	145
Capítulo 4: Objetivos y método de la investigación	333
I. Objetivos	333
II. Método	335
4.1. Diseño	335
4.2. Sujetos	336
4.3. Instrumentos y procedimientos de aplicación.....	339
4.3.1. Instrumentos generales. Fase I o Fase de pruebas previas	339
4.3.1.1. Prueba de capacidad intelectual. Escala de matrices	

progresivas: Raven.....	339
4.3.1.2. Lectura labial	341
4.3.1.3. Inteligibilidad del habla	342
4.3.1.4. Screening. Nivel general de comprensión lingüística.....	343
4.3.2. Procedimiento	344
4.3.3. Instrumentos empleados en el diseño pre-post. Fase II.....	345
4.3.3.1. El inventario Meadow-Kendall para la evaluación socio- emocional de estudiantes sordos (SEAI)	346
4.3.3.2. Informe de otras personas sobre el comportamiento de los niños	347
4.3.3.3. Escala de comportamiento asertivo para niños (CABS). Adaptación realizada para niños sordos.	349
4.3.3.4. Cuestionario sociométrico	350
4.3.4. Diseño observacional. Observación indirecta de las interacciones sociales. Fase III.	351
4.3.4.1. Procedimiento	352
4.3.4.2. Registro	357
4.3.4.3. Observadores y fiabilidad	364
4.3.5. Procedimiento de aplicación del programa de Habilidades cognitivas	365
4.3.6. Procedimiento de aplicación del programa de Habilidades Sociales	370
Capítulo 5: Resultados y discusión	382
5.1. Resultados de las pruebas previas (Fase I)	382
5.2. Resultados y discusión de la Fase II	388
5.2.1. Análisis general del efecto del programa de entrenamiento	389

5.2.2. Análisis individualizado del efecto del programa	392
5.3. Resultados y discusión de la Fase III	399
5.3.1. Interacción tiempo x situación x tarea	400
5.3.2. Interacción tiempo x situación.....	405
5.3.3. Interacción tiempo x tarea	409
5.3.4. Interacción situación x tarea	411
5.3.5. Factor Tiempo	412
5.3.6. Factor situación	417
5.3.7. Factor tarea	421
5.4. Discusión general	424
Capítulo 6: Conclusiones	433
Referencias bibliográficas	
Anexo	

INTRODUCCIÓN.

Los trabajos de investigación son con frecuencia deudores de motivaciones tanto académicas como personales. En el caso de esta tesis, las motivaciones académicas han conducido desde colaboraciones anteriores en el campo del desarrollo lingüístico y simbólico del niño sordo, pasando por estudios analíticos de interacción diádica con diferentes compañeros, hasta el área de las habilidades sociales (Suárez y Torres Lana, 1996; Torres Lana, 1992). Esto ha significado un punto de encuentro con móviles más personales, allí donde confluyen el rigor de las investigaciones básicas con la necesaria aplicabilidad de los conocimientos en el terreno de la vida social del niño sordo.

Desde hace algo más de una década, el marco legal que regula la integración escolar del niño sordo supone una primera piedra, necesaria pero insuficiente, para la incorporación efectiva del niño a la vida escolar y social de su comunidad educativa. Hay cada vez más acuerdo en que para convertir el estar "junto a" en un estar efectivo "con" los compañeros oyentes, se exige del niño sordo unas habilidades específicas de relación social que incluyen las lingüísticas, pero no se reducen a ellas. Es necesario ya, en nuestra opinión, acumular un

cuerpo de conocimientos prácticos basado en la intervención concreta que pretenda aumentar la calidad y cantidad de las relaciones entre compañeros sordos y oyentes. De la calidad de esta interacción dependen muchos de los aprendizajes en potencia, conceptuales y sociales, del niño sordo.

Hay relativamente pocas intervenciones de este estilo en comparación con el interés que el grupo de población sorda tiene para la investigación básica por su carácter crucial. Existen pocos instrumentos de calidad adaptados para explorar el desarrollo cognitivo o social del sordo y esta realidad se hace dramática si se considera el ámbito lingüístico del español.

En este trabajo se han pretendido adaptar a las características del niño sordo los instrumentos y procedimientos derivados del estudio y estimulación de las habilidades sociales en poblaciones oyentes, así como aprovechar las experiencias en muestras de sordos. La tradición del estudio de los componentes sociales de la inteligencia, así como el concepto de habilidad social como recurso para iniciar y mantener relaciones efectivas con otros, enfrentar y resolver conflictos con otros o, también, aprender de, y junto a, otros, nos ha inclinado a volcar esta tradición de estudio en la población de niños sordos. Nuestro objetivo

más general es, pues, comprobar si aplicando un programa de habilidades sociales específico incrementamos la calidad y cantidad de interacciones entre sordos y oyentes. Más específicamente, entre sordos profundos y oyentes. Esta elección se basa en la especificidad muestral que suponen los distintos tipos de sordera, en su heterogeneidad y en nuestra anterior tradición de trabajo. No obstante, revisamos en el capítulo 1 los aspectos más significativos del desarrollo social, lingüístico y cognitivo de los sordos de una forma general. Esperamos con ello introducir en las variables que reflejan la particularidad de crecer sin audición o con una audición disminuida. De ello se deduce la necesidad de no separar su idiosincrasia en la aplicación de un programa como el que se pretende. Por ello, dedicamos el capítulo 2 a una revisión de los programas más contrastados en el campo de las habilidades sociales y el capítulo 3 a la adaptación específica que se ha hecho en este estudio. El diseño empleado es un clásico antes-después, con toda la complejidad que los familiarizados con el tema están acostumbrados a comprobar en investigaciones con niños sordos profundos. Se han utilizado numerosas pruebas de control descritas con minuciosidad en el capítulo 4, de método. Hemos distinguido la presentación de resultados y su discusión, de las conclusiones finales, que se ofrecen en el capítulo 6.

Capítulo 1

CAPITULO 1: EL DESARROLLO INTELECTUAL Y SOCIAL DEL NIÑO SORDO.

1.1. Diferencias individuales en el desarrollo de los niños sordos.

Es bien sabido lo difícil que resulta cualquier intento de proporcionar descripciones completas y exactas de la sordera y de las personas sordas. Los individuos sordos lejos de ser un grupo más o menos homogéneo, constituyen una población con una variabilidad mucho mayor que la de los individuos de audición normal. Esto dificulta enormemente la generalización de cualquier resultado a la mayoría de los sordos y obliga, por otra parte, a precisar lo mejor posible las dimensiones evolutivas que les caracterizan. Esta variabilidad se debe fundamentalmente a:

(1) Factores fisiológicos relacionados con la sordera, como grado, tipo de pérdida auditiva, y posibles deficiencias asociadas; (2) la etiología de la sordera: hereditaria o adquirida; (3) la edad de comienzo de la sordera; (4) el estatus auditivo de los padres: sordos u oyentes; (5) la amplitud de la experiencia interpersonal lingüística y no lingüística; y (6) la calidad y el tipo de educación recibida. A lo que habría que añadir los innumerables factores que afectan

normalmente a los niños oyentes, que pueden influir en el desarrollo y producen diversidad en la población. Vamos a hacer a continuación una breve descripción de estos factores y de algunas de las consecuencias que producen en el desarrollo (ver Marchesi, 1987, 1990; Marschack, 1993).

Se distinguen dos tipos de sordera, con repercusiones muy diferentes, categorizadas como sordera conductiva (implica al oído medio o al oído externo) y sordera neurosensorial (implica al oído interno, la cóclea, el nervio auditivo y las conexiones próximas al cerebro). En general, los efectos de las sorderas conductivas no son muy graves y pueden tratarse u operarse. Las neurosensoriales son más graves y permanentes y con peores pronósticos. En la actualidad se realizan implantes cocleares en casos muy específicos, y los resultados son controvertidos.

El grado de pérdida auditiva es otro de los factores que influye en el desarrollo de los niños sordos, tanto en las habilidades lingüísticas como en las cognitivas, sociales y educativas. La intensidad auditiva es un factor fundamental pero además se debe tener en cuenta la banda de frecuencia que el niño puede percibir mejor, ya que permitirá un mayor aprovechamiento de sus restos

auditivos. Las deficiencias que producen pérdidas auditivas para sonidos en los rangos de 500, 1000 y 2000 Hz son las que más afectan a la percepción del habla porque son las frecuencias en las que se expresan los rasgos distintivos del lenguaje hablado. Aunque con frecuencia se acostumbra a describir la severidad de una deficiencia auditiva, congénita o adquirida pronto, por los decibelios de pérdida en el mejor oído, cuando se considere a algún niño en particular se deben tener en cuenta tanto los aspectos cuantitativos como los cualitativos de la pérdida y las habilidades de discriminación de sus restos auditivos. En general, el término deficiencia auditiva se utiliza para referirse a todo el espectro de las pérdidas de audición que van desde ligeras a profundas (Greenberg & Kusché, 1987). La audición se considera normal con pérdidas inferiores a 25 dB en el mejor oído; pérdidas de 26 a 40 dB son ligeras, las de 41 a 55 dB son moderadas, las de 56 a 70 dB son moderadamente severas, y las de 71 a 90 dB severas. Las pérdidas de más de 90 dB en el mejor oído se consideran deficiencias auditivas profundas (Marschark, 1993). Conrad (1979, en Marchesi, 1987) comprobó la relación de los distintos grados de pérdida auditiva con algunas variables lingüísticas y cognitivas como el habla interna, la lectura, la inteligibilidad del habla y la lectura labial. Se observó una relación importante entre la pérdida auditiva y el habla interna, con una disminución considerable del mismo en los sujetos con niveles de pérdida mayores de 86 dB en relación a los de niveles

inferiores. Esta diferenciación se observó también en relación con la lectura y la lectura labial. Y por último, la inteligibilidad es significativamente peor a medida que los niveles de pérdida auditiva aumentan.

La etiología o causa de la sordera puede ser de base hereditaria o adquirida, aunque un tercio de las personas sordas lo son por causas que no se pueden precisar con exactitud. Las causas de las deficiencias auditivas observadas en los niños pequeños varían ampliamente. Se considera que la herencia contribuye en un 20 % a la totalidad de las sorderas en la infancia (Meadow, 1972), y en torno al 50% de los casos con orígenes conocidos. Aunque algunos autores como Vernon y Andrews (1990) consideran que la estimación del 20% de todos los casos es probablemente demasiado bajo. Según Meadow-Orlans (1987), las causas patológicas más frecuentes de sordera, entre los sujetos con etiología diagnosticada, son la rubéola maternal (24%); enfermedades infantiles como el sarampión, las paperas, y la meningitis (25%); y complicaciones relacionadas con el parto tales como nacimiento prematuro, problemas en el embarazo, trauma e incompatibilidad de Rh (22%). Es importante anotar aquí que la diversidad en las causas de la sordera congénita o detectada pronto lleva a una diversidad en sus resultados evolutivos. Cuando la sordera es hereditaria existe una menor probabilidad de trastornos asociados, mientras que las sorderas adquiridas tienen,

con mayor frecuencia, asociados otros problemas, sobretodo cuando son producidas por anoxia perinatal, rubéola o incompatibilidad de Rh. Muchos casos de sordera llevan consigo la posibilidad de daño en otros sistemas sensoriales o daño neurológico central (Konigsmark, 1972). Esto significa que la identificación de las diferencias psicológicas entre niños sordos y oyentes debe hacerse con un cuidado metodológico considerable y con precaución en la interpretación.

Otro factor importante es la edad de comienzo de la sordera, ya que según algunos estudios, si la pérdida auditiva se produce antes de los tres años las experiencias en el lenguaje oral no tienen mucha influencia en la evolución lingüística posterior. Conrad (1979) encontró que el habla interna de los niños sordos (85 dB de pérdida o más) cuya pérdida auditiva se produjo entre el nacimiento y los tres años, era de un 46%, similar al habla interna de los niños con sordera congénita, de un 47%, lo que se explica por la fragilidad de la competencia lingüística a esta edad y la falta de organización de la función neurológica. En contraposición, si la pérdida auditiva se produce después de los tres años, cuando los niños ya poseen cierta competencia en el lenguaje oral y experiencia con los sonidos, la influencia en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas posteriores será mucho mayor. En este caso Conrad (1979) halló un habla interna del 93%, muy similar al de las personas oyentes.

Es indudable que la familia juega un papel fundamental en el desarrollo del niño, tanto más cuando éste padece una deficiencia. Entre las características de la familia que inciden en la evolución del niño sordo cabe destacar las siguientes: el grado de implicación familiar entendida como aceptación y conocimiento de la sordera, elección de la modalidad lingüística en la que se van a comunicar con el niño, disposición en tiempo para trabajar con él y motivarlo, etc., así como, el estatus auditivo de los padres y el estatus socioeconómico de los mismos.

En lo que se refiere a la aceptación de la sordera, una vez superados los problemas prácticos y emocionales inmediatos relacionados con el diagnóstico como deficiente auditivo de su hijo, la actitud más sana es la de favorecer un ambiente relajado en donde todos los recursos comunicativos tengan cabida, y proporcionar la mayor autonomía posible al niño, es decir, la misma que a los demás miembros de la familia a su edad.

Se observan muchas diferencias entre los padres sordos y los padres oyentes con la llegada de un bebé sordo a su hogar. Los primeros lo detectan generalmente antes, por estar preparados para que esto pueda ocurrir y, por tanto,

lo aceptan con mayor facilidad, le proporcionan un sistema de comunicación desde los primeros momentos de vida, y en general lo comprenden bien. Indudablemente, la sordera tiene un impacto significativo en las familias oyentes (Wood, 1991). Los padres oyentes reaccionan de formas muy diversas, pero normalmente necesitan más tiempo para aceptar lo que les pasa y les cuesta más hallar el modo de comunicarse con su hijo y comprenderlo.

No cabe duda de que el ajuste de las familias a la llegada de un niño sordo tiene consecuencias muy variadas. Un punto importante a tener en cuenta es que la familia entera se ve afectada por él (Calderon & Greenberg, 1993). Aunque las madres tienden a responsabilizarse de la mayor parte de las necesidades adicionales que conlleva un niño sordo o cualquier otro niño con dificultades, los efectos de estos cambios los sienten todos y cada uno de los otros miembros de la familia, y quizás especialmente los demás hermanos que pueden recibir relativamente menos atención que la que recibían antes del diagnóstico de la deficiencia auditiva del niño.

Aunque no hay evidencia de que tener un niño sordo afecte en el éxito o fracaso de un matrimonio oyente, Lederberg y Mobley (1990) hallaron que las madres de niños sordos tienen mayor tendencia a sufrir de estrés y a estar menos satisfechas con sus vidas que las madres sin niños sordos. Calderon y Greenberg

(1993) sugieren que estas familias deberían ser consideradas de riesgo por el hecho de tener una fuente continua de estrés potencial. Además, el estrés maternal es mayor si la detección de la sordera del niño se produce cuando son muy pequeños, menores de 18 meses, manifestando, en general estas madres un lugar de control externo, de tal modo que atribuyen a agentes externos, fuera de su control, todo lo que les acontece (Konstantareas y Lampropoulou, 1995). La autoestima de la madre y el apoyo social que se le proporciona han demostrado ser los mejores predictores del estrés y el ajuste dentro de la familia, con una baja autoestima asociada a un mayor estrés (Calderon y Greenberg, 1993; Konstantareas y Lampropoulou, 1995). Por tanto, estos hallazgos indican claramente la necesidad de un mayor apoyo y entrenamiento de los padres oyentes a lo largo de la infancia de sus hijos sordos.

Un último aspecto, no por ello menos importante, es el que se refiere a la edad de escolarización, ya que se considera una variable que produce diferencias significativas en la evolución intelectual y lingüística de los niños deficientes auditivos (Marchesi, 1980). De ahí la importancia de la detección lo antes posible de la sordera y la incorporación a un programa de estimulación temprana con el subsiguiente asesoramiento a la familia.

1.2. El desarrollo cognitivo del niño sordo.

Son muchos los estudios que han analizado, tanto desde la perspectiva psicológica como educativa, algún aspecto relacionado con la inteligencia de los niños sordos (e.g. la relación entre la inteligencia y la capacidad lingüística, la validez de las medidas verbales y no verbales de inteligencia, etc.), que aunque no han dado respuesta a todos los interrogantes que estaban planteados, han permitido una mejor comprensión del desarrollo intelectual de éstos y su interacción con el desarrollo lingüístico y social.

Los primeros estudios realizados por Pintner y sus colaboradores entre los años 20 y 50, en los que evaluaron el rendimiento intelectual de los niños sordos mediante pruebas de lápiz y papel, indicaban que tenían un retraso intelectual de 2 años respecto de sus compañeros oyentes, que unido al retraso de 3 años, debido a los déficits lingüísticos, explicaban los 5 años de retraso educativo que se observaban en estos niños. Con posterioridad, estos mismos autores diseñaron tests de capacidades intelectuales no verbales o de rendimiento, expresamente para evaluar a los niños sordos, pero no se extrajeron grandes conclusiones

debido a su inapropiada estandarización y a los sesgos de las muestras utilizadas (Myklebust, 1960). Como puede observarse, durante esta etapa en los estudios sobre la cognición del niño sordo profundo prevalecía la idea de considerar el C.I. como representativo de todo el funcionamiento cognoscitivo.

La posición de Pintner y sus colaboradores se mantuvo aproximadamente hasta los años cuarenta, en los que comenzó a ser cuestionado sobretodo a partir de los estudios de Oléron, Piaget y posteriormente de Myklebust. A partir de entonces el foco de interés dejó de ser el C.I. y se centró en las habilidades perceptivas y conceptuales asociadas con los resultados del C.I., pero que no provienen directamente de éste.

Myklebust y sus colaboradores en los años 50 y 60 inician, por tanto, otro tipo de trabajos y observan que los sordos obtienen resultados similares a los oyentes en muchas pruebas, cuando controlan el factor verbal en las tareas cognitivas e intelectuales, aunque muestran algunas diferencias cualitativas. Así, en las medidas globales, el C.I. en tests como el WISC, obtienen puntuaciones similares a los oyentes, pero no ocurre lo mismo en los distintos subtest. En otros tests que medían funciones cognitivas como la memoria y la creatividad

observaron resultados en la misma línea, lo que llevó a Myklebust (1960) a concluir que los sordos presentan unas características intelectuales propias, son cognitivamente más concretos y muestran dificultades en el pensamiento abstracto.

En oposición a estos planteamientos que mantenían que la deficiencia auditiva y lingüística originaba las limitaciones intelectuales de los sordos, entre los años sesenta y setenta Furth (1966, 1970), dentro del marco teórico propuesto por Piaget, realiza una serie de estudios con el propósito de comprender la relación entre cognición y lenguaje -o la carencia de este- en los niños sordos, partiendo de la hipótesis de que el desarrollo del lenguaje depende del desarrollo cognitivo, y concluye que la capacidad cognitiva de los sordos es similar a la de los oyentes, y, en cualquier caso, las diferencias que se observan son debidas a deficiencias en el conjunto de las experiencias vividas por el sordo. En este mismo sentido, Vernon (1969) argumentó en una revisión de aproximadamente 50 investigaciones realizadas de forma independiente, "*que es claramente evidente que la población sorda y dura de oído tiene esencialmente la misma distribución de la inteligencia que la población general*" (op.cit. p. 547). Más recientemente, Braden (1994) sostiene que la inteligencia no-verbal de las personas sordas se sitúa en los rangos normales, mientras que una proporción

significativa de los datos de la inteligencia verbal, por debajo de lo normal, se explican por factores medioambientales tales como, los sesgos del test, las dinámicas familiares, o la inaccesibilidad a algún tipo de lenguaje en los primeros años.

Por lo que, de los estudios realizados durante los últimos años se puede concluir que *"los sordos tienen una inteligencia semejante a la de los oyentes, no encontrándose retrasos en los distintos factores que configuran el desarrollo sensoriomotor, salvo en la escala de imitación vocal. La secuencia de adquisiciones de los distintos conceptos en el ámbito de las operaciones concretas es la misma en los sordos que en los oyentes, existiendo un desfase temporal entre unos y otros, tanto mayor cuanto más complejas sean las operaciones lógicas implicadas. En el caso de las operaciones formales, caracterizadas por el pensamiento hipotético-deductivo, los adolescentes sordos manifiestan mayor retraso, e, incluso, no alcanzan este estadio. Estos estudios indican que las personas sordas en comparación con las oyentes tienden a tener un pensamiento más vinculado a lo directamente percibido, más concreto y con menor capacidad de pensamiento abstracto e hipotético"* (Marchesi, 1990, p.233).

A partir de los años ochenta, y desde una perspectiva interaccionista, se plantea una concepción de la inteligencia más contextualizada, que no se mide por el rendimiento en determinadas pruebas o, por la capacidad de resolver problemas lógicos, sino por la de afrontar los problemas de la vida cotidiana y la de enfrentarse a situaciones sociales nuevas. Interesa, por tanto, analizar las estrategias cognitivas que utiliza el niño sordo para resolver estos problemas o adquirir conocimientos, saber cómo es la representación mental que el niño construye de la realidad, de lo que conoce, y de qué manera organiza sus experiencias y sus recuerdos. Cobran vigencia las tesis de Vigotsky, los intercambios sociales y comunicativos juegan un papel fundamental en el desarrollo cognitivo; a través del lenguaje el niño recibe información de todo lo que le rodea, pero al mismo tiempo, el lenguaje es también impulsor y dinamizador del pensamiento (Marchesi, 1987).

1.3. Escolaridad y rendimiento del niño sordo.

Generalmente, los niños sordos presentan unos resultados dentro de los límites normales en los test de inteligencia, aún cuando sus resultados sean algo más bajos que los de los oyentes. Sin embargo, el nivel general de rendimiento académico en estos niños es peor de lo que cabría esperarse de su desarrollo cognitivo.

En relación con sus compañeros oyentes, en los niños sordos se han observado dificultades en entender y usar relaciones abstractas (Conrad, 1979; Furth, 1973; Myklebust, 1960; Watts, 1979), en la categorización conceptual (Liben, 1978, 1979; Ottem, 1980), en matemáticas (DiFrancesca, 1972; Karchmer, 1985), en la lectura (King & Quigley, 1985) y en la escritura (DiFrancesca, 1972; Greenberg & Kusché, 1987). Es importante anotar que, la carencia de competencia en estas áreas no sólo tiene un impacto directo en el funcionamiento dentro del ámbito académico sino que también ejerce una influencia indirecta en la habilidad general para aprender, tanto dentro del aula como fuera de ella, en la vida cotidiana. Debemos resaltar, además, que el bajo rendimiento de los niños sordos no depende de la modalidad lingüística que se

haya empleado en su educación, sea ésta manual u oral. Los niños sordos expuestos a un método manual o manual-oral durante los primeros años escolares muestran normalmente resultados superiores o son, al menos, iguales a los compañeros entrenados oralmente en rendimiento académico, desarrollo lingüístico, lectura (i.e., lectura labial), y ajuste psicosocial (Brasel & Quigley, 1977; Moores, 1990; Vernon & Koh, 1970).

De igual forma, cuando se comparan los logros de los niños sordos con padres sordos, con los de padres oyentes, se notan los beneficios aparentes de un medio de comunicación temprano efectivo, un desarrollo social más normal, y una experiencia más amplia, ya que estos niños con padres sordos evidencian un rendimiento académico uniformemente mejor en varias áreas. Sin embargo, contrariamente a lo que se cree normalmente, ni siquiera los niños sordos de padres sordos muestran logros académicos comparables a los de sus compañeros oyentes. Vernon y Koh (1970), por ejemplo, compararon 32 niños sordos entrenados manualmente, de padres sordos con 32 niños sordos entrenados oralmente, de padres oyentes. Los niños fueron comparados en su realización del Stanford Achievement Test (SAT) y evaluados en algunas variables relacionadas con las habilidades comunicativas, logros educativos, y ajuste psicológico. Como se esperaba, Vernon y Koh (1970) encontraron que los niños de padres sordos

superaban a los de padres oyentes en todas las dimensiones. No obstante, el rendimiento de los niños entrenados manualmente estaba justamente tan por debajo de la media de los oyentes, como por encima del rendimiento de sus compañeros entrenados oralmente. En sus porcentajes totales, por ejemplo, las puntuaciones obtenidas por los estudiantes manuales y orales a los 12 años fueron del 75% y 47%, respectivamente, de los obtenidos por los compañeros oyentes. Estas diferencias eran aproximadamente las mismas cuando los sujetos tenían 20 años.

Con el propósito de evaluar los logros académicos de los graduados de una escuela para sordos, Balow y Brill (1975), tomaron una muestra de 455 estudiantes, 34 de los cuales tenían padres sordos, y encontraron que, en proporción, los estudiantes con padres sordos tenían puntuaciones en el SAT, que los colocaban casi 1.5 años por delante de sus compañeros de padres oyentes. Sin embargo, esto aún los situaba a ellos, 4 niveles por debajo del nivel en el que deberían estar.

Es verdad que, muchos de los datos relacionados con los logros escolares de los niños sordos provienen de estudios hechos hace más de quince años. Más

recientemente, Allen (1986) con el propósito de examinar las posibles diferencias en los niveles de logro de los estudiantes con deficiencias auditivas, basados en el SAT y otros datos, entre los años 1974 y 1983, comparó las puntuaciones en matemáticas y lectura de los niños sordos de edades comprendidas entre los 8 y los 18 años y constató que el rendimiento de los niños sordos en el SAT se incrementa tanto en lectura como en matemáticas durante esta década, mostrando los niños más jóvenes los incrementos mayores. Allen (1986) observó, además, que las habilidades de computación matemática aparecen estancadas para los estudiantes sordos alrededor del nivel de séptimo grado, o los 14 años, y que aunque los niveles de matemáticas y de lectura han mostrado progresos a lo largo de la década, las habilidades de lectura de los niños sordos continúan estando retrasadas con respecto a sus compañeros oyentes. En este sentido, Caselli y Volterra (1993, en Volterra et al., 1995) sostienen que debido a que los niños sordos en la escuela elemental o en secundaria tienen grandes dificultades con los aspectos léxicos y morfosintácticos de la lengua, en general, no son lo suficientemente competentes para entender el material escrito. Por lo que, su acceso a la educación se ve extremadamente reducido y empobrecido. En nuestro país, una investigación llevada a cabo por Silvestre (1995) en la que estudió algunos aspectos del desarrollo cognitivo relacionados con la adquisición del lenguaje y los contenidos escolares en un grupo de sordos profundos de 12 a 17 años,

observó que, comparativamente con los compañeros oyentes, la prueba en la que los sordos presentaron mayor dificultad fue en la de construcción de conceptos, concretamente en la prueba de cuantificación de la inclusión, lo que le lleva a plantearse si verdaderamente se trata de un problema cognitivo o lingüístico.

Efectivamente, algunos autores afirman que la mayoría de las dificultades de los niños sordos para resolver problemas matemáticos escritos son debidas al contenido lingüístico implicado en este tipo de tareas (Barham y Bishop, 1991). Así, Newman (en Dickson et al., 1991) examinó el papel del lenguaje en la solución de problemas e identificó 5 categorías de errores, dos de las cuales pertenecen al área específica del lenguaje, una es la habilidad lectora o reconocimiento de palabras y símbolos y la otra la comprensión, entendida como comprensión general y comprensión de términos y símbolos específicos. Lo que confirma los datos obtenidos por Asensio (1989) sobre los niveles de lectura en niños sordos, que mostraban que estos niveles eran más bajos que en los niños oyentes, y que las dificultades lectoras de estos niños se atribuyen a problemas relacionados con dos de los más importantes requisitos de la lectura: la decodificación mecánica o automática y la competencia lingüística general, lo que obstaculiza su comprensión de los textos escritos. Otros estudios que mantienen que el nivel de comprensión lectora está claramente relacionado con el

nivel de solución de problemas de los sujetos, son los realizados por Carrasumada (1993, 1995) en los que observó, por un lado, que en la resolución de problemas aritméticos los niños sordos resuelven igual que los oyentes los razonamientos presentados sin soporte verbal, pero presentan dificultades si las operaciones que debe realizar para resolver el problema están formalizadas lingüísticamente. Y, por otro lado, que los sujetos con mayor nivel en el test de comprensión eran los que resolvían, también, el mayor número de problemas. Lo que le lleva a afirmar que, si el niño sordo es incapaz de entender el problema verbal, será incapaz de resolverlo correctamente. Por lo que, es de vital importancia que cualquier programa diseñado para implementar los niveles de solución de problemas de los niños incluya actividades de comprensión de textos en general y comprensión de textos matemáticos en particular.

En general, se considera que el éxito académico es el resultado de múltiples variables que interaccionan de forma muy compleja, por lo que es muy difícil de predecir o controlar a partir de una simple variable o una combinación de variables (Brasel & Quigley, 1977; Moores, 1990). No obstante, entre las explicaciones que se han dado sobre los logros académicos relativamente pobres de los niños sordos, además de los factores psicológicos, se han sugerido otros como la relativa ineficacia de la comunicación entre los profesores y los niños

sordos en clase, la carencia de objetivos educativos claros, y la insuficiente implicación parental en la educación del sordo (Johnson et al., 1989). Además de, la edad a la que estos niños adquieren el lenguaje, sus relativas habilidades para sacar provecho de la explicación en clase, y sus motivaciones o necesidades de logro, que normalmente son un reflejo de lo que esperan de ellos y los valores de las personas que les rodean (padres, profesores, compañeros), en definitiva, la sociedad en la que están inmersos (Marschark, 1993).

1.4. El desarrollo lingüístico del niño sordo.

El estudio de la adquisición del lenguaje se ha centrado en los últimos años en el contexto próximo de referencia y en el papel que este contexto tiene en la activa construcción de los mecanismos lingüísticos. El énfasis se ha desplazado desde los análisis formales del lenguaje hasta los orígenes prelingüísticos de la intención comunicativa. Se estudian los símbolos prelingüísticos, su "convivencia" con los verbales y su sustitución, en gran parte, por la palabra, durante los primeros años de vida (Bates, 1975; Golinkoff, 1986; Sugarman, 1984). Sin embargo, la construcción social de significados, producto de la interacción intencional del sujeto con el medio sociolingüístico, debe comprenderse dentro de

ciertos límites y se sostiene la presencia de un fuerte patrón temprano de desarrollo universal, independiente del CI y de la exposición mayor o menor a un particular lenguaje.

Esta óptica tiene sin duda sus raíces en consideraciones evolucionistas (Shatz, 1985), donde la presencia de mecanismos que aseguren un despliegue epigenético es la mejor garantía de una adaptación flexible ante un medio cambiante y diverso. Se trata, pues, de concebir el desarrollo del lenguaje como una actualización de sistemas mixtos, con un amplio grado de apertura al medio en función de un objetivo final. Estos sistemas permiten un alto grado de complejidad en las respuestas, pero suponen también un mínimo de "oferta" en el medio para que puedan realizarse y está lejos de considerar la adquisición del lenguaje como un proceso de despliegue automático y predeterminado.

Estas consideraciones suponen, por un lado, que los niños sordos disponen del mismo patrón evolutivo endógeno que los oyentes y, por otro, que tienen un déficit en aprovechar esa "oferta" del medio, tanto en su capacidad de respuesta selectiva como en la posibilidad de recibir retroalimentaciones adecuadas. Y, también supone complementariamente, que la oferta del medio debe aprovechar

los recursos tempranos que el sordo posee y adaptarse selectivamente a la modalidad de input específica.

Es particularmente importante la existencia de un deterioro progresivo de los niños sordos conforme cumplen años. Su desarrollo inicial en diversas áreas (protolingüística, motriz, presimbólica, etc.) es, como han registrado varios autores, similar al de los niños oyentes. Sin embargo, pronto aparecen importantes diferencias que se asocian al papel regulador y planificador que tiene el lenguaje en el desarrollo humano. La hipótesis de una igual competencia cognitiva (Furth, 1966) es importante conceptualmente pero, dejando al margen las distintas polémicas que puedan establecerse en torno a ella, carece de un valor efectivo real mientras la sociedad no sea capaz de transmitir a los niños sordos las habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para que esta competencia se actualice efectivamente.

En los últimos años se ha producido un interés creciente en los llamados "ambientes lingüísticos" en los que crecen los niños sordos. En efecto, la existencia de personas en el entorno del niño con capacidad para expresarse en lenguaje de signos, o sin esta capacidad, parece tener la máxima importancia. Junto a estos

ambientes lingüísticos próximos, se han revelado importantes los estilos lingüísticos de los profesionales que interaccionan con los niños en las guarderías o escuelas infantiles. Es general el abandono de la educación oral como única forma de entrenamiento lingüístico en los niños sordos. Hoy se considera que otras técnicas de apoyo lingüístico (lenguaje de signos, idiomas signados, estrategias bimodales, palabra complementada, etc.) deben ser utilizadas de forma más temprana y con mayor frecuencia, si bien de una manera muy individualizada.

La hipótesis fundamental que se baraja en torno a este problema es el de la efectiva privación de input lingüístico en los primeros años de vida como consecuencia de un énfasis excesivo en el entrenamiento oral exclusivo. La relación entre lenguaje y pensamiento puede considerarse desde distintos puntos de vista, pero no cabe duda que esta relación es de suma importancia en el desarrollo formal de la cognición del niño. La insuficiencia de un adecuado input lingüístico produce un déficit no sólo en las capacidades puntuales de expresión sino también en la capacidad de obtener experiencias satisfactorias del entorno y organizar estas experiencias de manera eficaz para relacionarse con él.

Es por ello sumamente importante que, el estudio de la comunicación prelingüística o no lingüística, haya reintegrado el estudio de la comunicación humana a un marco más amplio, menos restrictivo, considerando también la funcionalidad de los medios no verbales de expresión, tanto en su papel antecedente del lenguaje como en su papel complementario del mismo. Así, los sistemas no lingüísticos deberían ser considerados no sólo como medios para conseguir un fin sino como fines en sí mismos (Green y Cobb, 1991).

Se han realizado numerosos trabajos para evaluar los distintos modos de input lingüístico en el desarrollo intelectual y social de los niños sordos. Se ha tratado de relacionar la habilidad prelingüística de los niños oyentes con la de los niños sordos de edades similares. (Masur, 1983). Los estudios sobre el desarrollo gestual de los niños oyentes y la relación que tiene con su conducta lingüística se han visto complementados con aquellos otros estudios específicos sobre los modos de comunicación usados por los niños sordos, tanto en interacción con otros niños sordos, como con niños oyentes. La evolución comunicativa en los oyentes supone un cambio de modalidad en tanto que las primeras producciones manuales se sustituyen por las vocales articulatorias. El gesto es por tanto precursor de la palabra en la ontogénesis lingüística, su iconicidad es un tránsito hacia lo arbitrario (Volterra y Erting, 1990). Es en este tránsito donde las filo-

sofías educativas del sordo se han dividido históricamente. Se plantea generalmente si lo icónico puede ser un medio adecuado para llevar a la palabra al sordo o, si por el contrario, es una dificultad para que se produzca el cambio de modalidad. En opinión de Torres (1990), la conquista cognitiva y social que supone el manejo de símbolos arbitrarios, descontextualizados, como es el caso de los códigos signados, debe ser utilizado en toda su potencialidad como significante pre o paralingüístico en la educación del niño sordo. Esto no significa una interferencia grave en la evolución oral.

De hecho se postula un mecanismo común en la producción de gestos simbólicos y palabras. Acredolo y Goodwyn (1985; 1988 y 1990) observaron la combinación de dos gestos simbólicos y dos palabras en un niño el mismo día. Petitto (1990) encontró patrones similares en la evolución prelingüística de niños sordos y oyentes entre los 7 y 20 meses de edad. Las vocalizaciones comunicativas dejan paso a las simbólicas (palabras) y éstas al lenguaje oral. Del mismo modo, los gestos comunicativos se convierten en simbólicos (signos) y se combinan en el lenguaje signado.

Lo importante, pues, es comprobar la diferente eficacia que los contextos lingüísticos tienen en la capacidad de procesar información del ambiente y de expresarla en interacciones sociales útiles y eficaces (Bates, 1975; Bruner, 1975; Goldin-Meadow y Feldman, 1975; Lock, 1980; Snow, 1989; Volterra, 1983, Volterra y Erting, 1990; etc.).

1.5. El desarrollo socio-emocional del niño sordo. Los primeros años.

1.5.1. Los orígenes del desarrollo social.

Tradicionalmente se afirmaba que las interacciones tempranas entre la madre y el niño determinaban gran parte del desarrollo social de éste. Aunque esta idea se rechaza con frecuencia hoy día, no cabe duda de que el vínculo madre-niño es una buena base para la adquisición de conductas interpersonales posteriores. Algunos autores sostienen que el desarrollo social podría empezar, incluso, antes del nacimiento. Eisenberg (1976) afirma que en el último trimestre de embarazo el feto normal responde considerablemente al sonido, en especial al habla humana. Cuando las madres hablan a sus bebés durante este periodo, éstos tienen la posibilidad, si son oyentes, de oír la voz de su madre y el latido del

corazón a través de la conducción ósea (Als, Lester & Brazelton, 1979). Esto sugiere que mientras está en el útero materno, el feto oyente es capaz de oír las voces de su madre y la relación madre-niño puede empezar a desarrollarse. Por lo que, después del nacimiento, la voz materna será un estímulo familiar y tranquilizador, con más atractivo que otras voces humanas (Marschark, 1993).

El neonato sordo por tanto carecería, al menos, de un componente del contexto social más temprano del que disponen los neonatos oyentes. Esto no significa que los bebés sordos, o los bebés oyentes de madres sordas, no dispongan de otros indicios para identificar a las personas familiares. Como sugiere Hofer (1987), es probable que los componentes de la interacción madre-niño tengan en cada modalidad sensorial su propia dinámica.

Aunque lo que ocurra durante los primeros años de vida tenga alguna influencia en el desarrollo posterior, sus efectos serán menores cuando los padres son conscientes de la pérdida auditiva de sus hijos (e.g., cuando hay antecedentes de sordera en la familia) que, cuando no lo son. En el primer caso, los padres pueden utilizar una variedad de estrategias de otro tipo para incrementar o mejorar las interacciones con sus hijos (e.g., Erting et al., 1990). Brazelton (1982)

sugiere que la vocalización se puede reemplazar como elemento de la relación temprana entre madre e hijo por sonrisas, determinadas posturas e indicaciones táctiles. Otras investigaciones sostienen que el contacto maternal puede tener efectos poderosos sobre los recién nacidos, tanto sordos como oyentes, y muestran que las madres sordas mantienen más contacto físico con sus niños que las madres oyentes (e.g., Rea et al, 1988). Spencer (1991) también señaló que las madres oyentes de niños sordos de 12 a 18 meses, incluidos en un programa de intervención temprana, establecían más interacciones táctiles y visuales con sus niños que las madres de niños oyentes. Este contacto físico frecuente con los niños sordos tanto por los padres sordos como por los oyentes, puede desempeñar una función comparable a las vocalizaciones parentales. Por tanto, para compensar la ausencia de estimulación auditiva en estas interacciones los padres podrían incrementar la proporción del contacto físico, la estimulación visual y la expresión facial. En los casos, en los que los padres tardan en detectar la sordera de su hijo, tal compensación puede no ocurrir, y podría producirse una interrupción o un retraso en el establecimiento de la sincronía conductual entre madre e hijo. Esta anomalía probablemente se incrementa con el paso del tiempo hasta que descubren su deficiencia y ajustan sus patrones conductuales al niño. Mientras tanto, el niño no sólo recibe menos experiencia social de la que

disponen los niños oyentes, sino que la experiencia de la que dispone puede no ser la idónea.

1.5.2. El desarrollo de la interacción social. La interacción adulto-niño.

Como se sabe, gran parte del conocimiento social y lingüístico se consigue a través de la interacción con los demás. Esta interacción se inicia temprana y activamente en los niños. Un buen número de estudios han descrito las interacciones comunicativas de las díadas formadas por madre oyente-niño sordo (e.g., MacKay-Soroka, Trehub & Thorpe, 1987, 1988; Meadow, Greenberg, Erting & Carmichael, 1981; Swisher, 1984). Algunos estudios realizados con niños en los primeros años o en edad preescolar, revelan que las madres oyentes de niños sordos se muestran más intrusivas, tensas y directivas en sus interacciones verbales y no verbales cuando se comparan con las de niños oyentes (Gregory, 1976; Henggeler, Watson & Cooper, 1984). Además, las madres oyentes que no han participado en ningún programa de intervención temprana, especialmente las que no han recibido entrenamiento en comunicación manual, también parecen ser más controladoras de las conductas de sus hijos sordos que las que han recibido tal entrenamiento (e.g., Brasel & Quigley, 1977; Goss, 1970;

Greenberg, Calderon & Kusché, 1984; Henggeler et al., 1984; Lederberg, 1993; Meadow et al., 1981; Wedell-Monning & Lumley, 1980). Parece, por tanto, que las madres que establecen un canal de comunicación efectivo con sus hijos sordos, tienen menos necesidad de tal control (Erting et al., 1990; Greenberg et al., 1984; Gregory, 1976; Lederberg, 1993; Rea et al., 1988).

Conocer en qué medida un sistema de comunicación efectivo entre madre y niño puede ayudar a promover un vínculo de apego seguro entre ellos, y facilitar el desarrollo social posterior del mismo, ha sido el propósito de varias investigaciones. Greenberg y Marvin (1979,) en un estudio con díadas de madres oyentes-niños sordos encontraron que las díadas con alta comunicación mostraban relaciones de apego más maduras y seguras que las de baja comunicación, independientemente del modo de comunicación que emplearan. Lederberg y Mobley (1990) en un estudio en el que compararon la calidad de las interacciones madre-niño y las conductas de apego de niños sordos y oyentes con sus respectivas madres, oyentes también, mientras realizaban juego libre, concluyeron que para el desarrollo del apego seguro y el mantenimiento de una buena relación madre-niño durante los primeros años de vida no es requisito imprescindible la evolución normal del lenguaje. Estos autores, sin embargo, encontraron que el estatus auditivo afectaba a la interacción de diversas maneras:

(1) Los niños deficientes auditivos y sus madres pasaban significativamente menos tiempo interactuando que las díadas oyentes; (2) las madres de los niños deficientes auditivos iniciaban interacciones con ellos significativamente más a menudo que las madres de los niños oyentes; y (3) los niños deficientes auditivos tenían muchas más probabilidades de terminar las interacciones con sus madres debido a que no percibían el intento comunicativo de éstas. A pesar de estas diferencias cuantitativas, la calidad del juego entre los dos tipos de díadas no era significativamente diferente, y las madres de los dos grupos no diferían en dominación, sensibilidad o afecto hacia sus hijos.

Marschark (1993, p. 48), basándose en los hallazgos descritos en los estudios acerca de la relación entre sordera y apego temprano, concluye que "*el desarrollo emocional se ve facilitado en los niños sordos cuyas madres oyentes son bastante sensibles a sus necesidades y consiguen un diagnóstico temprano, su inclusión en un programa de intervención y entrenamiento en comunicación*". Cree, además, que "*estos estudios también apoyan fuertemente la hipotética conexión entre la comunicación madre-niño y la seguridad del apego temprano, independientemente del estatus auditivo maternal. No se conocen aún, sin embargo, los posibles beneficios de la vocalización frente a otros modos de comunicación en el establecimiento de los vínculos madre-niño tempranos, ni la*

temporalidad de los posibles "periodos sensibles" para la vocalización y el lenguaje maternal en el desarrollo de la sincronía, reciprocidad y vínculos afectivos tempranos o la importancia de la audición "per se" en el establecimiento de vínculos de apego y las implicaciones de todo ello en el desarrollo socio-emocional posterior" (op.cit.; p.48).

Por otro lado, los patrones de conducta de evitación que se observan entre los niños oyentes con apego inseguro, están altamente relacionados con la manifestación posterior de un "síndrome" conductual que incluye bajo umbral de frustración, no obediencia a la madre u otras figuras de autoridad, conductas agresivas hacia los iguales y los adultos, y distanciamiento emocional de los padres (Lamb et al., 1985). Belsky (1986) describió este patrón de conducta como característico también de niños que pasan una considerable parte del día en guarderías durante su primer año de vida (ver Meadow-Orlans, 1987). El hecho de que una proporción mayor que la media, de las familias con niños sordos pongan a sus hijos en guarderías desde una edad temprana, crea una mayor confusión para entender la conexión entre apego temprano y la conducta posterior en los niños sordos pequeños. Sin embargo, las características atribuidas al apego inseguro en los niños oyentes son extraordinariamente similares a las que se usan con frecuencia para describir a los niños sordos de padres oyentes. El hecho de

que tanto los niños sordos como los niños "criados" en guarderías experimenten trastornos en la disponibilidad y responsividad de sus madres hace pensar que esta conexión puede no ser sólo casual.

Se debe recordar, además, cuando se evalúe el modo en que la conducta de los niños sordos puede diferir de la de sus compañeros oyentes, que sus madres se caracterizan por ser relativamente controladoras, directivas, sobreprotectoras e intrusivas (Henggeler et al., 1984). Estos factores pueden afectar a las interacciones de los niños con sus iguales u otros adultos, más que los relacionados con la calidad del vínculo de apego madre-niño. Al mismo tiempo se reconoce, sin embargo, que algunas de estas conductas maternas pueden considerarse necesarias para preservar la seguridad, la cooperación o la obediencia de los niños sordos en mayor medida que con los niños oyentes (Gregory, 1976). Schlesinger y Meadow (1972,), por ejemplo, sugieren que la intrusión de las madres de los niños sordos puede ser, generalmente, un intento de llamar la atención de su hijo y no ser experimentada de forma negativa por el niño. Lederberg (1993) argumentó de manera similar que, parte de la directividad de las madres oyentes puede reflejar un intento de superar las barreras de comunicación, más que un reflejo de su decepción con los niveles de respuesta de sus hijos.

1.5.3. La interacción entre iguales.

Es importante destacar que lo anteriormente expuesto no afirma que la conducta social de los niños pequeños con sus iguales venga determinada por la naturaleza y la calidad de su apego con la madre o de cualquier otro aspecto específico de la relación madre-niño. Aunque, por algún tiempo, esta hipótesis del precursor maternal se ha expuesto explícita o implícitamente en la literatura sobre el desarrollo, los datos de que se disponen no la apoyan (ver Lamb & Nash, 1989). Sin embargo, a pesar de la carencia de una fuerte relación causal entre la seguridad del apego y la conducta prosocial posterior, sí hay un fuerte apoyo a la afirmación de que los niños que tienen mejores relaciones sociales con sus primeros cuidadores, también tienden a desarrollar buenas relaciones sociales con sus iguales (e.g., Sroufe, 1983). La cuestión es si esta correlación es el resultado de algún otro factor común a ambas, tales como sociabilidad en general, habilidades para solucionar problemas sociales o sensibilidad a signos sociales recíprocos. De hecho, muchas de las habilidades implicadas en las interacciones niño-niño son diferentes de las implicadas en las interacciones madre-niño, y cuando se trata de encontrar cualquier conexión directa entre las dos se producen

algunas dificultades debido a la variedad de diferencias individuales que se observan en los dos tipos de situaciones (Lamb et al., 1985).

La revisión de la bibliografía al respecto ha destacado la importancia de algunas variables como la familiaridad, la habilidad social, el efecto cohorte, etc., en la naturaleza de las interacciones entre niños. El conocimiento del interlocutor parece aumentar las relaciones a través de objetos y, en general, las interacciones positivas, con una mayor cantidad y calidad de los intercambios. Y esta familiaridad es de un efecto superior a la experiencia general que el niño pueda tener en sus relaciones sociales. Esto supone una capacidad temprana de discriminación del interlocutor social del niño, que se complementa con una sustitución progresiva del contacto físico por interacciones más centradas en el otro como "sujeto" y no como "objeto" (Stefani y Camaioni, 1983).

El efecto de la edad parece ser importante en los intercambios prosociales, demostrando que los iguales son un factor esencial en la evolución de la socialización infantil. Por otro lado, la amplitud de los intercambios es mayor en relación con las habilidades sociales previas que poseen los niños, sin que esto signifique lo mismo que "interacción temprana" con las figuras de apego principales. Parece, por tanto, que el grupo de iguales posee sus propias exigencias y peculiaridades (Vandell, Shores y Wilson, 1987). Esto no supone

ignorar el efecto "tutor" que pueden desempeñar en las interacciones sociales los niños mayores o los adultos. En los niños sordos el peligro consiste en convertir este efecto en un exceso de control externo sobre su comportamiento, impidiendo con ello el desarrollo del autocontrol producto de la regulación de su experiencia social (Wood, 1990). Parece deseable, pues, que los niños sordos tengan ocasión de interactuar eficazmente con otros niños, sordos u oyentes, que puedan proporcionarles el marco adecuado para incrementar su autocontrol, sin excluir otras estrategias complementarias de tutorización.

1.5.4. Las habilidades comunicativas.

El estudio de los procesos de interacción de los niños sordos, entre sí y con otras figuras sociales, está demostrando en los últimos años su utilidad para comprender mejor los recursos comunicativos (verbales y no verbales) que estos niños ponen "en acción", en su práctica social diaria. Se asume, por tanto, la diferencia entre "repertorio" potencial de habilidades y actualización de ese repertorio en situaciones comunicativas concretas.

En estas situaciones concretas los hablantes se ven afectados por características de la situación y del interlocutor. Tradicionalmente se ha señalado que los niños sordos presentan déficits en su capacidad de relación social debido al insuficiente feedback efectivo que reciben. Sería, pues, interesante ver cómo se utilizan las posibilidades lingüísticas de los niños en contextos de interacción y de qué forma estas habilidades se ven afectadas por el tipo de interlocutor. Además de, la forma en que los interlocutores del niño sordo se adaptan a la comunicación con él.

En los individuos de audición normal, la atención visual al que habla sugiere que el mensaje está siendo recibido, pero su ausencia no necesariamente indica que el mensaje se ha perdido (Swiser, 1991). Sin embargo, para los niños sordos la atención visual a sus cuidadores es un prerrequisito para el desarrollo de las habilidades comunicativas (Swiser, 1991; Wood, 1989). El problema que se le plantea al adulto es cómo proporcionar input lingüístico al niño con acceso visual, de forma que relacione dicho input con la actividad que está realizando, pero sin interrumpir el foco de atención del niño. Aparentemente, los padres en diádas donde ambos miembros son sordos han logrado este balance sin interferir con el desarrollo de los niños en otras áreas. Se ha observado que durante las interacciones las madres sordas se comunican con sus niños sordos con más

frecuencia que las madres oyentes (Meadow, et al 1981; Prendergast 1992). Y además, las madres sordas usan con más frecuencia que las oyentes, ciertas estrategias para llamar la atención de sus hijos como dar golpecitos, agitar la mano o exagerar sus signos (Prendergast, 1992). Sin embargo, las estrategias utilizadas por las madres en los distintos estudios no siempre coinciden probablemente debido a las diferentes edades de los niños de las muestras y a que en todos ellos no se ha tenido en cuenta la proximidad entre los miembros de la díada y el foco de su atención.

Prendergast (1996) realizó un estudio con el propósito de comparar la forma en que establecen la atención mutua en la comunicación, 8 díadas compuestas por niños sordos y sus madres sordas y 8 díadas en las cuales sólo el niño era sordo, todos ellos con edades comprendidas entre los 18 y los 28 meses de edad, en un contexto de juego diádico diseñado para mantener una estrecha proximidad entre los miembros de la díada. Se examinaron tres secuencias de conducta diferentes de invitación y respuesta a través de las cuales se podía establecer la atención mutua para la comunicación. Los resultados indicaron que para dos de los tipos de invitación, buscar la atención y signar espontáneamente, las díadas sordo-sordo experimentaron significativamente más episodios de atención mutua, no sólo porque las madres sordas fueron más activas sino porque

sus hijos sordos también lo fueron, respondiendo a los signos espontáneos de sus madres significativamente más a menudo, lo que indica que aún a estas edades tempranas pueden llegar a ser compañeros de comunicación mas competentes. Sin embargo, la diferencia entre los grupos en el uso de la búsqueda de atención sugiere que las madres oyentes tenían dificultades para acomodarse a las necesidades de sus hijos como aprendices visuales y no simplemente con los signos.

En esta misma línea, Swisher (1991) observó un uso poco frecuente en la búsqueda de atención de las madres oyentes de niños sordos de 4 a 6 años de edad y sugirió que era debido a que las madres no eran sensibles a los requerimientos de la comunicación visual. Dificultad que también ha sido comentada por otros autores (Meadow, 1980; Spencer et al., 1992). Con toda probabilidad las madres oyentes y los cuidadores necesitan asesoramiento específico en comunicación visual que desarrollen las habilidades necesarias para interactuar más fácilmente con estos niños. Swisher (1991) sugirió, para incrementar la conciencia de las madres oyentes, que intentaran signar sin voz para que se dieran cuenta de lo que realmente sus hijos captaban visualmente; o que, filmaran sus interacciones y con posterioridad las visualizaran sin sonido. En cualquier caso,

en la intervención hay que tener en cuenta qué estrategias pueden ser útiles para una díada y un contexto en particular.

En cuanto a las díadas adulto-niño, los trabajos de Meadow y col. (1981), antes mencionados, pusieron de manifiesto la alta afinidad de las parejas madre-niño con el mismo estatus lingüístico. Las madres sordas con sus hijos sordos y las madres oyentes con sus hijos oyentes eran las que mantenían un patrón de intercambios comunicativos más similar y ajustado, es decir, efectivo. Las parejas mixtas madre oyente-niño sordo presentaron menor calidad y variedad de interacción efectiva. La salvedad la constituyen aquellas díadas en las que las madres utilizaban con fluidez la comunicación bimodal. En estos casos, la extensión, complejidad elaboración e intercambios iniciados por el niño, eran similares a los de las parejas no mixtas. Este efecto, ampliamente basado en la literatura de los últimos años, parece indicar que un sistema comunicativo inteligible para el niño y su interlocutor, permite una mayor confianza en las interacciones sociales. En este sentido, los trabajos de Lederberg y col. (1983, 1984, 1986a, 1986b, 1991), relacionan la importancia relativa que el estatus lingüístico (oyente-sordo) posee, junto a la familiaridad del compañero y su edad (adulto-niño).

En concreto, en relación con las interacciones lingüísticas, Lederberg, Ryan y Robbins (1986) observaron que aunque los preescolares sordos no usaban mucho lenguaje formal en sus interacciones, ni con los iguales sordos ni con los oyentes, usaban una variedad de recursos comunicativos no lingüísticos durante estas interacciones. Los niños sordos usaban con más frecuencia comunicación visual lingüística y no lingüística con compañeros sordos que con oyentes, y tales interacciones tendían a estar menos centradas en objetos que lo que lo estaban en las comunicaciones entre compañeros sordos y oyentes. En un estudio similar, Suárez y Torres Lana (1996) encontraron que cuando el que inicia la interacción es un niño oyente familiar los niños eligen la modalidad lingüística más convencional, o sea, la oral. Sin embargo, este esfuerzo para ajustarse a la expectativa del oyente no se observa en el uso de signos cuando el compañero es sordo, sea familiar o no. Mientras que, en consonancia con el estudio de Lederberg et al., (1986) cuando el compañero del niño es un oyente familiar la modalidad instrumental es la más empleada, o sea, la comunicación centrada en objetos (Suárez y Torres Lana, 1996). Kaplan y McHale (1980) informan, asimismo, de una baja tasa de elementos formales en la interacción entre un niño sordo de 4 años y su hermano de 3, junto a un alto número de intentos fallidos de comunicación. En general la literatura resalta los problemas y déficits en los

modos de interacción más convencionales y formalizados de los sordos y la necesidad de implementar programas de intervención en esta línea. No parece que estos niños tengan menos interés por la relación social, sino que sus menores aptitudes lingüísticas les impiden llevarla a cabo adecuadamente. De hecho, la iniciación de los contactos es tan frecuente como en los niños oyentes, incluso su persistencia es mayor cuando el compañero es sordo, pero la utilización de los recursos comunicativos es insuficiente o incorrecta (Vandell y George, 1981).

Lederberg (1991) además encontró que dentro del marco preescolar, los niños sordos con habilidades lingüísticas altas tenían más probabilidades que los niños con habilidades lingüísticas pobres de jugar con múltiples compañeros al mismo tiempo, de interactuar con los profesores y de producir y recibir más lenguaje en las interacciones con sus compañeros de juego (ver también Cornelius & Hornett, 1990; Spencer & Deyo, 1993). Sin embargo, debido a que el lenguaje no estaba relacionado significativamente con la cantidad total de interacción entre iguales (a pesar de la amplia diferencia en favor de los niños con capacidades lingüísticas mejores) o con las preferencias de los niños para jugar con algún compañero en particular, Lederberg (1991) concluyó que el lenguaje y las habilidades sociales se desarrollan, para la mayor parte, independientemente uno de otra.

Igualmente Spencer y Deyo (1993) examinaron el juego de 15 niños de 2 años en una situación controlada, con sus madres presentes y encontraron que, aunque los niños con niveles de lenguaje más bajos pasaban menos tiempo en los niveles más altos de juego simbólico, el tiempo que pasaron en los niveles más bajos de juego igualaron o superaron al de los niños con lenguaje más avanzado. En la misma línea de los resultados de Lederberg (1991), sugirieron que las diferencias observadas previamente entre las conductas de juego de los niños sordos y oyentes, pueden ser, en gran medida, consecuencia de las diferencias en la capacidad de lenguaje. Spencer y Deyo (op.cit.) encontraron que la sordera sin retraso en el desarrollo del lenguaje no daba como resultado niveles más bajos de la conducta de juego.

También halló una aparente relación entre el desarrollo del lenguaje de los niños sordos y sus estilos de juego, Schirmer (1989) examinando el juego imaginativo en un grupo de veinte preescolares de 3 a 5 años que tenían deficiencias auditivas severas. Schirmer no encontró relación entre la edad y la calidad y/o cantidad de juego y, sin embargo, había una relación significativa entre la capacidad lingüística y el juego, de tal forma que los niños con mejores capacidades lingüísticas pasaban más tiempo en juego imaginativo y usaban con

más probabilidad un argumento de una historia planificada y conductas simuladas que lo que lo hacían los compañeros con menores habilidades lingüísticas. Schirmer no separó estadísticamente los efectos de la edad y el desarrollo del lenguaje en su muestra, y los efectos de estas dos variables tienen probabilidad de confundirse en los niños sordos de esta edad. No obstante, los hallazgos son consistentes con otros resultados que indican que, aunque los niños sordos y oyentes tengan algunos patrones similares de las conductas de amistad y de juego, la fluidez del lenguaje puede estar relacionada con las capacidades de los niños sordos para tomar parte en cierto tipo de juegos que reflejen descentración cognitiva e imaginación.

Consistentes con esta sugerencia, Cornelius y Hornett (1990) informaron que dentro de una muestra de niños de guardería con sordera congénita o detectada pronto, las conductas de juego social estaban relacionadas tanto con el modo de comunicación como con las estrategias comunicativas. Ellos observaron grupos de deficientes auditivos de 5 a 6 años, de los que la mitad estaban inscritos en un programa sólo oral y la otra mitad en otro programa que utilizaban comunicación tanto signada como oral. Conerlius y Hornett (op.cit.) encontraron que en relación a los niños sólo orales, los niños que en la clase usaban comunicación manual + oral mostraban niveles más altos de juego social y juego

dramático más frecuente. Los niños en la clase sólo oral, mientras tanto, mostraban ser más disruptivos en su juego, exhibiendo actos agresivos (e.g., empujar, pellizcar y golpear) ocho veces más que en la clase manual + oral.

Los datos indican, pues, que los programas especiales de guardería y preescolar proporcionan una variedad de oportunidades lingüísticas y no lingüísticas para la interacción entre niños sordos y entre sordos y oyentes, de las que no dispondrían de otra forma. Parece bastante probable que la disponibilidad de diversas experiencias sociales, lingüísticas y cognitivas aumente la flexibilidad de los niños sordos para relacionarse en sus interacciones sociales posteriores y para crecer en un mundo, en su mayoría, oyente. Lo que está todavía por determinar es la amplitud por la cual los éxitos sociales eventuales de estos niños son una consecuencia de las características previas de sus padres, de los estilos parentales específicos o de los atributos particulares de los niños.

1.6. Desarrollo social y personalidad del niño sordo en los años escolares.

La mayoría de los estudios disponibles sobre la personalidad y los problemas conductuales de los niños sordos difieren en el método, en la

población estudiada y en los hallazgos, pero todos ellos están de acuerdo en dos cuestiones. En primer lugar, que la proporción de los problemas emocionales/conductuales es significativamente más alta entre niños sordos que entre niños oyentes, en circunstancias comparables (Freeman, Malkin & Hasting, 1975; Meadow & Schlesinger, 1971; Meadow Trybus, 1979). Y, que se observan unos patrones y características típicas en los niños sordos como: inmadurez, egocentrismo e impulsividad (Meadow y Trybus, 1979).

1.6.1. La estabilidad emocional y social del niño sordo

Son numerosos los estudios que hacen referencia a la inmadurez emocional o social de las personas sordas. Greenberg y Kusché (1987), además de Schlesinger y Meadow (1972), observaron que los niños y los adultos sordos tienden a ser más inmaduros emocionalmente que sus iguales oyentes. Levine (1956) los describió con una inmadurez emocional caracterizada por "egocentrismo, inestabilidad, impulsividad y sugestionabilidad". Myklebust (1960) halló que las personas sordas son "inmaduras para el cuidado de otros". Altshuler (1974) y Rainer et al. (1969) caracterizaron a los sordos como "egocéntricos, carentes de empatía, y dependientes. Lewis (1968) anotó que a los niños sordos se les describe con frecuencia como inmaduros en el conocimiento de sí mismos, egocéntricos, carentes de autoconfianza e iniciativa y con tendencia a ser rígidos más que flexibles.

En el caso de los niños sordos de padres oyentes se sostiene que los retrasos en el desarrollo social y emocional pueden ser debidos, en parte, a la carencia de modelos sociales apropiados con quienes ellos puedan identificarse y comunicarse. En este caso, los modelos adultos de los que dispone el niño con

más frecuencia carecen de deficiencias auditivas y de un sistema común de comunicación eficaz, por lo que, contribuirán en menor medida a la adquisición de roles sociales bien definidos y se plantean más dudas sobre las necesidades, deseos y capacidades del otro (Harris, 1978; Kusché y Greenberg, 1983; Young y Brown, 1981). En contraposición, los estudios de Schlesinger y Meadow (1972) indican que los niños sordos de padres sordos que se comunican en ASL (Lengua de Signos Americano) muestran una madurez social mucho mayor que los niños sordos con padres oyentes, que también muestran menor fluidez comunicativa. Lo que no queda claro es si esta madurez es debida a la mejor comunicación existente, a los modelos paternos o a factores más específicos como el estatus auditivo de los padres.

Se ha investigado muy poco sobre el desarrollo de las características de personalidad de los niños sordos en edad escolar, tales como independencia y autoestima. Y los datos de los que se disponen se refieren, en general, a los efectos sobre tales variables de una educación en régimen de internado o una educación en una escuela ordinaria. Según Marschark (1993, pp. 56), se dice que *"un niño es independiente cuando manifiesta dependencia instrumental y emocional apropiada pero combina tal conducta con auto-confianza, asertividad y necesidad de logro. La dependencia instrumental se refiere a buscar la*

atención de los otros para satisfacer necesidades o deseos, mientras que la dependencia emocional se refiere a una prolongación de los vínculos de apego en la que los niños se esfuerzan por conseguir proximidad, aprobación y afecto de los demás".

En general, los niños con deficiencias pueden tener más dificultades para establecer su independencia. Por un lado, porque pueden necesitar una mayor asistencia instrumental dependiendo del tipo de deficiencia que padezca. Y por otro, porque la frecuente sobreprotección a la que se ven sometidos por sus padres les crea con posterioridad impedimentos en su independencia social, ya que estos niños son a menudo capaces de realizar una variedad de actividades que normalmente no les permiten hacer. En este sentido Meadow (1967), realizó una entrevista a padres de niños sordos, y encontró que casi el 50% de los padres sordos y sólo el 15% de los oyentes consideraban que se debía permitir al niño sordo menor de cinco años jugar independientemente en los alrededores de su casa. Lo que demuestra la menor permisividad a la independencia de sus hijos por parte de los padres oyentes frente a los padres sordos.

Tal como se comentaba antes, un factor que se ha estudiado, con frecuencia, en relación con la madurez social, es el tipo de escolarización que recibe el niño: en un internado con otros niños sordos o en una escuela ordinaria, integrado con niños oyentes. Meadow (1976) argumenta que vivir en régimen interno puede impedir el desarrollo de la madurez social en los niños sordos. Algunos autores consideran que esta situación de internado limita el desarrollo de la independencia y de la responsabilidad del niño (Baker et al., 1953; Meadow, 1972, 1976; Quarrington y Solomon, 1975; Schlesinger y Meadow, 1976). Al mismo tiempo, cuando se revisan los estudios sobre la adaptación social y emocional, se observa que los alumnos sordos integrados en escuelas ordinarias muestran más dificultades que sus compañeros oyentes (Lynas, 1986; Reich et al, 1977; tomado de Marchesi, 1987). Y la colocación a tiempo completo en clases regulares se asocia con experiencias sociales más negativas que estar integrado en algunas clases o asistir a una escuela especial para sordos (Stinson y Lang, 1994). Silvestre (1995) en un estudio llevado a cabo en Cataluña sobre el autoconcepto de los adolescentes sordos observó, que si se les compara con el grupo de oyentes, presentan un nivel de autoestima similar, sin embargo, a diferencia de éstos, se presentan a sí mismos preferentemente por su aspecto físico, en lugar de por otros aspectos de carácter psíquico; y, sin embargo, no hacen referencia directa a su sordera o a la pertenencia a un grupo, ni de deficientes auditivos, ni a

otros grupos de oyentes, como al grupo de clase o de aficionados a un club, etc. Resultados que interpretan por el contexto en que se encuentran los niños sordos estudiados, la mayoría pertenece a familias de oyentes y están integrados en una clase en la que no hay ningún otro alumno sordo, y en algunos casos tampoco lo hay en la escuela. En otro estudio realizado por Leung y Choi (1990) compararon en inteligencia no-verbal, autoconcepto y competencia social, a 30 niños con deficiencias auditivas severas o profundas, de 9 a 12 años, que estaban integrados en escuelas públicas ordinarias, con dos grupos de iguales, uno de una escuela de niños de audición normal y el otro, de una escuela especial para sordos. Los tres grupos de niños completaron el Test de Matrices Progresivas y la Escala de Piers-Harris de Autoconcepto para niños. Se observó que los niños sordos integrados obtenían resultados comparables a los niños oyentes en competencia social e intelectual, mientras que mostraban déficits en dos dimensiones del autoconcepto. Y en relación con los niños sordos de escuelas especiales, los integrados alcanzaban puntuaciones más altas en inteligencia no-verbal y en el autoconcepto global. Resultados que en cierto modo cuestionan algunas de las afirmaciones precedentes.

Por lo que podemos decir que, más que el tipo de escolarización, *per se*, sea la carencia de una comunicación efectiva con los padres e iguales, la que con

frecuencia se convierta en un obstáculo importante para el ajuste social de los niños sordos (Harris, 1978). Según este punto de vista, los niños sordos experimentan más dificultades en la autorregulación y menos habilidad para aprender de las interacciones sociales debido a que, normalmente, reciben muy pocas explicaciones sobre los sentimientos, las razones para la acción y las consecuencias de sus propias conductas y de los demás (Rodda, 1966). Esta incompreensión de las reacciones de los demás a sus conductas, les hace tener una autoimagen menos precisa y posiblemente una autoestima baja. Además, esto les puede llevar a una menor independencia social y tener un impacto negativo sobre la calidad de sus relaciones en el ámbito escolar. En consistencia con este planteamiento, Schlesinger y Meadow (1972) informaron de una fuerte relación entre el grado en que los padres promueven la independencia social en sus niños sordos preescolares y el punto en el que los niños eran socialmente extrovertidos, espontáneos y motivados. De ahí que, cuando la comunicación padres-hijos es alta, estos niños se pueden adaptar bien asistiendo a escuelas públicas regulares tanto a tiempo completo como a tiempo parcial (Calderon & Greenberg, 1993; Moores & Kluwin, 1986). Este tipo de padres, aún cuando sus niños estén en internados, suelen tomar parte activa en la educación de sus hijos. El afecto, la comunicación y la transmisión de valores cuando el niño está en casa, puede hacer las mismas funciones que un ambiente completamente oyente.

Los retrasos en el desarrollo de la autonomía de los niños sordos pequeños se reflejan en las demoras en el control de esfínteres, en la alimentación por sí mismos y en la evitación del peligro. Pero estos retrasos pueden ser debidos a las dudas de los padres sobre las competencias de sus hijos más que a la existencia de alguna incapacidad real; por lo que, la carencia de iniciativas personales y sociales de los niños sordos pueden ser tanto la causa como ser causadas por la sobreprotección parental, produciendo a la larga la gran dependencia instrumental observada en los niños sordos en relación con sus compañeros oyentes (Schlesinger & Meadow, 1972). En este sentido se constata, que a las características del contexto familiar ya mencionadas, hay que añadir una marcada tendencia de las madres oyentes a ser más responsivas, quizá demasiado responsivas, con sus hijos sordos. Por ejemplo, las madres oyentes de niños sordos están aproximadamente seis veces más que las madres de niños oyentes "respondiendo siempre a demandas de atención" (Gregory, 1976; ver también Lederberg, 1993). Esta conducta parece ser un producto conjunto de la falta de habilidad de las madres para explicarles la necesidad de esperar a sus niños sordos pequeños y la tendencia hacia la impulsividad de estos niños (Harris, 1978).

En consonancia con esta actitud, Schlesinger y Meadow (1972) observaron que las madres de los niños sordos mostraban casi tres veces más probabilidades

que las madres de niños oyentes de estar conformes con castigar a sus hijos (71% frente a 25%). O, en contraposición, de permitir mayores concesiones a sus hijos sordos que a los oyentes Gregory (1976). Las madres encontraban cualquiera de estas dos soluciones como más sencillas que una explicación o justificación verbal a sus hijos. Por todo lo anterior, más que atribuir la carencia de autonomía únicamente al niño sordo, deberíamos considerar las posibles diferencias en el desarrollo de la reciprocidad madre-niño temprana, la carencia de modelos sordos, y la limitada diversidad de compañeros sociales durante la infancia.

1.6.2. La impulsividad del niño sordo

Una de las características de personalidad que se relacionan habitualmente con la pérdida auditiva es la impulsividad. La *impulsividad* tiene una definición genérica que frecuentemente se aplica a los individuos sordos cuando se percibe que no se portan de una forma que indique "*cuidado, coherencia, planificación avanzada... que son incapaces de planear el curso de una acción y seguirla...o que pueden hacer elecciones precipitadas basadas en un deseo de gratificación inmediata más que en expectativas de objetivos a largo plazo*" (Meadow, 1976; p.4, citado en Marschark, 1993). Empíricamente la diferencia en la dimensión

impulsividad-reflexión entre niños sordos y oyentes, se operativiza refiriéndola a un estilo cognitivo que se expresa en la relación velocidad-exactitud en la toma de decisiones, generalmente eligiendo estímulos "iguales" o "diferentes", de una serie de alternativas. Los niños que toman decisiones rápidamente y con errores frecuentes se incluyen en el rango impulsivo, mientras que aquellos que se toman más tiempo para considerar las alternativas antes de tomar las decisiones (a menudo más correctas) se incluyen en el rango reflexivo.

Algunos autores como Lesser y Easer (1972) creen que la impulsividad marcada de muchos de los niños sordos es el resultado de su incapacidad lingüística para expresar necesidades y sentimientos. Ellos sugieren que los niños con audición tienen la capacidad de nombrar una emoción y que "una vez que un afecto puede nombrarse, se puede poner bajo el dominio del autocontrol". En esta misma línea, varios investigadores han atribuido la conducta "precipitada" de los individuos sordos a la carencia de lenguaje temprano en las interacciones con los padres, que son generalmente incapaces de explicar las demoras de las gratificaciones (e.g., Gregory, 1976). Los padres oyentes de niños sordos frecuentemente ceden a las demandas de atención, asistencia, y objetos antes que correr el riesgo de encontrarse con una rabieta del niño, a la que tampoco saben hacer frente con intervención lingüística. Sin suficiente fluidez comunicativa para relacionar el

presente con el pasado y el futuro, estos padres inconscientemente pueden estar enseñando a sus hijos que la dependencia emocional e instrumental tiene una recompensa inmediata. Si con esta actitud se acerca al ámbito escolar, no es de extrañar que los niños sordos tengan tres veces más probabilidades de mostrar dificultades emocionales que sus compañeros oyentes (Harris, 1978, citado en Marschark, 1993).

Harris (1976; citado en Harris, 1978) usó el Matching Familiar Figures Test (MFF) y el Draw-A-Man test para evaluar la relación de la impulsividad con el estatus auditivo de los padres, la habilidad de comunicación manual, y el logro académico en un grupo de 50 niños sordos hijos de padres sordos y 274 niños sordos hijos de padres oyentes, de 6 a 10 años. Igualó edad, estatus socioeconómico y cociente intelectual. Sus resultados indicaron que los niños sordos de padres sordos de su muestra obtenían puntuaciones en control de impulsos más altas en todas las medidas, (v.g. eran más reflexivos) en relación con los niños sordos de padres oyentes. También encontró que los niños más reflexivos habían adquirido una comunicación manual más temprana que los niños más impulsivos, aunque esta relación se confunde con el estatus auditivo de los padres. Sin embargo, considera que la impulsividad es independiente de la experiencia auditiva temprana. *"Lo que es necesario es una comunicación en los dos sentidos*

entre niños y padres y una relación de afecto y cuidado. La ausencia de ambas impide el desarrollo del control de impulsos y resulta una personalidad en la que la satisfacción impulsiva es la que traza la norma" (Harris, 1978, p.151).

El hecho de que los niños sordos de padres sordos, en general, manifiesten un mejor control de impulsos, así como mejor competencia lingüística y académica, en relación con los niños sordos de padres oyentes, sugiere que la relación parental temprana que es consistente, racional, de apoyo, puede reducir la probabilidad de impulsividad en los niños sordos (Janos & Robinson, 1985). Por el contrario, la utilización de un lenguaje restrictivo, imperativo, pero sin justificación adicional, junto con una mayor permisividad de las demandas del niño, propias de las estrategias que utilizan los padres oyentes para el control conductual de sus hijos, no sólo no provee independencia al niño, sino que dificulta la regulación de sus impulsos, por la imposibilidad de asociar cuáles de sus conductas son contingentes con la regulación paterna (Valmaseda, 1987). No obstante, son necesarios más estudios, que examinen la impulsividad de los niños sordos en combinación con las otras variables que afectan a su desarrollo académico y social.

1.6.3. La habilidad de adopción de perspectivas del niño sordo

Algunos investigadores han sugerido que los problemas de ajuste socio-emocional que se observan en los niños sordos pueden ser debidos, en parte, a los retrasos en el desarrollo de los procesos cognitivo-sociales (Bachara, Raphael & Phelan, 1980; Kusché, Garfield & Greenberg, 1983). Varios modelos teóricos han identificado algunos de los procesos y habilidades cognitivo-sociales necesarias para el conocimiento y funcionamiento social eficaz, y en el desempeño de las habilidades socio-conductuales (Dodge, 1986; Forgas, 1983; Trower, Bryant y Argyle, 1978). Según algunos autores, estas habilidades están relacionadas con el ajuste social general (Goldstein, Sprafkin, Greshaw y Klein, 1980). El conocimiento social hace referencia a las conceptualizaciones sobre los demás que tiene una persona, y a los procesos por los que llega a comprender las experiencias de éstos. (Shantz, 1975). La habilidad de adopción de perspectivas es una de las habilidades cognitivo-sociales a la que se ha dedicado cierta atención en el estudio de los niños sordos, e implica la capacidad de entender o ponerse en el punto de vista de otra persona; se refiere, por tanto, a una serie de procesos cognitivos por los que uno infiere los pensamientos, sentimientos, sensaciones o planes del otro. En este sentido, a las personas sordas se les describe, con frecuencia, como incapaces de ponerse en la perspectiva afectiva

del o de los otros, lo que los hace egocéntricos, carentes de empatía, e insensibles a las necesidades de los que les rodean (Altshuler, 1974; Altshuler et al., 1976; Bachara, Raphael y Phelan, 1980; Myklebust, 1960). Bachara et al., (1980), por ejemplo, hallaron que los sordos de 9 a 14 años eran más egocéntricos que sus compañeros oyentes, con un retraso de unos 5 años, cuando eran evaluados en una tarea de adopción de perspectiva. Se ha comprobado, por otra parte, en algunos estudios que la competencia lingüística está relacionada con los procesos cognitivo-sociales y/o con el ajuste social de los niños sordos más pequeños (Cates y Shontz, 1990; Kusché, Garfield y Greenberg, 1983; Weisel, Bar-Lev, 1992; Young y Brown, 1981).

Sin embargo, en contraste con los resultados de Bachara, et.al., (1980), Kusché y Greenberg, (1983, p.147) sugieren que *"los niños sordos son capaces de adoptar la perspectiva de otra persona pero son, a menudo, incapaces de evaluar o interpretar correctamente la información transmitida por el otro, o disponible al otro"*. Es decir, las tareas de adopción de perspectiva con frecuencia confunden la capacidad básica de diferenciar perspectivas con el conocimiento lingüístico y el conocimiento social. Estos autores evaluaron el crecimiento del conocimiento cognitivo-social en los niños sordos y oyentes durante los primeros años escolares y la importancia relativa del lenguaje en el conocimiento social.

En este estudio se examinó por separado la habilidad para adoptar la perspectiva de otra persona y la comprensión social (de la situación, la acción o el estado del otro) que mostraban los niños.

De este modo, Kusché y Greenberg (1983) examinaron las habilidades de 30 niños sordos y 30 niños oyentes de 4, 6 y 10 años de edad para distinguir entre "buenas" y "malas" conductas (representadas en dibujos) y sus habilidades para considerar los propósitos de los otros. Los resultados de las tareas de conocimiento social indicaron que los niños sordos mostraban retraso en la comprensión de lo bueno y lo malo; los niños oyentes hacían juicios correctos sobre lo bueno/malo a los 6 años, mientras que los niños sordos no los hacían hasta los 10 años, aunque la secuencia de adquisición fue la misma, la comprensión de lo malo precede a la de lo bueno. Este retraso lo atribuyeron, en parte, a la privación temprana del lenguaje durante la socialización primaria, es decir, a los 2 o 3 años de retraso en el desarrollo inicial de un sistema de comunicación. Y añaden que " *si estos conceptos ayudan a establecer las bases para la adquisición de ideas más complejas, entonces los niños sordos podrán manifestar aún una mayor discrepancia en el conocimiento social cuando sean mayores...y la adquisición posterior de estos conceptos podría conducir, de igual modo, a una comprensión más tardía de situaciones y emociones más abstractas, como*

han comentado otros (Bachara et al., 1980; Kusche, et al., 1983)" (Kusché y Greenberg, 1983; p.146).

Para evaluar la habilidad de adopción de perspectivas Kusché y Greenberg (1983) emplearon un juego en el que el experimentador escondía un penique en una mano y el niño tenía que adivinar dónde estaba en 11 ensayos, o a la inversa, escondía el penique para el investigador también durante 11 ensayos. Según Kusché y Greenberg, los niños en una etapa inmadura de cognición social persevera en su tarea, y va a buscarlo siempre a la misma mano, mientras que los niños en una etapa más avanzada, intermedia, alterna sus elecciones de la mano. Sólo en una etapa "madura" los niños entienden el deseo de los otros de burlarse de él y adopta una estrategia de adivinación al azar. Kusché y Greenberg (1983) encontraron que los niños sordos de 4 años tenían más probabilidades que sus compañeros oyentes de perseverar en esta tarea, pero no había diferencias significativas entre los sordos a los 6 o a los 10 años. Estos resultados sugieren que, aunque los preescolares sordos pueden retrasarse con respecto a los compañeros oyentes en la habilidad de adopción de perspectivas, esta diferencia parece temporal y desaparece en los primeros años escolares.

Consistentes con estos resultados son los aportados por Cates y Shontz (1990) en un estudio en el que evaluaron la relación de la habilidad de adopción

de perspectivas y el ajuste socio-emocional en niños sordos. Con este propósito plantearon a 23 niños de 7 a 14 años, con sordera de moderada a profunda, congénita o temprana, una tarea de adopción de perspectivas, realizaron medidas conductuales de ayuda y altruismo y una de inteligencia no verbal. Cates y Shontz (1990) encontraron que la habilidad de adopción de perspectivas correlacionaba positivamente con el ajuste emocional, la auto-imagen, y la eficacia comunicativa, y aunque no se observaron diferencias en relación con la edad, sí dependía de la inteligencia. Las habilidades de los niños para considerar la posición de los otros, sin embargo, no estaba relacionada con ninguna medida de su funcionamiento social actual, como valores de ajuste social e índices de altruismo y ayuda. Por lo que la hipótesis que sugieren algunos investigadores sobre la asociación del pobre funcionamiento social de los niños sordos, con los déficits en la habilidad de adopción de perspectivas, no se ven apoyados. En todo caso, estos hallazgos y los de Kusché y Greenberg (1983) sugieren que, la habilidad de adopción de perspectivas puede ser un precursor de la atribución social y de la conducta prosocial de los niños sordos, pero no es suficiente para su despliegue.

En un estudio más reciente, Weisel y Bar-Lev, (1992) evaluaron las relaciones entre los procesos cognitivo-sociales, el lenguaje y las habilidades socio-conductuales. Con este fin, analizaron los datos de 68 estudiantes sordos

con edades comprendidas entre los 14 y los 20 años que asistían a clases especiales. Los procesos cognitivo-sociales que se incluyeron fueron la habilidad de adopción de perspectivas y la sensibilidad no verbal. El lenguaje se evaluó mediante el Peabody Picture Vocabulary Test y con un Test de Vocabulario Emocional, mientras que las habilidades socio-conductuales fueron evaluadas con el Inventario de Habilidades Sociales de Goldstein, Sparfkin, Greshaw y Klein (1980). Estas habilidades socio-conductuales se utilizaron como indicadores de ajuste social. Los resultados revelan una ejecución baja en todas las habilidades cognitivo-sociales, niveles muy bajos de la capacidad verbal general, con un retraso de unos 9 años en vocabulario respecto a los sujetos oyentes, así como un pobre conocimiento del vocabulario emocional, de aproximadamente la mitad de los presentados. La habilidad de adopción de perspectiva fue mucho más baja que la que muestran generalmente los niños oyentes, y en consonancia con los resultados obtenidos en otros estudios en los que se han utilizado medidas diferentes (e.g. Bachara, et al., 1980; Cates y Shontz, 1990). El lenguaje desempeñaba el papel principal en el ajuste social. Sin embargo, la disponibilidad de vocabulario emocional específico no era mejor predictor del ajuste social que la habilidad lingüística general. Aunque la capacidad de adopción de perspectiva estaba asociada al ajuste social, esta asociación estaba relacionada con la capacidad lingüística, y no añadía una contribución única a la explicación del

ajuste social. La Sensibilidad no verbal aparecía como una habilidad cognitivo-social importante, especial e independiente.

1.7. Conclusiones

Un buen número de los niños sordos de padres oyentes entran a la escuela con un repertorio social y una amplitud de experiencia social relativamente empobrecida en relación a sus iguales oyentes. Los patrones de interacción social que desarrollan en la casa no son siempre apropiados para las interacciones sociales con otros adultos e iguales. Con cierta frecuencia, manifiestan algunos patrones de conducta tales como impulsividad, agresión, y egocentrismo que influyen en su experiencia escolar temprana con los profesores y con los otros niños.

Se ha observado, sin embargo, que los niños que participan con sus padres en programas de intervención familiar tempranos, generalmente puntúan mejor en el dominio social que aquellos que no tienen los beneficios de tal experiencia. En parte, tales programas facilitan el ajuste de los padres a los aspectos prácticos y emocionales de tener un niño sordo. Y la participación en los mismos, también indica una implicación familiar significativa en la educación y "rehabilitación" de

su hijo sordo. Además, el entrenamiento del lenguaje por los padres y niños dentro de los programas de intervención familiar proporciona un medio de comunicación padres-niño que eleva el desarrollo lingüístico y cognitivo, así como, el desarrollo social. En algunos casos, los programas de intervención para niños sordos se centran más específicamente en las habilidades cognitivas y sociales necesarias para el desarrollo personal y social normal (e.g., el programa PATHS descrito por Greenberg y Kusché, 1987).

Con la incorporación a la escuela, los niños sordos entran en contacto con otros niños sordos, lo que posibilita la identificación y el modelado de compañeros similares. Aún así, la importancia social aparente de la escolaridad con otros niños sordos no conlleva el éxito en el dominio académico. El rendimiento de los escolares sordos normalmente es peor que el de sus compañeros oyentes en la mayoría de los dominios escolares. Aunque no todas las materias académicas están tan directamente relacionadas con el lenguaje como la lectura o la escritura, comparten el hecho de que se enseñan a través de la palabra escrita y alguna forma de comunicación interpersonal, y es impartida con frecuencia por personas que tienen poca fluidez en la comunicación con estos niños. Aunque los datos indican que el rendimiento escolar de los niños sordos está mejorando, lo hace muy lentamente; y, los aspectos socio-afectivos se ven relegados a un segundo

plano, cuando no al olvido, precisamente a causa de la constante preocupación y dedicación a los aspectos cognitivo-lingüísticos. Mientras tanto, se siguen planteando las mismas cuestiones acerca de los estilos más apropiados para la educación del sordo, que hace unos años.

Capítulo 2

CAPITULO 2. LAS HABILIDADES SOCIALES EN LOS NIÑOS SORDOS.

En los últimos años son numerosísimas las investigaciones que se han interesado por el desarrollo de las habilidades de interacción social en los niños, tanto dentro como fuera de nuestro país (Asher y Coie, 1990; Díaz-Aguado, 1986, 1988, 1995; Dygdon y Conger, 1990; Eichinger, 1990; Elliot y Gresham, 1991; Gresham, 1982; Guralnick, 1989; Hops, 1982; Hops y Greenwood, 1988; Howes, 1988; Kreimeyer y Antia, 1988; Luetke-Stahlman, 1995; Monjas, 1992, 1993, 1996; Monjas, Arias y Verdugo, 1991; Oden y Asher, 1977; Trianes y Muñoz, 1990; Vallés y Vallés, 1996) debido, en primer lugar, a que la interacción entre iguales en la infancia se acepta cada vez más como prerrequisito para el desarrollo con éxito de las competencias sociales, emocionales y académicas posteriores (Hops, 1982); considerándose, incluso, que la capacidad de los niños para formar vínculos estrechos y su habilidad para interactuar eficazmente en el grupo de iguales, es un indicador importante de la competencia social y un predictor fiable del ajuste posterior. Y, por otro lado, a la necesidad de desarrollar y establecer programas efectivos para enseñar o mejorar las habilidades sociales de los niños, dentro y fuera del marco escolar; pudiéndose de este modo prevenir

los resultados negativos que se han observado, relacionados con unas pobres relaciones interpersonales con los iguales.

2.1. Algunas concepciones de las habilidades sociales.

En la actualidad no existe una única definición que agrupe a todas las concepciones disponibles sobre habilidades sociales o competencia social, que sea generalmente aceptada. De hecho, Dodge (1985) considera que el número de definiciones de competencia social en la literatura científica equivale al número de investigadores en el área; y, sugiere que, parte de este problema se debe a que los diferentes investigadores se interesan por distintas facetas o aspectos de la interacción social. Algunos enfatizan conductas específicas (conducta asertiva, conductas no verbales, como sonreír o mirar fijamente, frecuencia de la interacción, etc.); otros el estatus sociométrico, las habilidades cognitivas o el autoconcepto (Gilbert y Connolly, 1991). De este modo, unas definiciones se centran en los resultados, otras en las habilidades y procesos para obtener esos resultados, y otras en el contenido, aunque todas tienen en común, el énfasis en las relaciones entre iguales como un criterio para la competencia (Jiménez, 1994). El término *habilidad* se utiliza para indicar que la competencia social no es un

rasgo de la personalidad, sino un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos. Del mismo modo, hay que tener en cuenta, que algunos autores distinguen entre los términos *habilidades sociales*, *competencia social* y *asertividad*, mientras que otros los utilizan indistintamente (Michelson, et al., 1983).

En algunos casos se consideran las habilidades sociales como parte de un constructo más amplio conocido como competencia social (Foster y Ritchey, 1979; Gilbert y Connolly, 1991; Gresham, 1986). Estos autores definen la competencia social como la habilidad para conocer y desenvolverse en el ambiente social de forma efectiva y adaptativa. Por lo que, "*las habilidades sociales se refieren a habilidades más bien específicas que se requieren para conocer y tratar con bastante eficacia a las otras personas, en situaciones relativamente específicas que tengan por objeto metas interpersonales y personales también bastante específicas*" (Gilbert y Connolly, 1991; p.94). Y entienden que el propósito del entrenamiento en habilidades sociales es desarrollar un repertorio de conductas positivas y eliminar todas aquellas conductas consideradas como indeseables. Se interesan además, por las situaciones o contextos en los que se produce la conducta social (antecedentes).

En este marco conceptual más amplio, las habilidades sociales se evalúan tanto por la proporción, frecuencia y duración de las respuestas como por los parámetros situacionales en los que se producen las mismas, tales como tiempo, lugar y respuestas de otras personas en la misma situación (Foster y Ritchey, 1979).

Otros como Libet y Lewinsohn (1973) definen la habilidad social como la capacidad para comportarse de una forma que sea positivamente reforzada y de no comportarse de forma que uno sea ignorado o castigado por los demás. Algunos autores han hallado apoyo empírico a esta definición observando correlación positiva entre las proporciones conductuales de dar y recibir reforzamiento positivo y negativo (Gresham y Nagle, 1980; Keller y Carlson, 1974). Estos estudios sugieren que dar y recibir reforzamiento positivo y negativo son actividades sociales recíprocas y son predictoras de la aceptación y el rechazo social, respectivamente. Foster y Ritchey (1979) proporcionan una definición similar de habilidad social o competencia social. Estos autores mantienen que la competencia social es la capacidad de dar respuestas eficaces en una situación dada, es decir, aquellas que lleven al máximo la posibilidad de producir, mantener o aumentar los efectos positivos para el que interactúa. Esto implica que una

conducta socialmente hábil de un niño da como resultado consecuencias positivas y una conducta socialmente inhábil produce consecuencias negativas o castigos.

Los investigadores que subrayan la especificidad situacional de las habilidades sociales proporcionan definiciones operacionales como la propuesta por Michelson et al. (1983) que consideran que para la comprensión de las habilidades sociales es esencial tener en cuenta que: *"(1) Se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje. (2) Incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos. (3) Suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas. (4) Acrecientan el reforzamiento social. (5) Son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada. (6) La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio. Es decir, factores tales como la edad, el sexo y el estatus del receptor afectan la conducta social del sujeto. (7) Los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir."* Michelson et al. (1983; p. 19).

También se definen las habilidades sociales en términos más globales. La definición sociométrica de habilidad social es un ejemplo de ellas. Bajo esta perspectiva, se considera el grado de aceptación de un niño en el grupo de iguales como índice del nivel de habilidad social; se piensa que los niños que son bien aceptados por sus iguales poseen un grado relativamente más alto de habilidad social que los que son menos aceptados por sus iguales. Oden y Asher (1977) analizando la literatura sobre los correlatos conductuales de la aceptación social observaron que las categorías generales de conductas que parecen predecir la aceptación social son cuatro: participación, cooperación, comunicación y apoyo.

Algunas concepciones de habilidad social están más directamente relacionadas con el entrenamiento. Gresham (1982) ha definido los déficits en habilidades sociales en tres dimensiones: (1) déficits en la habilidad (2) déficits en la realización y (3) déficits en autocontrol. Los niños con déficits en habilidades sociales no tienen las habilidades necesarias para interactuar de forma apropiada con sus compañeros. Los niños que tienen déficits en la realización, pueden tener las habilidades sociales para mantener una interacción eficaz pero no las ponen en práctica debido a algún tipo de ansiedad que inhibe sus respuestas o a baja motivación para hacerlo. Los niños que muestran déficits en

autocontrol a menudo carecen de los controles conductuales adecuados para inhibir la conducta social impulsiva, disruptiva o agresiva. Estos niños se diferencian de los que tienen déficits en la realización en que realizan la conducta inapropiada, sin tener en cuenta las circunstancias que les rodean o sin considerar las posibles consecuencias de sus conductas. Los déficits en autocontrol se han tratados con una variedad de técnicas cognitivo-conductuales, tales como, entrenamiento en autocontrol, autoinstrucción, mediación verbal, relajación, y autorreforzamiento (Meichebaum, 1977; Meichebaum y Goodman, 1971; O'Leary y Dubey, 1979; Robin, Schneider y Dolnick, 1976).

En cualquier caso, hay que tener en cuenta que para la conceptualización de la competencia social se tiene que considerar, además, la dirección en la que se producen los déficits, lo que incluye tanto al retraimiento social como a la agresión.

2.2. Evaluación de las habilidades sociales.

Inicialmente, la evaluación de las habilidades sociales de un niño nos permite determinar la calidad de su comportamiento social en ese momento, e identificar aquellas áreas sociales en las que muestra déficits o excesos específicos. Del mismo modo, podremos evaluar, con posterioridad, los progresos habidos en esas áreas deficitarias tras la participación del niño en un programa de entrenamiento. Los niños con habilidades sociales deficientes obtendrán, en general, valoraciones o puntuaciones bajas en los instrumentos que se utilicen para la evaluación. Y las comparaciones pre y post-enseñanza nos proporcionarán una medida de la efectividad de la intervención e indicarán qué habilidades sociales han mejorado y dónde persisten los déficits (Michelson, 1983).

2.2.1. Aspectos importantes de la evaluación.

Los instrumentos y estrategias de evaluación que se han elaborado para medir los déficits o excesos del comportamiento social son muy variados (Asher y Hymel, 1980; Gottman, 1977; Gresham, 1983; Hops y Greenwood, 1980; Kent

y Foster, 1979; Michelson, Foster y Ritchey, 1981; Michelson y Wood, 1980; Van Hasselt, et al., 1979). En general, las que se han usado con más frecuencia son: la observación conductual, tanto en situaciones naturales como en situaciones simuladas; los informes realizados por las personas del ambiente social del niño, como padres, profesores y compañeros; y, por último, los autoinformes.

Un aspecto importante a tener en cuenta, tanto en el procedimiento de evaluación como en el de enseñanza, es el de la *validez social* (Clark, Caldwell y Christian, 1980; Van Houten, 1979; Wolf, 1978) ésta se refiere al grado con el que el "comportamiento objetivo que se desea cambiar es considerado importante o socialmente útil por las personas significativas del medio ambiente social del niño. Wolf (1978) considera que la validez social depende de tres aspectos: (1) la significancia social de los "comportamientos objetivo" seleccionados para las intervenciones (2) la adecuación o conveniencia social de la intervención o de los procedimientos usados y (3) la importancia social de los efectos de la intervención.

2.3. Los programas de entrenamiento en Habilidades Sociales

Admitir que las habilidades sociales son comportamientos aprendidos implica que ante deficiencias en la interacción social se puedan plantear estrategias para la enseñanza o entrenamiento de éstas. Son muchos los procedimientos que se han utilizado para enseñar comportamientos encaminados a mejorar las relaciones interpersonales. En el entrenamiento en habilidades sociales normalmente se utiliza un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas con el propósito de que el sujeto de entrenamiento adquiera las conductas socialmente efectivas, que no tiene en su repertorio, y modifique las inadecuadas.

En el modelo de intervención del entrenamiento en habilidades sociales ha tenido una gran influencia el modelo del Aprendizaje Estructurado (Goldstein, 1981; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1980). Este modelo considera al individuo como sujeto con capacidad para aprender, propicia su implicación activa en la intervención y procura la enseñanza de comportamientos adaptativos. Utilizan técnicas pedagógicas como el aprendizaje instruccional o derivadas de la teoría del aprendizaje social (modelado, ensayo conductual) y estrategias de evaluación tanto motoras como cognitivas y afectivas (Monjas, 1996). Para

Caballo (1991) el proceso de entrenamiento en habilidades sociales implica cuatro elementos que son: 1) entrenamiento en habilidades, en el que se enseñan conductas específicas que se integran en el repertorio conductual del sujeto, 2) disminución de la ansiedad en situaciones sociales problemáticas, 3) reestructuración cognitiva y 4) solución de problemas.

El entrenamiento en habilidades sociales en los últimos años ha ampliado sensiblemente su campo de aplicación tanto en lo que se refiere a ámbitos (clínico, educativo, empresarial) como a sujetos y problemáticas (deficiencias, trastornos psiquiátricos, problemas de conducta en la infancia, niños con necesidades educativas especiales,..). Buena muestra de ello es la cantidad de bibliografía al respecto que se ha publicado en español en los últimos años (para una revisión de los programas en español, ver Vallés y Vallés, 1996)

En los programas dirigidos a niños, normalmente se plantean objetivos de cambios de comportamientos muy sencillos y observables como el mantenimiento del contacto ocular o la sonrisa. Las técnicas de intervención que se utilizan son muchas y muy variadas (instrucciones, modelado, role-playing, reforzamiento,

aleccionamiento, feedback, tareas para casa, autoinstrucciones, solución de problemas). Se realizan individualmente o con grupos pequeños.

Las investigaciones más recientes hacen algunas recomendaciones: 1) que se incluyan objetivos más amplios en los que se contemplen variables cognitivas y emocionales, 2) que se empleen paquetes de tratamiento, 3) que se utilicen grupos ya formados (clase, familia) para el entrenamiento, 4) que se realicen en contextos naturales (colegio, hogar) y, 5) que las intervenciones sean duraderas, con apoyos de agentes del entorno del niño (padres, profesores, iguales) (Roth, 1986).

2.4. Las habilidades sociales de los niños con discapacidades.

Es indudable que la integración escolar de los niños con discapacidades tiene como objetivo fundamental su desarrollo intelectual, personal, social y académico, así como la adquisición de todas aquellas habilidades que posibiliten su mejor desenvolvimiento en la sociedad en la que viven. Pero la sola presencia física de los niños con alguna deficiencia en el aula de integración no asegura que

éstos imiten las conductas sociales de sus compañeros y no garantiza un incremento de la interacción social mutua, ni de la aceptación social entre ambos. Es decir, la integración funcional y social no se produce sólo por situar unos junto a otros. De hecho, son numerosos los estudios que muestran consistentemente que los niños sin deficiencias interactúan muy poco con los niños con deficiencias integrados (Allen, Benning y Drummond, 1972; Bruininks, 1978; Bryan, 1974, 1978; Feitelson, Weintraub y Michael, 1972; Karnes, Teska y Hodgins, 1970; Morgan, 1977; Ray, 1974; citados en Gresham, 1981). Por lo que, normalmente el porcentaje de interacciones sociales entre los niños con deficiencias integrados y sus compañeros es muy bajo.

Además, un buen número de investigaciones han mostrado que los niños con deficiencias son mal o pobremente aceptados por sus compañeros. Puesto que la interacción entre iguales durante la infancia se considera, con frecuencia, la base del desarrollo con éxito de las competencias académicas, sociales y emocionales posteriores, el hecho de que los niños con deficiencias interactúen menos y sean poco aceptados por sus compañeros sugiere que estos niños especiales pudieran necesitar de un entrenamiento en habilidades sociales, para incrementar sus tasas de interacción social positiva, disminuir sus tasas de

interacción social negativa, y/o aumentar la aceptación social por parte de sus compañeros (Gresham, 1981). Ya que, de lo contrario, colocar a los niños con deficiencias en clases regulares sin proveerles de las habilidades sociales necesarias podría provocar un mayor aislamiento social o un ambiente social muy restrictivo. O, lo que es lo mismo, la integración podría tener el efecto opuesto al que intenta conseguir.

Si tenemos en cuenta que uno de los principales criterios que permite evaluar la integración es el mayor o menor grado de interacción social que los niños integrados establecen con sus compañeros, si logramos mejorar la calidad de éstas, estaremos contribuyendo a que la escuela integradora alcance los objetivos que se había propuesto. Más aún, proveer a los niños con deficiencias de las habilidades sociales necesarias para enriquecer sus interacciones y ser aceptados por sus compañeros y profesores, podría mejorar su funcionamiento en los ámbitos personal, social y académico, tanto actual como futuro.

2.4.1. Evaluación de las habilidades sociales de los niños con discapacidades.

Debido a la importancia de las habilidades sociales para conseguir la aceptación dentro del grupo de iguales y para que se produzcan intercambios sociales efectivos, es fundamental establecer técnicas de evaluación con las que se pueda identificar a los niños que son poco aceptados por sus compañeros, así como, identificar las conductas específicas que pueden contribuir a su baja aceptación.

Es indudable que la importancia de la validez social se puede observar realmente al evaluar el impacto de los programas de entrenamiento de habilidades sociales con niños discapacitados. Así por ejemplo, el propósito de un terapeuta puede ser incrementar el número de veces que un chico retrasado mental da las gracias a su profesor. Aunque éste pueda parecer un objetivo apropiado, el profesor puede no considerarlo socialmente válido porque el suyo es más amplio, como aumentar la frecuencia de todas las interacciones positivas con los iguales. En tal caso, la validez social del entrenamiento de la respuesta "gracias" sería bastante pobre. Lo mismo podría suceder con la adecuación social de las intervenciones. A muchos padres, profesores o personal de los centros escolares se les podría ocurrir la idea de usar técnicas de condicionamiento aversivo, tales

como shock eléctrico o aversión química para reducir la conducta de babeo de un niño deficiente, cuando de hecho se pueden usar técnicas igualmente efectivas y menos aversivas como la sobrecorrección. En este caso podría probablemente no ser considerado socialmente válido por las partes implicadas.

Y, por último, la importancia social de los efectos del entrenamiento de las habilidades sociales es quizá el aspecto más crítico de la validez social. En este sentido, los métodos que se han usado para evaluar la validez social del cambio de conducta han sido, por un lado la comparación social, entre la realización de los sujetos focales con los compañeros que no han seguido el entrenamiento; y por otro, la evaluación subjetiva, mediante jueces con especial experiencia (padres, profesores, etc.) que valoran las conductas de los sujetos antes y después del tratamiento. De este modo, se evitan las discrepancias entre los grandes cambios en las conductas objetivo que muestran los estudios y la poca significatividad de éstos para los profesores, padres o compañeros.

Los métodos que se han utilizado para evaluar las habilidades sociales de estos niños han sido, generalmente, la observación de la conducta en ambientes

naturales, medidas sociométricas y valoraciones de los profesores, todas ellas con sus correspondientes ventajas y desventajas.

2.4.2. Técnicas de intervención utilizadas para entrenar las habilidades sociales de niños con discapacidades.

Según Gresham (1981) las principales técnicas derivadas de la teoría del aprendizaje social que se han utilizado para entrenar las habilidades sociales en niños con deficiencias, se pueden organizar en cuatro amplias áreas: (a) Manipulación de antecedentes, (b) Manipulación de consecuentes, (c) Modelado, y (d) Técnicas cognitivo-conductuales. Son numerosos los estudios que han utilizado diversas combinaciones de éstas.

(a) Manipulación de antecedentes

Las habilidades sociales han sido entrenadas con éxito manipulando los sucesos antecedentes en el medio social del niño discapacitado. Muchos investigadores consideran que los niños discapacitados tienen bajas tasas de interacción social y/o son poco aceptados por sus compañeros debido a que su ambiente social no les proporciona la ocasión para realizar intercambios sociales positivos entre ellos. La manipulación de los sucesos antecedentes considera a las dificultades en las habilidades sociales como déficits en la realización más que como déficits de aprendizaje o de autocontrol. Por ello, lo que hace es proporcionar la ocasión para una interacción social positiva y/o para la aceptación social, en lugar de, enseñar directamente habilidades sociales a los niños con deficiencias. Se asume implícitamente que el niño posee las habilidades sociales requeridas pero no las realiza en los niveles deseables.

En los estudios que de alguna forma han utilizado el control de antecedentes para entrenar las habilidades sociales en niños discapacitados, se han controlado una de las tres variables siguientes: (1) inicios de los compañeros, de tal forma que los compañeros cómplices eran instruidos previamente a las sesiones experimentales en interacciones sociales correctas, para luego iniciarlas

con sus compañeros discapacitados, (2) sociodramas, en donde los niños discapacitados asumen el papel de uno de los protagonistas en historias conocidas para niños (Ej. Caperucita roja) y, (3) el uso de tareas o juegos cooperativos.

Los estudios que han usado los inicios de los compañeros y los sociodramas han mostrado incrementos en la interacción social. Sería interesante evaluar la efectividad de estas técnicas en aulas de integración usando medidas de aceptación de los compañeros antes y después del tratamiento. Los estudios en los que se utilizan tareas o juegos cooperativos generalmente han incluido a niños con y sin deficiencias, y, han mostrado aceptación por parte de los compañeros a corto plazo, sería conveniente comprobar si esta popularidad se mantiene a largo plazo.

Por tanto podría decirse que la manipulación de antecedentes parece ser una técnica efectiva para el entrenamiento de las habilidades sociales en niños discapacitados. Sin embargo, sería conveniente realizar un mayor número de estudios que nos permitieran determinar la eficacia de esta técnica para incrementar la interacción social positiva y facilitar la aceptación de los compañeros en aulas de integración.

(b) Manipulación de consecuentes

Son numerosas las habilidades sociales que se han entrenado manipulando los sucesos consecuentes a la conducta social de los niños discapacitados. La mayoría de los estudios se han realizado con poblaciones con retraso mental, trastorno emocional o dificultades de aprendizaje. En este caso se considera que los niños discapacitados tienen bajas tasas de interacción social o mantienen altas tasas de interacción aversiva debido a que su medio ambiente no refuerza adecuadamente su conducta social. La manipulación de las consecuencias considera a estas dificultades en las habilidades sociales como dificultades en la realización más que déficits en la habilidad.

Entre las técnicas consecuentes que se han usado para entrenar las habilidades sociales de los niños discapacitados se hallan: (1) reforzamiento social contingente, (2) programas de reforzamiento con fichas, (3) reforzamiento primario, (4) contingencias en grupo, (5) contingencias en el hogar, (6) reforzamiento diferencial de otras conductas, (7) reforzamiento diferencial de respuestas de baja tasa u ocurrencia, (8) time-out, y (9) atención negativa.

Sin embargo, aunque la manipulación de consecuencias ha demostrado su efectividad en el entrenamiento de las habilidades sociales, muy pocas veces se han hecho comparaciones entre técnicas para determinar la efectividad relativa de cada una de ellas. En general todas estas técnicas han demostrado ser efectivas tanto para incrementar las tasas de interacción social positiva como para disminuir las tasas de interacción social negativa. Pero son muy pocos los estudios que las han empleado en las aulas de integración. Si bien la bibliografía al respecto indica que estas técnicas podrían ser efectivas en clases regulares, es muy escasa la investigación sobre su eficacia para enseñar habilidades sociales que permitan una mejor integración.

Efectivamente, se ha observado que el reforzamiento social contingente puede incrementar el nivel de ciertas habilidades sociales en los niños discapacitados, pero tiene el inconveniente de la cantidad de tiempo que el profesor tiene que invertir en reforzar las conductas "objetivo". Se muestran igualmente efectivos los sistemas de fichas y los sistemas de reforzamiento primario, con la desventaja de que requieren aún más tiempo del profesor que el reforzamiento social. Sin tener en cuenta que, probablemente los profesores de las clase

regulares no se sentirían muy inclinados a utilizar este tipo de "tratamiento especial" para uno o dos niños que tuvieran integrados por lo estigmatizador que pudiera ser.

Las contingencias al grupo han resultado efectivas para controlar muchas formas de conducta disruptiva en clases de educación especial, pero no hay mucha evidencia de que lo puedan ser en clases de integración. De hecho, como en el caso anterior, las respuestas de los compañeros ante este tipo de situaciones podrían ser del todo contraproducentes. Son también efectivas las contingencias en el hogar pero la mayoría de las investigaciones tienen ciertos defectos metodológicos como inadecuación de los diseños, deficiencias en la supervisión de los programas escolares y del hogar y carencias de estudios comparativos.

El reforzamiento diferencial de otras conductas, el reforzamiento diferencial de las respuestas de bajas tasas, el time-out y la atención negativa han demostrado ser útiles en la disminución de respuestas disruptivas o agresivas y aumento de la tasa de interacción social positiva cuando se usan en conjunción con procedimientos de refuerzo. Puesto que la mayoría de estos estudios se han realizado con poblaciones de discapacitados dentro de clases de educación

especial, se desconoce si estos procedimientos serían efectivos en clases de integración y si los profesores estarían dispuestos a utilizarlos para mejorar el nivel de competencia social de los niños discapacitados.

Algunos de los temas críticos en relación con el uso de este tipo de técnicas son los de la generalización y el mantenimiento en el tiempo. La generalización puede darse a través de situaciones, conductas y/ sujetos, pero la que es crucial en el entrenamiento de las habilidades sociales es la generalización de estímulos (a través de situaciones). Sin ella, el entrenamiento de habilidades sociales en una situación determinada podría perfectamente no darse en otras situaciones distintas, por lo que dicho entrenamiento podría ser una auténtica pérdida de tiempo. El mantenimiento de la respuesta u ocurrencia continuada de las habilidades sociales a lo largo del tiempo, es igualmente crítico, ya que mostrar incrementos a corto plazo no asegura la competencia social.

Como afirmaban Stokes y Baer (1977) la generalización debe ser activamente programada en lugar de pasivamente esperada, sin embargo son muy pocos los estudios que han evaluado o demostrado la generalización de las habilidades sociales, por lo que la utilidad de este tipo de propuestas para la

integración se ha visto, hasta ahora, muy limitada. Del mismo modo, sería necesario realizar un mayor número de seguimientos que permitieran evaluar si se produce el mantenimiento a largo plazo de las habilidades sociales entrenadas.

(c) Modelado

El modelado ha sido efectivo en la enseñanza de habilidades sociales a niños discapacitados. Puede ser de dos tipos: (1) modelado en vivo, en el que el niño focal observa las conductas sociales de los modelos sociales en situaciones naturales (e.g. clase, recreo...) o en situaciones de laboratorio/clínicas, y (2) modelado simbólico, en el que el niño focal observa las conductas sociales de un modelo a través de un video o una filmación. Según Bandura (1977) los procesos cognitivos que facilitan los efectos del modelado son idénticos se presente éste en vivo o en formato simbólico, aunque ambos no sean igualmente efectivos. A pesar de que no se han hecho comparaciones directas entre el modelado en vivo y el modelado simbólico en el entrenamiento de las habilidades sociales, es probable que el modelado en vivo sea más efectivo que el simbólico con poblaciones cuyas habilidades conceptuales y verbales estén poco desarrolladas

(e.g. retrasados mentales, autistas,...) debido a sus posibles dificultades para codificar y ensayar estas conductas simbólicamente (Bandura, 1977).

Muchos defensores de la integración asumen que la colocación de los niños discapacitados en clases regulares puede hacer que estos niños imiten las conductas sociales y académicas apropiadas de sus compañeros. Sin embargo, la teoría del modelado (Bandura, 1969, 1977) y un buen número de investigaciones relacionadas con el modelado y el entrenamiento de habilidades sociales con niños discapacitados no apoyan esta idea. Mantienen, por el contrario que, para que los efectos del modelado se produzcan, el niño focal debe atender a los estímulos relevantes del modelado, retener la información o los estímulos que son modelados, tener los procesos de reproducción-motóricos necesarios para ejecutar la conducta modelada y la motivación suficiente para realizar la conducta observada (Bandura, 1969, 1977). De ahí que, las investigaciones relacionadas con el uso de modelado con niños discapacitados afirmen que los efectos del mismo no se producen a no ser que, se empleen procedimientos específicos de enseñanza como llamar la atención sobre el modelo, reforzar al modelo, usar modelos competentes, etc.

Tanto el modelado en vivo como el modelado simbólico ha sido efectivo en el entrenamiento de las habilidades sociales, aunque la mayoría de las investigaciones sobre el modelado simbólico se ha hecho con preescolares sin discapacidad y sobre el modelado en vivo, con poblaciones de retrasados mentales o con discapacidades conductuales. A pesar de que el modelado parece ser efectivo en la mejora de la interacción social, la respuesta cooperativa, la participación y otras habilidades sociales, son muy pocos los estudios que han aportado datos sociométricos para validar socialmente los cambios conductuales producidos, lo que pone en cuestión la significatividad de los mismos.

En la revisión realizada por Greshan (1981) sobre los estudios que utilizaron el modelado se extrae que el 44% de los mismos evaluaron la generalización, fundamentalmente los que utilizaron el modelado simbólico; pocos aportaron datos sobre el mantenimiento a lo largo del tiempo (29%); y, ninguno evaluó la generalización de los efectos del modelado en clases de integración. Por lo que, no queda claro cuáles serían los efectos que el modelado podría tener en la generalización de las habilidades sociales entrenadas en las clases de integración y cómo los compañeros no discapacitados podrían percibir estas nuevas competencias sociales. Se necesitaría por tanto, realizar investiga-

ciones sobre el modelado con el propósito de evaluar los efectos del tratamiento en las clases de integración y validar socialmente los resultados a través de escalas de conducta social a compañeros y profesores, antes y después de dicho tratamiento.

(d) Técnicas cognitivo-conductuales

Con el paso de los años ha aumentado considerablemente el interés por el uso de las técnicas cognitivo-conductuales. Este interés se debe en gran medida al trabajo realizado por Meichebaum (1977) para el que todas las técnicas de modificación cognitivo-conductuales tienen una cosa en común: enseñar al niño a usar respuestas mediadas que ejemplifiquen una estrategia general para controlar la conducta bajo condiciones estimulares muy variadas. Por ejemplo, a un niño agresivo se le puede enseñar a verbalizar para sí mismo varias respuestas alternativas no agresivas antes de responder impulsivamente. De este modo, las técnicas cognitivo-conductuales se usan para enseñar habilidades sociales que son producto de déficits en autocontrol, aunque también pueden usarse para remediar déficits en habilidades. Los estudios sobre entrenamiento de habilidades sociales que han utilizado algún tipo de modificación cognitivo-conductual se pueden

situar en dos áreas fundamentalmente: los que utilizan técnicas instruccionales o aleccionamiento y los que utilizan técnicas de autocontrol.

El *aleccionamiento* es una técnica de instrucción verbal directa que se ha usado con éxito para entrenar las habilidades sociales en poblaciones sin discapacidades. Implica instruir verbalmente a los niños en las habilidades que luego son ensayadas o dramatizadas en situaciones distendidas. Normalmente esta estrategia implica: (1) especificación de papeles y normas de comportamiento, (2) ensayo de conducta con el instructor y/o el compañero, (3) feedback del instructor acerca de la realización, así como, discusión y sugerencias para realizaciones futuras. El exceso de componentes verbales y conceptuales puede explicar el hecho de que no se haya usado como técnica de entrenamiento de habilidades sociales con poblaciones con discapacidades severas.

Son diversos los estudios que han utilizado el aleccionamiento para enseñar habilidades sociales a niños no discapacitados. Uno de los primeros estudios de este tipo, bien diseñado, fue el de Oden y Asher (1977). En él usaron un procedimiento de aleccionamiento para entrenar las habilidades sociales

(participación, cooperación, comunicación y apoyo) a un grupo de estudiantes de 3° y 4° grado. Y resultó ser efectivo en el incremento de la aceptación de los niños focales en una escala sociométrica en la que se evaluaba "jugar con". Estas mejoras en la aceptación social se mantuvieron a lo largo de un año de seguimiento. En otro estudio Gottman et al (1976) usaron esta misma técnica para enseñar habilidades para hacer amigos a dos chicas socialmente aisladas y se observó un incremento del estatus sociométrico de las niñas focales y aunque no aumentaron, sí diversificaron sus interacciones sociales a nuevos amigos.

Gresham y Nagle (1980) compararon el modelado, el aleccionamiento y una combinación de ambos como estrategias de entrenamiento de habilidades sociales en grupos de estudiantes de 3° y 4° grado, y compararon los efectos de ambos usando tests sociométricos y observaciones naturales como medidas dependientes. Estas estrategias fueron esencialmente equivalentes en el entrenamiento de habilidades sociales según las medidas dependientes realizadas y todas ellas con resultados superiores a los obtenidos por el grupo control. Además, los dos tratamientos que contenían un componente de aleccionamiento fueron más efectivos para inhibir las tasas de iniciar y recibir interacción social negativa que la condición de modelado de forma aislada. Lo que sugiere que el

aleccionamiento puede ser efectivo como técnica de autocontrol para inhibir la conducta social negativa o agresiva.

En el estudio realizado por Zahavi y Asher (1978) se puede hallar algún apoyo a esta hipótesis. Ellos usaron el aleccionamiento para disminuir la conducta agresiva de los preescolares. Este procedimiento implicaba enseñar tres ideas: (1) que la agresión hace daño a la otra persona y la hace infeliz, (2) que la agresión no soluciona problemas, y (3) que la forma más adecuada de resolver conflictos es compartiendo, iniciando interacciones y jugando juntos. Los resultados mostraron que el aleccionamiento era efectivo en la disminución de la conducta agresiva en clase. Normalmente, se recomienda, sin embargo, precaución en la generalización de estos resultados a poblaciones con discapacidad tales como retrasados mentales, ya que generalmente tienen déficits en habilidades conceptuales y lingüísticas, lo que hace que este tipo de técnicas instruccionales verbales puedan no resultar tan eficaces con ellos.

Otros estudios han usado el aleccionamiento junto con otras técnicas para enseñar habilidades sociales. Cooke y Apolloni (1976) usaron una combinación de aleccionamiento, modelado en vivo y elogio para enseñar a sonreír, compartir, realizar contacto físico positivo y cumplidos verbales a 4 niños con dificultades

de aprendizaje. Estas habilidades sociales no sólo se generalizaron a otras situaciones (a la clase) y a otros sujetos (a niños no entrenados) sino que también se mantuvieron en un seguimiento a las cuatro semanas. Bornstein, Bellack y Hersen (1977) usaron técnicas similares para enseñar asertividad a niños poco asertivos de 8 a 11 años. La combinación de aleccionamiento, feedback, ensayo de conducta y elogio llevó a incrementos en el volumen del habla, del contacto ocular, del número de peticiones de nuevas conductas y de las tasas de asertividad global en una situación de evaluación de role-playing. Los cambios en las habilidades sociales se generalizaron a situaciones de role-play con adultos no entrenados y se mantuvieron en el seguimiento realizado 2 y 4 semanas después.

En otros cuatro estudios se han entrenado las habilidades sociales relacionadas con la conversación tanto con retrasados mentales como con delincuentes juveniles usando combinaciones de instrucciones, modelado, ensayo de conducta, elogio y/o reforzamiento con fichas. Arnold, Sturgis y Forehand (1977) usaron role-playing, modelado en vivo, sugerencia verbal y reforzamiento social para instruir a la madre de una adolescente retrasada mental de quince años a enseñar a su hija habilidades de conversación. La madre usó modelado en vivo, feedback y reforzamiento social para incrementar el número de preguntas de su

hija sobre algún tema, y animarle a hablar, durante catorce sesiones. Bondy y Erickson (1976) consiguieron incrementar la conducta de hacer preguntas en un grupo de niños retrasados mentales usando una combinación de modelado en vivo más reforzamiento con fichas. El modelado más el reforzamiento fue más efectivo que cualquiera de las dos estrategias aisladamente.

Minken et al (1976) usaron una combinación de instrucciones, modelado y ensayo de conducta para incrementar en cuatro adolescentes predelincentes el porcentaje de hacer preguntas, proporcionar feedback conversacional positivo y pasar tiempo hablando. El entrenamiento incrementó el uso de estas conductas de conversación, que fueron validadas socialmente por quince jueces adultos que evaluaron mediante videos las conversaciones de los sujetos como más apropiadas después del entrenamiento. La validación social como se usó en este estudio es un componente importante de la evaluación conductual porque proporciona una medida de la calidad y significancia de las habilidades sociales entrenadas por aquellas personas del medio ambiente del niño que están en posición de evaluar y/o juzgar la adecuación de la conducta del niño. Hallazgos similares obtuvieron Maloney et al. (1976) usando instrucciones, feedback y reforzamiento por fichas.

Otra estrategia de entrenamiento de las habilidades sociales efectiva ha sido la denominada técnica de auto-control, mediante la cual se enseña a los niños a evaluar y controlar su propia conducta. El procedimiento típico en estos estudios ha sido auto-reforzamiento, auto-evaluación, y/o auto-instrucción de la conducta. El auto-reforzamiento implica la auto-administración de recompensas contingentes a la conducta. En otras palabras, las personas observan y evalúan sus propias conductas y se proporcionan refuerzos a sí mismos, si sus conductas cumplen algún criterio externo preestablecido. Como resultado de esta auto-evaluación el individuo puede o no recibir reforzamiento dependiendo de que haya alcanzado o no el criterio de realización aceptable. El reforzamiento recibido puede ser autoadministrado o administrado externamente. La auto-instrucción se define como una declaración verbal a uno mismo que, sugiere, dirige o mantiene la conducta (O'Leary y Dubey, 1979).

En los estudios que han intentado disminuir la conducta disruptiva de adolescentes con trastornos emocionales mediante alguna estrategia de auto-evaluación, se ha observado que es más efectiva cuando va precedida por fases de reforzamiento y de castigo, más que cuando sólo va precedida por una fase de

reforzamiento. Otros estudios han utilizado la auto-evaluación de la conducta para controlar la conducta disruptiva de los niños en clases especiales o regulares. En el estudio de Drabman et al. (1973) la conducta disruptiva fue controlada inicialmente por un sistema de fichas administrado por el profesor en el que los puntos se daban por la conducta apropiada (hacer la tarea, sentarse en su sitio, estarse quieto, no molestar a otros, etc.). Después de esta fase a los sujetos se les reforzaba por la exactitud con que su conducta se aproximara a las evaluaciones del profesor. A la que siguió un periodo de tiempo en el que el reforzamiento era completamente autodeterminado. La autoevaluación fue tan efectiva como la administrada por el profesor para controlar la conducta social disruptiva. Además, se mantuvieron bajos niveles de disrupción cuando se eliminaron todos los controles de evaluación y se generalizaron en periodos en los que no se proporcionó reforzamiento (generalización a través de conductas estimulares).

Se han obtenido otros resultados similares en los que la autoevaluación y el autoreforzamiento es ligeramente más efectivo que la regulación externa (reforzamiento determinado por el profesor) para controlar la conducta disruptiva. Aunque, en otro estudio en el que se utilizó solamente la autoevaluación, no se obtuvieron cambios significativos en la conducta de niños con un historial de

dificultades conductuales. Por lo que parece que la autoevaluación sólo es tan efectiva como un programa de fichas administrado externamente cuando va precedida de una fase de recompensas administradas por el profesor. Igualmente, la autoevaluación parece facilitar el mantenimiento de los éxitos de un tratamiento en ausencia del reforzamiento con fichas (O'Leary y Dubay, 1979). Aunque se ha demostrado la generalización entre las condiciones estímulares (fase de fichas frente a fase de no fichas), la generalización a otras situaciones, no está bien documentada (e.g. de clases especiales a clases regulares).

Algunos estudios han usado variaciones del programa de tratamiento cognitivo autoguiado de Meichebaum y Goodman (1971) con niños impulsivos. Camp et al (1977) modeló estrategias cognitivas y entrenó a niños agresivos a desarrollar respuestas a las cuatro preguntas básicas: ¿Cuál es mi problema? ¿Cuál es mi plan? ¿Estoy usando mi plan? ¿Cómo lo hice? Al grupo de niños en tratamiento se le enseñó a "pensar en voz alta" durante un periodo de entrenamiento de 6 semanas. Los experimentadores modelaron estas cuestiones y las contestaron. Luego se fue retirando el modelado gradualmente. Este programa cognitivo incrementó las conductas sociales según las evaluaciones de la conducta prosocial realizadas por los profesores. Usando procedimientos

similares Bornstein y Quevillon (1976) redujo la conducta disruptiva y el incumplimiento de las tareas de tres niños preescolares. Después del tratamiento se proporcionaron sugerencias a las estrategias ensayadas para aumentar la generalización al marco de la clase y se informó del mantenimiento de la respuesta veinte y dos semanas y media después del tratamiento. Sería importante dedicar mayor atención a la investigación del ensayo simulado como facilitador de la generalización conductual a través de las distintas situaciones y el mantenimiento en el tiempo.

2.5. Las Habilidades Sociales de los niños deficientes auditivos.

En las últimas décadas se ha producido una fuerte corriente de opinión en favor de la integración educativa de los alumnos con algún tipo de minusvalía. Entre otras razones, como comentábamos en el apartado anterior, se señalaba que

"la integración, realizada en las debidas condiciones y con los recursos necesarios, es positiva con los alumnos con algún tipo de deficiencia, contribuye a su mejor desarrollo y a una más completa y normal socialización... también es beneficiosa para el resto de los alumnos ya que... adquieren actitudes de respeto y solidaridad hacia sus compañeros menos dotados" (Marchesi y Martín, 1990; pp. 22-23). En nuestro país, en el curso 1985-86, se seleccionó un número reducido de colegios que se comprometieron en la integración del niño sordo. Los objetivos fundamentales de esta integración escolar eran procurar "*su desarrollo intelectual, social, personal y académico, la adquisición de habilidades comunicativas y lingüísticas y su mejor desenvolvimiento en el mundo de los oyentes en el que vive*" (Marchesi, 1987; p. 308).

Es indudable que el éxito de la integración depende tanto de la aceptación por parte de los individuos de audición normal, de las personas con deficiencia auditiva, como de la habilidad de las personas con deficiencia auditiva para interactuar de forma eficaz con personas de audición normal (Rasing y Duker, 1992). Sin embargo, aunque la integración escolar de los niños sordos en centros ordinarios ha proporcionado un marco en el que tanto los niños sordos como los oyentes pueden desplegar muchas conductas interactivas similares entre ellos,

éstas no siempre se producen de forma espontánea y adecuadamente. De hecho, se observa que muchos niños sordos muestran ciertos patrones de conducta personales y sociales que parecen consistentes con las interacciones sociales y comunicativas, relativamente restringidas que establecen en la comunidad oyente en la que, generalmente, se desenvuelven.

Como comentábamos en el capítulo anterior, están bien documentados los déficits en habilidades de interacción social de los niños con deficiencias auditivas. Vandell y George (1981) encontraron que las díadas de niños preescolares con deficiencias auditivas pasaban significativamente menos tiempo interactuando entre ellos que las díadas de niños oyentes con edades similares. Antia (1982) observó que los niños con deficiencias auditivas en edad escolar realizaban menos interacciones con sus iguales oyentes o sordos que sus compañeros oyentes entre sí. Igualmente, son numerosos los estudios que informan de los déficits en el desarrollo social de las personas con deficiencias auditivas. Se les ha observado déficits en empatía (Bachara, Raphael y Phelan, 1980), comunicación (Klansek-Kyllo y Rose, 1985) y percepción social (Odom, Blanton y Laukhuf, 1973). Y, se les ha caracterizado como personas con conducta impulsiva, egocéntrica y rígida (Meadow, 1976).

Sin embargo, aunque se han desarrollado muchos programas para incrementar las habilidades de interacción social de una gran variedad de poblaciones, incluidos niños retrasados, con dificultades de aprendizaje y autistas (Bates, 1980; Berler, Gross y Drabman, 1982; Blackburn, 1989; Bryant y Budd, 1984; Gresham y Reschly, 1986; Hendrickson, et al., 1982; Kelly, et al., 1979; Matson y Adkins, 1980; Mesibov, 1984; Oden, & Asher, 1977; Odom y Strain, 1986; Strain, Shores y Kerr, 1976; Zigmond y Brownlee, 1980;), niños con trastornos emocionales (Amish, et al., 1988; Baum, et al., 1986), individuos ciegos (Ammerman, et al., 1989; Van Hasselt, et al., 1983) y niños introvertidos (Gresham y Evans, 1987; Kratochwill y French, 1984), se han hecho muy pocos programas dirigidos a los déficits de interacción social mostrados por los niños deficientes auditivos.

2.5.1. Evaluación de las habilidades sociales de los niños deficientes auditivos.

Al revisar un buen número de las investigaciones que se han realizado en relación con el desarrollo social y la interacción social de los niños deficientes

auditivos, observamos que algunas han intentado determinar si estos niños podrían considerarse con déficits en habilidades sociales. Y para ello, *"la mayor parte de esta investigación ha usado la aproximación normativa tradicional, que implica comparar la frecuencia de la conducta de un niño deficiente auditivo con la frecuencia real o estimada de la conducta de los niños de audición normal, de la misma edad"* (Hummel y Schirmer, 1984; p. 260). El problema fundamental de la utilización de este tipo de baremo con los deficientes auditivos son los procedimientos de estandarización inadecuados de los instrumentos de evaluación. En general, no hay normas para los niños deficientes auditivos. La mayoría de los datos sobre el desarrollo social de los deficientes auditivos se han obtenido a través de instrumentos cuyas normas están basadas en una población con audición normal (Delgado, 1982; Jensema y Trybus, 1975; citados en Hummel y Schirmer, 1984). De tal modo que, en muchos casos, la baja ejecución de muchos sordos en este tipo de pruebas es debida más a su incomprensión de la misma, que a su nivel real de desarrollo social.

Vernon y Andrews (1990) consideraban que una evaluación adecuada de las habilidades sociales debía implicar, una revisión del historial de cada niño, una cierta experiencia de trato entre el examinador y el niño, la observación de las

conductas del niño por personas conocedoras del mundo del sordo y una evaluación formal.

En la revisión de los instrumentos de evaluación de la interacción social utilizados con estudiantes sordos, realizada por Luetke-Stahlman (1995) observó que eran de dos tipos: los diseñados por el propio profesor o investigador, y los estandarizados o comercialmente disponibles. Con estos últimos, los profesores normalmente valoran el grado de dificultad de los niños en las habilidades sociales e identifican a los niños sordos y oyentes que podrían ser objeto de intervención. Entre los instrumentos de evaluación social formal más utilizados con estos niños caben citar (Luetke-Stahlman, 1994):

1. Cain-Levine Social Competence Scale (Cain, Levine y Elzey, 1963);
2. The Direct Observation of Children's Social Interaction (Odom, Silver, Sandler, Sandler y Strain, 1983);
3. Meadow-Kendall Social-Emotional Assessment Inventory (Meadow, 1983);
4. Social Skills for Daily Living (American Guidance Service, 1990);

5. The Systematic Anecdotal Assessment of Social Interaction (Odom, Kohler y Strain, 1987);

El Meadow-Kendall Social-Emotional Assessment Inventory for the Deaf and Hearing Impaired Students (SEAI) es el único instrumento de evaluación socio-emocional diseñado específicamente para niños sordos (Meadow, 1983). El instrumento preescolar consiste en 49 ítems, que cubren las áreas de conductas sociales, comunicativas, conductas impulsivas, dominantes, retrasos de desarrollo, conductas ansiosas y compulsivas, e ítems especiales relacionados con la sordera (e.g., acepta el audífono sin queja). Los 59 ítems de edad escolar cubren las áreas de ajuste social, autoimagen, y ajuste emocional.

Con este mismo propósito, Torline (1994) realizó una encuesta a un grupo de profesionales encargados de la evaluación e intervención psicosocial de estudiantes sordos y halló que la mayoría de ellos evaluaban la conducta social a través de observación, aunque no tenían ningún tipo de formación para hacerlo. También utilizaban con frecuencia algún tipo de entrevista inespecífica y escalas de conducta social.

En otro sondeo realizado por Aljundi (en prensa) sobre los instrumentos formales que utilizaban los profesores para evaluar la competencia social de sus alumnos sordos encontró que éstos eran:

- The American Association of Mental Deficiency Adaptative Behavior Scale.
- The Allpern-Boll Development Profile
- The Woodcock-Johnson Psychoeducational Battery- Scale of Independent Behavior
- The Vineland Adaptative Behavior

Lo que le lleva a plantearse en qué medida puede esta información ayudarles a determinar las necesidades de entrenamiento en habilidades sociales, o a identificar a los niños sordos y oyentes que tienen dificultades para hacer amigos íntimos.

2.5.2. Programas de entrenamiento de Habilidades Sociales de los niños deficientes auditivos.

La investigación existente sobre este tema no es muy extensa y en consecuencia las conclusiones no son en absoluto definitivas. Las propuestas que se han hecho para incrementar las habilidades sociales de los deficientes auditivos son muy variadas. Ha habido partidarios del asesoramiento individual y de grupo (Brooks, 1978; Curtis, 1976), de grupos de solución de problemas (Pendergrass y Hodges, 1976), de grupos de role-playing (Bachara et al., 1980) y de cambios del curriculum (Craig, 1965; Emerton, Dowaliby y Spaguolo-Coscarelli, 1979). Sin embargo, no hay muchos datos en la literatura en relación con los resultados de cada una de estas propuestas.

Teniendo en cuenta las necesidades existentes de programas para la integración social, es muy poco afortunado que los materiales que se han elaborado para la población de niños con discapacidades no hayan incluido estrategias que reconozcan las diferencias en la comunicación y en las necesidades de los estudiantes oyentes y sordos. Un ejemplo de esto lo encontramos en el programa de Odom et al. (1988) que aporta muchas ideas sobre intervención en la integración social. Este programa, *The Integrated Preschool Curriculum: Procedures for Socially-Integrating Young Handicapped and Normally-*

Developing Children, incluye una revisión de la bibliografía relevante, una base para mejorar la integración dentro de los contextos de juego, unos objetivos específicos, un perfil de los componentes específicos del programa, y sugerencias sobre actividades a realizar. Desafortunadamente, no incluye ningún tipo de adaptaciones para niños sordos.

Otro tipo de dificultades con las que nos encontramos a la hora de aplicar algunos de los programas propuestos por determinados investigadores es que algunas de sus sugerencias pueden ser difícilmente replicadas en áreas no metropolitanas, debido a la necesidad de contar con un amplio número de modelos sordos adultos, y de personal con conocimientos de signos, condiciones que se ajustan muy poco a nuestra realidad circundante. Es el caso de un programa llevado a cabo en el campus de la Universidad Gallaudet, ACCESS FOR ALL, Integrating Deaf, Hard of hearing, and hearing Preschoolers (Solit, Taylor y Bednarczyk, 1992) que proporciona información general y relevante sobre sordera, un modelo para la colaboración en la integración, y estrategias para adaptar las actividades preescolares.

Un buen número de investigaciones informan de programas en los que, con el objeto de promover conductas sociales positivas y observables, se utiliza un paquete de entrenamiento en el que combinan alguna de las siguientes estrategias: instrucciones, modelado, discusión de grupo, role-playing, ensayo de conducta, feedback, trabajo en casa y reforzamiento positivo.

En una revisión de este tipo de investigaciones hemos hallado algunos de los resultados que a continuación, y en orden cronológico, comentamos. El estudio realizado por Barton y Osborne (1978) es uno de los primeros en esta línea, en el que usaron práctica positiva para incrementar la tasa de compartir juguetes en 5 niños con deficiencia auditiva. Consiguiendo que los efectos del tratamiento se generalizaran a un nuevo profesor, nuevos juguetes y a una clase con niños no entrenados.

Uno de los programas más citado en la bibliografía es el Oralingua Interaction Skills Curriculum (McGinnis et al., 1980). Este programa identifica las habilidades de interacción en cuatro áreas principales: habilidades de atención, habilidades de interacción espontánea, habilidades comunicativas, y fluidez verbal. Las habilidades se enseñaban directa y simultáneamente en los niveles

apropiados a la edad de los niños y se reforzaban frecuentemente cada día. Se usaron varias estrategias tales como modelado, role playing, discusión, entrenamiento en asertividad, instrucción en valores, modificación de conducta, juegos, canciones y excursiones al campo.

Otro trabajo evaluado favorablemente (Hummel, 1982) exploró los beneficios potenciales de un aprendizaje estructurado (Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1980), un programa particular de entrenamiento de habilidades sociales. El aprendizaje estructurado consiste en cuatro procedimientos de cambio de conducta bien establecidos: modelado, role playing, feedback a la realización y generalización del entrenamiento. Estos procedimientos los han recomendado igualmente otros autores (McGinnis et al., 1980; Nash y Castle, 1982). Las situaciones a modelar están diseñadas en viñetas para reflejar las situaciones reales en la vida de los estudiantes, e ideadas para aumentar la atención y la motivación, de tal manera que, los estudiantes puedan construir sus propias viñetas y reproducir la habilidad en role-play. El feedback a la realización se proporciona para aumentar la calidad de los role-play posteriores. Se usan una variedad de técnicas para incrementar los esfuerzos de los estudiantes por practicar y mantener la habilidad en situaciones de la vida real.

El aprendizaje estructurado se ha usado con éxito para enseñar negociación, asertividad, y empatía a varios tipos de niños (Goldstein, et al., 1980) y ha recibido un fuerte apoyo de Gresham (1982) como una propuesta que promueve la integración social. Con posterioridad, Schirmer y Hummel (1983) describió un programa en el cual los profesores fueron entrenados para usar el aprendizaje estructurado con 360 alumnos con deficiencias auditivas. El aprendizaje estructurado se usó para enseñar un número de habilidades sociales a estudiantes con diferentes grados de pérdida auditiva.

Schloss, Smith y Schloss (1984) usaron una combinación de un juego de cartas, modelado, ensayo de conducta, feedback y refuerzo con 4 estudiantes con deficiencia auditiva de 17 a 18 años, para incrementar el hacer preguntas, criticar un producto o un servicio, responder a pequeñas conversaciones y reaccionar a ventas sugerentes. El paquete de entrenamiento fue efectivo en incrementar las conductas sociales de los 4 estudiantes durante las escenas de role-playing y los efectos del tratamiento se generalizaron a escenas de role-playing no entrenadas y a ambientes naturales.

Igualmente, Lemanek y Gresham (1984) evaluaron los efectos de un paquete de entrenamiento (instrucción, modelado en vivo, ensayo de conducta, feedback, y reforzamiento positivo) sobre aspectos específicos de las interacciones sociales de una chica sorda de 17 años. La duración del habla y los contenidos apropiados del habla se incrementaron y la latencia de respuesta, entendida como la cantidad de tiempo entre el final de una acción y la iniciación de la respuesta del individuo, disminuyó durante el entrenamiento. Aunque la duración del habla se incrementó y la latencia de respuesta disminuyó durante el entrenamiento de generalización, el nivel de respuesta volvió a la línea base durante el seguimiento. Posteriormente, Lemanek, Williamson, Gresham y Jensen (1986) replicaron este estudio con 4 individuos con deficiencia auditiva de 11 a 18 años, y observaron en todos, un incremento de la duración y el contenido del habla durante las representaciones de role-playing. Dos de ellos también disminuyeron su latencia de respuesta durante estas escenas. Los efectos del tratamiento se generalizaron a representaciones de role-playing nuevas y a una situación análoga. Del mismo modo, Antia y Kreimeyer (1987) realizaron un programa de intervención de habilidades sociales con dos grupos de niños deficientes auditivos preescolares y observaron un incremento de la interacción positiva en ambos grupos.

Aunque estos programas han incrementado las habilidades sociales y la interacción entre iguales de los niños deficientes auditivos, no son muchos los estudios en los que se haya programado explícitamente la generalización de las habilidades sociales a otros lugares donde los profesores no estén presentes. El estudio de Kreimeyer y Antia (1988) fue diseñado para determinar si las habilidades de interacción social enseñadas durante la intervención dirigida por el instructor se podrían generalizar a un lugar de juego libre no entrenado, donde la presentación de los juguetes estaba controlada. Un segundo propósito de este estudio fue evaluar la efectividad del programa de intervención en cada niño, con varios grados de pérdida auditiva y modos de comunicación. Evaluaron, así, la efectividad de un paquete de entrenamiento de habilidades sociales en la mejora de la participación, conversación e interacción positiva de 12 niños preescolares deficientes auditivos, durante la intervención dirigida por el instructor y en un marco de juego libre, no entrenado. El programa de intervención incluía modelado, sugerencias físicas y verbales y dos estrategias de generalización (la programación de estímulos comunes, los juguetes, y el entrenamiento de ejemplos suficientes (Stokes y Baer, 1977). Se demostró su efectividad durante la intervención, pero la generalización a situaciones de juego libre sólo se produjo cuando se emplearon las estrategias de generalización antes mencionadas.

Lo que se deduce de estos estudios es que a los niños sordos se les puede enseñar a iniciar una interacción con un compañero de forma que tenga más probabilidades de obtener una respuesta positiva del otro, y a responder a las iniciaciones del compañero de manera adecuada con objeto de continuar la interacción o de que ésta se produzca en posteriores ocasiones. Y que estas habilidades se les pueden enseñar a los niños durante actividades de juego, de tal forma que las generalicen a otras interacciones con los compañeros (Antia y Kreimeyer, 1992).

En un estudio reciente, Rasing y Duker (1992) demostraron la efectividad de un paquete de entrenamiento de línea base múltiple en la adquisición y generalización de conductas sociales de niños deficientes auditivos con dificultades de lenguaje. Las conductas sociales seleccionadas fueron tres, esperar turno, iniciar interacción e interactuar con otros. El programa incluía instrucción introductoria, modelado, role-playing, e instrucción en solución de problemas; reforzamiento positivo de cada ejemplo apropiado de las conductas objetivo y corrección después de cada ejemplo inapropiado de las conductas objetivo. Debido a las dificultades de lenguaje que presentaban los niños sordos, se incorporaron muchas ayudas visuales en los componentes del procedimiento de

entrenamiento. Para promover la generalización de los efectos se usaron varios procedimientos. En primer lugar, las conductas objetivo y los ejemplos apropiados e inapropiados de estas conductas objetivo fueron seleccionadas por los profesores y el personal del centro al que asistía el niño. Segundo, el entrenamiento estaba dirigido por profesores y personal del centro en varias situaciones naturales y durante varias actividades. Tercero, a los profesores y el personal residente se les pidió que reforzaran positivamente los ejemplos apropiados de las conductas objetivo. Cuarto, se proporcionaron fichas en un programa de reforzamiento de los ejemplos apropiados de las conductas objetivo. Quinto, a los profesores y al personal del Centro se les pidió que corrigieran los ejemplos inapropiados de las conductas objetivo. Y por último, se les sugirió a los profesores y al personal que usaran los mismos procedimientos de entrenamiento cuando los niños mostraban ejemplos apropiados o inapropiados de las conductas objetivo o criterio. Como índice de validez social, los profesores y el personal del Centro identificaron y seleccionaron las conductas objetivo y definieron los ejemplos apropiados e inapropiados de las conductas objetivo. Fueron, asimismo, formados en los procedimientos del entrenamiento antes de la aplicación del programa.

Rasing (1993a) replicó y corroboró la efectividad de este programa de entrenamiento (sin las lecciones de solución de problemas) en las conductas sociales de un amplio número de niños deficientes auditivos con dificultades severas de lenguaje. Su efectividad se extendió a otras dos conductas objetivo, saludar y prestar ayuda.

Como comentamos en apartados anteriores, existe otro tipo de programas que centran su atención en el incremento de las habilidades de pensamiento implicadas en la solución de problemas sociales, (Oden y Asher, 1977; Spivack, Platt y Shure, 1976) y no sólo en la conducta positiva observable. Desafortunadamente, las referencias sobre la utilización de estos programas con niños deficientes auditivos son escasas.

Algunas investigaciones se han interesado por el impacto de programas diseñados con este fin, en el desarrollo emocional y de la personalidad de los niños sordos. Greenberg y Kusché (1987) describieron los éxitos de uno de tales programas, *Providing Alternative Thinking Strategies*, o PATHS. El PATHS intenta corregir alguno de los retrasos sociales de los niños sordos ayudándolos explícitamente a adquirir habilidades de solución de problemas sociales apropiados, auto-control, y habilidades de adopción de la perspectiva emocional

del otro. Observándose que este programa no sólo produce un incremento significativo en el funcionamiento social y emocional, de los niños sordos y oyentes, sino que también posibilita la generalización de las habilidades al marco escolar, proporcionando efectos benéficos en los resultados académicos.

Lytle, et al. (1987) desarrollaron y evaluaron un programa de entrenamiento cuyos objetivos eran, el incremento de las habilidades de pensamiento implicadas en la solución de problemas sociales, y la mejora de las conductas sociales observables. Uno de los propósitos del entrenamiento era el de proporcionar un marco de grupo estructurado en el cual los estudiantes pudieran sentirse cómodos y tuvieran la oportunidad de practicar formas diversas de interactuar con los demás. Como parte del entrenamiento en solución de problemas enseñaron a los alumnos a, (1) pararse y pensar antes de actuar, (2) definir el problema claramente para que los demás lo entiendan, (3) identificar las estrategias alternativas, (4) evaluar las alternativas, (5) seleccionar la mejor solución, y (6) analizar los resultados. Y, además, trataron de forma implícita o explícita, de mejorar las conductas de (a) participación en grupos de actividades y discusión, (b) cooperación con otros miembros del grupo, (c) comunicación con

otros miembros del grupo, y (d) expresión de apoyo y valoración de los esfuerzos de los otros miembros del grupo. El programa incluía una actividad para romper el hielo inicial, un modelado en video, discusión en grupo, role playing, feedback de los instructores y de los otros miembros del grupo y un resumen final de la sesión. Los resultados indicaron que aunque no se produjeron resultados espectaculares, el grupo experimental mostró una mejora significativamente mayor que el grupo control en varias habilidades sociales. Observándose, además, que el programa usado tuvo éxito tanto en conseguir la comprensión de los pasos implicados en la solución de problemas sociales como en ayudar a los estudiantes a desarrollar patrones más efectivos de conducta social. Este programa se ha usado con otros adolescentes sordos con resultados positivos similares.

2.6. Conclusiones.

Es indudable la necesidad de investigar y prestar más atención al desarrollo social y a la integración social de los niños con dificultades auditivas. La revisión de la investigación existente no nos lleva en este momento a conclusiones definitivas. Sin embargo, la apreciación del hecho de que mucho aprendizaje se realiza en grupos sociales nos hace valorar a los iguales como una

excelente vía para el entrenamiento y la mejora de las relaciones interpersonales. Obligándonos con ello a idear programas adaptados a sus necesidades y características. Aunque, probablemente algunos de los programas de habilidades sociales elaborados para niños oyentes puedan ser adaptados para diseñar grupos de sordos y oyentes.

Capítulo 3

CAPÍTULO 3. EL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES PARA NIÑOS SORDOS.

3.1. Justificación teórica del Programa

Este Programa es una adaptación del elaborado por Segura et al., (en prensa), cuyo propósito es el entrenamiento práctico en las bases cognitivas de la relación interpersonal. El concepto fundamental para entender el soporte teórico de este Programa es el de *mediación verbal*. Se entiende por mediación verbal al uso del lenguaje como un regulador interno del pensamiento racional y lógico. La mediación verbal se desarrolla, normalmente, entre los 5 y los 7 años; edad a la que, la mayoría de los niños aprenden a inhibir y regular su conducta mediante una actividad verbal interior, que se irá poco a poco automatizando.

Sin embargo, diversos estudios han demostrado que la carencia de esta mediación verbal es la causa de ciertas dificultades mostradas por algunos niños.

Así, Jensen (1971) y Achenbach (1975) afirmaron que ésta es la causa del retraso escolar observado en los alumnos de clase cultural baja. Igualmente, Copeland (1979) halló que los niños hiperactivos utilizan con más frecuencia el lenguaje exterior, con exclamaciones y descripciones del ambiente, que el lenguaje para hacer planes y para autorregularse.

En consonancia con estos estudios, Camp et al. (1977) consideran que el desarrollo adecuado de la mediación verbal facilita la interiorización de la función inhibitoria del lenguaje, necesaria para impedir las reacciones impulsivas, tanto en el campo cognitivo como en el social. Sirve, igualmente para facilitar el aprendizaje, la solución de problemas y la previsión de consecuencias.

Basados en estas premisas se han elaborado programas para desarrollar la mediación verbal. Entre ellos, el programa de Meichebaum (1977), ideado para que los niños se hablaran a sí mismos, mientras intentaban resolver problemas impersonales. Este programa consiguió un notable aumento en el rendimiento escolar de los niños, pero no mejoró sensiblemente la conducta de estos en sus relaciones sociales. En cambio, con el programa de Spivack y Shure (1974) se han alcanzado excelentes resultados. Su objetivo fundamental era, conseguir que

los niños verbalizaran planes, soluciones alternativas y consecuencias posibles en relación con problemas interpersonales.

La aportación más importante de Spivack y Shure (1974) ha sido la de identificar los *pensamientos* o habilidades cognitivas necesarias para evitar o solucionar los problemas interpersonales. Estos pensamientos son:

1. Pensamiento causal. Es la capacidad para determinar dónde está el problema, de formularlo. Es decir, de diagnosticar correctamente los problemas interpersonales. Las personas que no tienen este pensamiento, suelen atribuir sus problemas a los demás o al azar.
2. Pensamiento alternativo. Es la capacidad de generar el mayor número posible de soluciones, una vez que se ha formulado el problema. El que no tiene este pensamiento no sabe qué hacer o responde siempre del mismo modo.
3. Pensamiento consecuencial. Es la capacidad de prever las consecuencias de actos o verbalizaciones, de uno mismo y de los demás.
4. Pensamiento medios-fin. Es la capacidad de tener objetivos y saber seleccionar los mejores medios para conseguirlos.

5. Pensamiento de perspectiva. Es la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Son muchos los programas, elaborados con posterioridad, que se han diseñado teniendo en cuenta tanto el enfoque impersonal de Meichebaum (1977) como el interpersonal de Spivack y Shure (1974). Ejemplos de ellos son, el programa "Piensa en voz alta" de Camp y Bash (1981), el programa de De Bono (1991b) o el de Trianes et al., (1990).

Una de las características principales de nuestro Programa es que se enmarca dentro del campo de la solución de problemas impersonales e interpersonales. Otra, aunque no por ello menos importante, es la utilización del modelado cognitivo. Está ampliamente demostrada la utilidad de los padres como modelos cognitivos para desarrollar el control interno de sus hijos. Aunque la eficacia de los modelos adultos distintos de los padres, ha sido en algunos casos cuestionada, en muchos estudios que los han incorporado en su programa se han observado mejoras muy importantes en la conducta de los niños, razón por la cual nosotros también lo hacemos. Y por último, la peculiaridad de la muestra para la que ha sido adaptado: niños sordos profundos.

Como se deduce de lo expuesto en el capítulo anterior las propuestas de entrenamiento en habilidades sociales que se describen en las investigaciones van desde las que se centran en promover conductas sociales, positivas y observables a las que hacen un mayor énfasis en incrementar las habilidades de pensamiento implicadas en la solución de problemas sociales. Nosotros creemos que limitar el entrenamiento de los niños sordos a algunas de estas áreas con exclusión de las otras proporcionaría sólo parte de lo que los estudiantes sordos necesitan para mejorar sus habilidades. Por lo que decidimos, de forma similar a como hiciera Lytle et al. (1987) con un grupo de adolescentes sordos, desarrollar y evaluar un programa de entrenamiento que combinara estas dos propuestas básicas, tomando prestadas, ideas de varias teorías específicas prevalentes en entrenamiento de habilidades sociales, incluyendo aquellas de aprendizaje cognitivo social, mediación verbal, solución de problemas cognitivo sociales y desarrollo de habilidades sociales interpersonales.

3.2. Objetivos generales del Programa.

Con la aplicación de este programa nos hemos planteado una serie de objetivos generales, referidos tanto a las habilidades cognitivas como a las habilidades sociales, que podrían concretarse en:

1. Incrementar las habilidades de pensamiento implicadas en la solución de problemas sociales o interpersonales de los niños sordos profundos.
2. Enseñarles a buscar soluciones adecuadas a sus problemas.
3. Mejorar el ajuste personal-emocional y social de estos niños.
4. Mejorar el clima de relación en la clase: interacciones profesor-alumno y entre compañeros.

Los objetivos específicos del programa aparecen enumerados en cada una de las lecciones de éste, y deben alcanzarse al finalizar la sesión correspondiente.

3.3. Contenidos del Programa

Este Programa consta de 15 lecciones, en las que las distintas habilidades se van desarrollando pausada y progresivamente a lo largo del mismo. Las cuatro

primeras lecciones hacen referencia a la resolución de problemas cognitivos. Para ejercitar la atención se presentan diversas actividades como el juego del "gato copión", en el que el niño debe imitar las acciones del educador y permite centrar la atención de los niños en los dos aspectos centrales del modelo cognitivo, el lenguaje y la acción. Al mismo tiempo, para enseñarles un lenguaje interior, mediante el cual puedan darse instrucciones a sí mismos, se les plantea que ante cualquier problema se deben hacer 4 preguntas:

1. ¿Qué tengo que hacer?
2. ¿De cuántas formas diferentes puedo hacerlo?
3. ¿Cuál es la mejor?
4. ¿Qué tal lo hice?

Y se ejercita el pensamiento alternativo, es decir se aprende a responder de diferentes maneras a la segunda pregunta, con problemas impersonales. En la lección 5, para introducir la solución de problemas interpersonales se enseña a los niños a distinguir emociones y se continúa trabajando la atención. De la lección 6 a la 10 se trata de buscar las causas posibles de algunos sentimientos, se les pide

que propongan soluciones alternativas para problemas interpersonales y se ejercita el pensamiento consecuencial, primero en el plano impersonal y luego en el interpersonal. Seguimos insistiendo en el autocontrol y en las autoinstrucciones.

Y por último, de la lección 11 a la 15 se trabaja el pensamiento inductivo por medio de adivinanzas y se enseña a evaluar las posibles soluciones a problemas interpersonales concretos. Utilizamos cuatro criterios para juzgar si una solución era, o no, buena: Seguridad, Justicia, Sentimientos que despierta en uno mismo y en los demás, y Eficacia, es decir si la solución es válida o crea más problemas.

Una vez finalizado el programa de enseñanza en las bases cognitivas de las relaciones interpersonales, se entrenaron las cinco habilidades sociales seleccionadas. Estas fueron:

1. Pedir perdón o disculparse.
2. Evitar problemas con los demás.
3. Negociar o ponerse de acuerdo.

4. Hacer frente a las presiones de grupo.
5. Cooperar, ayudar, compartir, en una actividad en grupo.

3.4. Metodología

Dado que la intervención se centra en dos conjuntos de habilidades (cognitivas y sociales) nuestro Programa consta de dos partes. La primera, consiste en la enseñanza de las habilidades cognitivas implicadas en la solución de problemas interpersonales. La segunda se centra en el entrenamiento de las habilidades sociales que se mostraron deficitarias en estos niños. En la adaptación del programa básicamente se han realizado las siguientes modificaciones:

1. Se han simplificado e incluso cambiado algunos términos del original, para hacerlo más inteligible a los niños sordos.
2. Se han sustituido o adaptado todas las actividades de atención auditiva por otras de atención visual.

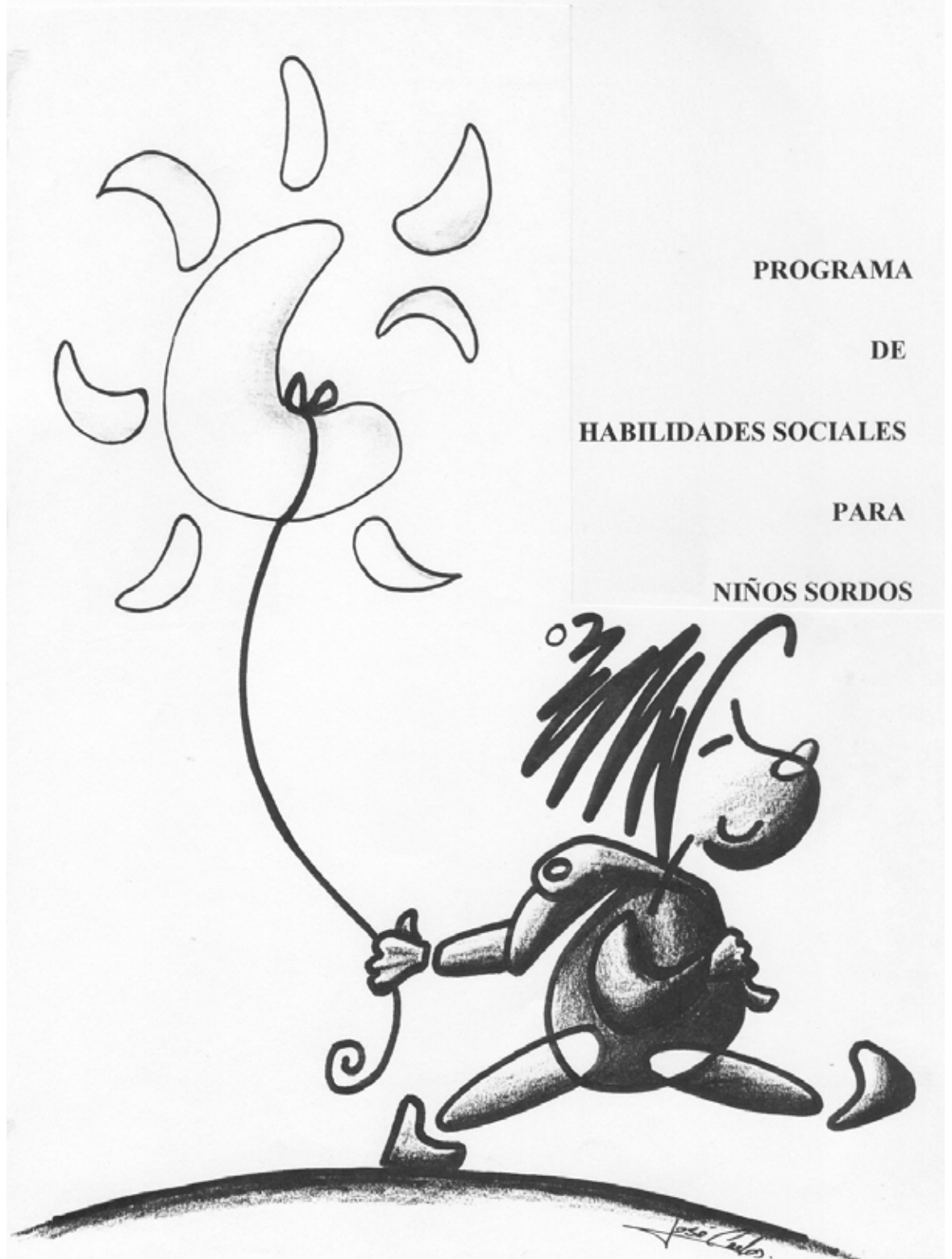
3. Se ha introducido un soporte gráfico, a través de comics, para ilustrar todas las situaciones interpersonales y los distintos tipos de pensamientos implicados en ellas, que se han planteado a lo largo del programa.

La filosofía general en la aplicación del programa se resume en que todos los conceptos que se trabajen y actividades que se realicen deben ser comprendidos, lo mejor posible, por todos los niños del grupo. Valiéndonos para ello de todos los recursos a nuestro alcance, tanto lingüísticos (orales o signados) como gestuales o gráficos. Todo el material elaborado para este programa con este propósito, aparece enumerado junto a los objetivos específicos, al comienzo de cada lección.

3.5. Temporalización.

Este Programa está diseñado para aplicarse en sesiones de una hora, preferentemente dos veces en semana, de forma que se puedan ir consolidando los aprendizajes, sin interrupciones muy prolongadas, y se puedan retomar las actividades o ejemplos de la sesión anterior, sin peligro de olvidos. Las lecciones están organizadas de forma que se puede trabajar una en cada sesión, y cuando no

se alcance algún objetivo de los previstos en cada una de ellas, se deberá retomar en la sesión siguiente, con nuevas actividades encaminadas a este fin.



El contenido de las 15 lecciones es el siguiente:

Lección 1. Se presenta el juego de "El gato copión", para entrenar la atención de los alumnos, ya que éstos deben hacer cuanto haga el profesor/a. Se entrena a los alumnos en seguir órdenes verbales. Se añade un ejercicio de pintar un dibujo e inventar una historia para fomentar la creatividad.

Lección 2. Se presenta a Ana y Pedro y estos enseñan a los niños que ante cualquier problema hay que hacerse 4 preguntas: ¿Qué tengo que hacer?, ¿De cuántas formas diferentes puedo hacerlo?, ¿Cuál es la mejor?, ¿Qué tal lo hice? Se practica con un problema concreto.

Lección 3. Con unos puzzles sencillos, se aprende a tener planes alternativos, es decir, a responder de varias maneras distintas a la segunda pregunta del programa. Y se introduce el juego de encontrar los iguales entre varios dibujos, para seguir ejercitando la atención y el pensamiento alternativo.

Lección 4. Continúa el juego de encontrar los iguales, como repaso. y se introduce el juego de dar una palmada sólo cuando, en una lista de palabras, presentadas visualmente en fichas por el profesor, aparezca la palabra clave. Es un excelente ejercicio de atención, ya que en la lista se mezclan palabras que, fonéticamente o semánticamente, se parecen a la palabra clave.

Lección 5. Como repaso de atención visual, se juega a encontrar el dibujo que es distinto en una serie. Como introducción a la solución de problemas interpersonales, se enseña a los niños, con dibujos y ejercicios, a distinguir 8 emociones: alegría, tristeza, enfado, asombro, miedo, vergüenza, interés y aburrimiento.

Lección 6. Hay otras listas, más complejas, de palabras, para repaso de la atención, y se da un paso más en los problemas interpersonales: tratar de encontrar la causa de por qué alguien está triste, contento, enfadado, etc., y pensar alternativas para consolarlo o calmarlo.

Lección 7. Se presenta el juego de "Pepón dice", que es una variedad más complicada del juego de "El gato copión", ya que los alumnos deberán ejercitar no sólo la atención y la obediencia, sino también el autocontrol. Se ejercita el pensamiento causal.

Lección 8. Se profundiza y extienden los ejercicios de buscar las causas posibles de sentimientos y de acciones. Se enseña a los niños a hacerse las 4 preguntas del programa, pero en voz baja, para que vayan interiorizando las autoinstrucciones. Lo hacen mientras resuelven laberintos, sopa de letras, etc.

Lección 9. Se proponen nuevas listas de palabras para ejercitar la atención: ya no se trata de dar una palmada, sino que hay que decir qué palabra de una serie no

pertenece a esa serie. Se les pide que propongan soluciones alternativas para problemas interpersonales.

Lección 10. Se ejercita el pensamiento consecuencial, por medio del juego "¿Qué pasaría si...?". Se enseña a los niños a dar instrucciones. Se aplica el pensamiento consecuencial a lo interpersonal y se insiste en que deben pensarse todas las consecuencias que sean previsibles, buenas y malas.

Lección 11. Se presenta el primer criterio para juzgar si una posible solución es buena: el de seguridad. A continuación se ejercita el pensamiento inductivo por medio del juego de adivinanzas.

Lección 12. Se presenta el segundo criterio para evaluar soluciones: el de rectitud o justicia.

Lección 13. Se presenta el tercer criterio: pensar qué sentimientos, agradables o desagradables, despierta esa solución en mí o en otros.

Lección 14. Se presenta el cuarto criterio, el de eficacia, es decir si una solución sirve o si crea más problemas.

Lección 15. Se repasan los cuatro criterios juntos, por medio de problemas concretos interpersonales.

LECCIÓN 1

El juego del Gato Copión

INTRODUCCIÓN

El programa "Decide tú" empieza enseñando el juego del Gato Copión, para centrar la atención del niño en los dos aspectos del modelado cognitivo: lenguaje y acciones. El gato Copión es un juego muy útil para todo el Curso, pero debe irse reduciendo poco a poco, a medida que el alumno demuestre que es capaz de mantener su atención en el modelado del profesor. Sin embargo el juego puede ser introducido de nuevo, cuando se trata de una tarea especialmente difícil, o simplemente para volver a captar la atención de un niño distraído.

Las primeras veces que uses esta técnica del Gato Copión es posible que los alumnos repitan solamente el final de tus frases o que sólo hagan ruido con la boca, pero sin decir las palabras dichas por ti. Eso indica que tus frases son demasiado largas.

La señal de "se acabó de copiar" usada en el juego del Gato Copión es la misma que suelen usar algunos árbitros deportivos: los brazos cruzados en X, paralelos al suelo, se descruzan con fuerza y rapidez.

En esta lección se incluyen otras dos tareas: "seguir órdenes", para reforzar la atención y obediencia de los alumnos, y la de "pintar", que es una tarea fácil y relajante, que despierta la creatividad, ya que cada uno podrá pintar como a él le guste.

OBJETIVOS
- Que los alumnos imiten correctamente al menos el 75% de las frases del instructor, en el juego del Gato Copión y ejecuten al menos dos de cada tres instrucciones u órdenes que reciban.

MATERIALES
- Dibujos sencillos para pintar. Lápices de colores. - Una tarjeta roja y una verde para cada alumno. - Un calendario del año en curso. - Una lista con series de 3 instrucciones u órdenes.

Introducción al Gato Copión

De ahora en adelante, encontrarás ejemplos de cómo formular el contenido de cada lección. No tienes que usar esos ejemplos al pie de la letra, ni mucho menos; lo que importa es el contenido de esas frases. Cuando se trata del juego del Gato Copión, tus posibles frases irán separadas por barras verticales (/), para recordarte que debes hacer un alto con frecuencia y facilitar así que los niños te imiten.

PUEDES DECIR POR EJEMPLO:

Les voy a enseñar el juego del Gato Copión. Para jugar, ustedes tienen que hacer todo lo que yo haga. Para terminar el juego yo haré esta señal (cruzas y descruzas los brazos rápidamente).

Vamos a hacer deporte / primero nos ponemos la ropa, / nos atamos bien los tenis, / damos unos saltos de calentamiento / y empezamos: / levantamos y estiramos los brazos, / flexionamos las piernas, / saltamos a la soga, / botamos la pelota y tiramos al aro de baloncesto, / nos enfadamos si fallamos / y nos alegramos si acertamos. / Luego jugamos a la pelota / lanzamos la pelota a un compañero, / cogemos la pelota cuando la lanza él.

(Así puedes seguir todo el tiempo que quieras, hasta que veas que te entienden y te copian bien. Al final, haz la señal X de acabar).

Seguir órdenes

Ahora vamos a jugar a otro juego, que se llama "Seguir órdenes". Yo le digo a uno de ustedes que haga algo y él me mira con atención y lo hace. Le voy a dar a cada uno tres órdenes y todos los demás serán los árbitros, mirarán si lo hace bien o no. Para eso les daré una tarjeta verde y otra roja, para que levanten la verde si el niño lo hizo bien y la roja si lo hizo mal.

Las instrucciones que siguen las tienes que dar de tres en tres haciendo todos los gestos necesarios para que entiendan las instrucciones. Puedes añadir todas las que quieras, de modo que haya tres para cada niño. No importa que repitas alguna vez las mismas instrucciones a distintos niños.

LISTA DE INSTRUCCIONES POSIBLES

- Vete a la pizarra, escribe cuántos años tienes tú y el nombre de tu madre.

- *Mira el calendario, coge una tiza y escribe qué día es hoy (día, mes y año).*
- *Te voy a decir tres nombres: mesa, coche, pelota, tú debes repetirlos en el mismo orden y al revés.*
- *Busca a un niño que tenga reloj, pregúntale qué hora es y dibuja el reloj en la pizarra con la hora.*
- *Coge un libro de la librería, ábrelo por la página veinte y por la página cuarenta y cuatro y dínos cuántas hojas hay entre las dos.*
- *Vete a esa mesa, mira cuántas cosas hay encima y, de espalda, sin mirar, di todas las que recuerdes.*
- *Levántate y pregúntale a tres compañeros qué programa de la tele les gusta más y luego nos dices en voz alta el nombre de esos programas.*
- *Yo te digo dónde vivo yo, en La Laguna..., tú nos dices dónde vives tú y luego repites dónde vivo yo.*

Pintar

Esta actividad tiene dos momentos distintos: pintar un dibujo sencillo (puedes hacer fotocopias de distintos modelos, de modo que haya un dibujo para cada niño) y luego inventar una historia sobre el dibujo que se ha pintado.

Les das un tiempo breve para pintar y luego tres minutos para que se reúnan en grupo los que tienen el mismo dibujo (en nuestro caso sólo dos o tres niños) e inventen una historia sobre él. A continuación cada grupo cuenta su historia y así termina esta lección.

LECCIÓN 2

Las preguntas mágicas

INTRODUCCIÓN

Para enseñar a los alumnos un lenguaje interior, por el que se den instrucciones a sí mismos, hemos seguido a Meichenbaum y Goodman (1971) y hemos formulado cuatro preguntas. Esas preguntas son:

¿Qué tengo que hacer?

¿De cuántas formas diferentes puedo hacerlo?

¿Cuál es la mejor?

¿Qué tal lo hice?

Es esencial que los alumnos aprendan a formularse esas cuatro preguntas y a responderlas adecuadamente. Si es el profesor el que hace las preguntas, el alumno no las internalizará. Por ej., si es el profesor el que hace la primera pregunta y la formula como "¿qué problemas tienes?", el niño pensará que es un

aviso de que se está portando mal; en cambio, si se la hace él mismo (y se evita la palabra "problema"), se dará cuenta de que se trata de centrarse en su trabajo. La segunda pregunta es fundamental, ya que fomenta los planes alternativos. La tercera pregunta es importante, ya que introduce la idea de elegir entre varias soluciones posibles, según sean las consecuencias de cada una de esas soluciones.

Las respuestas de los niños a la cuarta pregunta, "¿Qué tal lo hice?", consiste muchas veces en una sola palabra: bien, muy bien, mal. Para conseguir una evaluación que sea verdaderamente crítica, la técnica más eficaz es un buen modelado por parte del profesor. Por ej., después que les has modelado una tarea, decir: lo hice deprisa y sin hacer ruido; hice todo lo que había pensado desde el principio hasta el final; pensé muy bien las distintas soluciones posibles; lo de quedarme en mi sitio lo hice regular, pero acabé el trabajo; me esforcé todo lo que pude, etc.

Otra técnica para conseguir una evaluación crítica es concretar bien los criterios de evaluación. Por ej., el esfuerzo, la eficacia, el atenerse a un plan, la constancia, la limpieza, etc.

En esta lección 2, los alumnos deberán copiar, como "gatos copiones", mientras tú les modelas pintar una figura geométrica sin salirte de los bordes. Se

ha elegido el trabajo de pintar, porque es fácil y los alumnos lo suelen hacer bien: así pueden dedicar toda su atención a la nueva habilidad, la de pensar en voz alta. Cuando les modelas esta actividad, usa frases cortas, para que puedan repetirlas con facilidad. Y en un momento determinado debes modelarles frustración después de cometer un "error". En tu modelado, también debes insistir en generar alternativas.

OBJETIVOS
- El alumno deberá trazarse un plan adecuado para pintar un dibujo, en respuesta a la segunda pregunta, "¿de cuántas formas diferentes puedo hacerlo?".

MATERIALES
- Dibujos para pintar. - Lápices de colores. - Los 4 dibujos del niño y la niña que tienen que organizar una fiesta de cumpleaños. - Tarjetas con problemas

Jugando al gato copión

Vamos a jugar otra vez al gato copión. Recuerden que deben hacer lo que yo haga. Yo voy a pintar una figura y ustedes harán lo mismo, pero en el aire, sin pintar todavía, aunque copiándome en todo.

Mantén el lápiz de color en alto hasta que veas que todos los niños están atentos y preparados para copiarte.

Voy a decir lo que pienso / ¿Qué tengo que hacer ? / tengo que pintar esta figura / sin salirme del borde. / ¿De cuántas formas diferentes puedo hacerlo? / Pues, puedo hacer con cuidado lo que está cerca del borde y luego ir rápido por el centro / o al revés, empezar por el centro y luego ir con cuidado al acercarme al borde / o puedo dividirlo en tiras y pintarlas de distintos colores / o en cuadritos... Me salen cuatro maneras posibles. ¿Cuál es la mejor? / creo que la primera: Iré despacio y con cuidado, / haré primero la parte de fuera / y luego podré ir más deprisa por el centro. / Ese es mi plan. / Voy a empezar. (Poco después, cruzas la línea del borde y dices con frustración) ¡Vaya! me equivoqué / por ir demasiado deprisa. / Me salí de la raya. / Bueno, no importa, / tendré más cuidado. /

¿Qué tal lo hice ? / Lo hice lo mejor que pude. / Cuando tuve cuidado / no me salí de la raya. / Estoy contento.

En este momento da la señal de dejar de copiar.

Hazles ver que te equivocaste cuando fuiste de prisa y sin pensar; por eso conviene hacer las tareas despacio y pensando lo que se hace.

Presentación de los dibujos de los niños

Ahora se trata de presentar a los alumnos el caso de Ana y Pedro. Recuérdales cuáles son las cuatro preguntas de "Decide tú" y a continuación les vas presentando los cuatro dibujos de Ana y Pedro, que están dispuestos a recordarles esas cuatro preguntas cuando sea necesario.

Explícales que Ana y Pedro se plantearon esas preguntas cuando tenían que organizar una fiesta de cumpleaños. Recuerda a los niños que las tres primeras preguntas se hacen antes de empezar a trabajar y la cuarta se hace cuando se ha terminado el trabajo.

Por último, antes de que los niños resuelvan los problemas que les vas a presentar, discute con ellos varios planes, para que así ejerciten el pensamiento alternativo, indispensable para solucionar problemas. Puedes decirles algo así:

Yo usé el plan de empezar a pintar la figura por la parte que estaba cerca del borde y luego fui hacia el centro. También lo podía haber hecho al revés. ¿Se les ocurren a ustedes otras ideas para pintar una figura cualquiera?

Si a los niños no se les ocurren planes alternativos, sugiéreles tú algunos: apretar mucho o poco el lápiz, usar varios colores, dividir la figura en cuadraditos y pintarlos de distintos colores, etc.

Actividad para pensar en voz alta

Para ejercitar esas cuatro preguntas que acaban de aprender de Ana y Pedro, puedes proponer a los niños la siguiente actividad: entregas a cada uno una tarjeta con un problema. Debes tener cuatro o cinco problemas distintos y fotocopiarlos cuantas veces sean necesarias para que cada niño tenga uno. (ej., quiero ir al cine y no tengo dinero; tengo clase de inglés y no he traído el diccionario; tengo que ir al dentista y me da mucho miedo, etc.) Una vez repartidos los problemas, les pides que utilicen las cuatro preguntas de Ana y Pedro para resolverlo individualmente. Luego se reúnen los alumnos que tenían el mismo problema. Se les dan cinco minutos para que sumen todas las alternativas que se les había ocurrido a cada uno. A continuación se hace una puesta en

común para que todos se enteren de los problemas que tenían los otros grupos y de las alternativas que proponen para resolverlos. Cuando el grupo es pequeño es muy útil anotar en la pizarra las respuestas de cada uno, con el nombre entre paréntesis, ya que les anima a buscar más soluciones alternativas.

Para terminar, les recuerdas que las cuatro preguntas de Ana y Pedro son muy útiles para solucionar problemas y les insistes, en concreto, en la importancia de pensar en todas las alternativas posibles, antes de decidir.

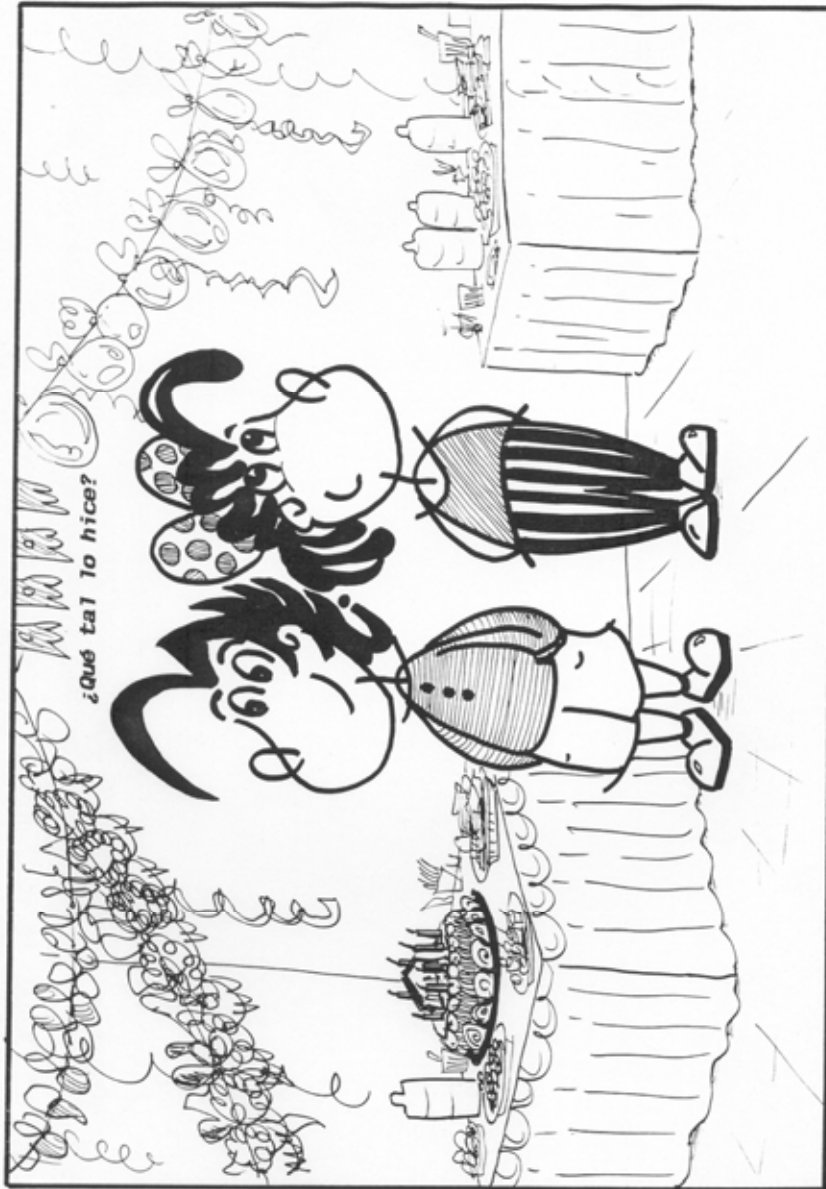
Nosotros trabajamos:

1. Imagina que: "Tu tienes clase de matemáticas y te olvidaste el libro en tu casa. ¿Qué puedes hacer?".
2. Imagina que: "Tu quieres ir al cine y no tienes dinero. ¿Qué puedes hacer?".









LECCIÓN 3

<p>Desarrollo de planes alternativos y fijarse en detalles</p>

INTRODUCCIÓN

El pensamiento alternativo es, tal vez, el aspecto más decisivo en la solución de problemas. En esta lección vamos a insistir en que el alumno genere el mayor número de alternativas diferentes. Naturalmente, esto supone que el niño entiende bien qué significa la palabra "diferente" o "distinto". Es frecuente que, cuando el niño está aprendiendo a pensar en voz alta, se aferre al primer plan que se le ocurre para pintar una figura o resolver cualquier problema, como si ese plan fuera el único posible a la pregunta ¿de cuántas formas puedo hacerlo?

Para enseñarle que puede haber muchos planes diferentes y que se debe cambiar de plan cuando el elegido no sirve, les debes hacer un modelado en el que cambies de plan en medio de tu tarea.

En esta lección vamos a explicar, además, cómo concretar. Concretar significa poner nombres a los objetos. Esta es una de las formas más sencillas y fáciles de mediación verbal. El uso de términos concretos nos ayuda para concentrar la atención en aspectos importantes de un dibujo, de un puzzle o de una situación real; es decir, nos ayuda para analizar un problema y encontrar soluciones. Para que los niños aprendan a concentrar su atención en detalles que son importantes y a distinguir entre cosas parecidas, pero no iguales, les presentas la tarea de "encontrar los iguales" y les modelas ese trabajo, verbalizando los pasos que vas dando mientras buscas las figuras iguales en una hoja; mientras lo haces, puedes cometer un "error" y corregirte. Después te felicitas a ti mismo en voz alta por haberte esforzado mucho, a pesar de haber cometido un error, pues el esforzarse debe ser una experiencia gratificante para los niños, sea cual sea el resultado.

OBJETIVOS

- Que el alumno responda a las dos primeras preguntas del "Decide tú" mientras trabaja por su cuenta.
- Que el alumno proponga al menos dos planes diferentes para hacer un puzzle.
- Que el alumno planifique en qué detalles concretos se fijará para solucionar una hoja de "encuentra los iguales y que rodee con un círculo sólo dos de los dibujos.

MATERIALES

- Cinco o seis puzzles distintos, de cualquier dibujo o foto bonita (pegada en cartulina, plastificada y cortada en 8 o más piezas).
- Los 4 dibujos de Ana y Pedro.
- Una hoja-ejemplo para modelar el "encontrar los iguales" y varios modelos diferentes, uno para cada alumno.

Modelado con el Gato Copión

Para empezar esta lección, inventa con los niños una discusión acerca de cada pregunta y de las VARIAS RESPUESTAS que se dieron Ana y Pedro cuando tenían que organizar el cumpleaños. Ten libertad para sugerirles ideas tú mismo: Ana y Pedro pensaron en encargarse la merienda a una empresa, pero era muy caro; o en alquilar a unos payasos, pero estaban ocupados; o en hacer ellos bocadillos y poner una película divertida en el video, era la mejor.

A continuación les explicas que hoy el problema es nuevo: se trata de hacer un puzzle. Primero, tú les haces un modelado y ellos te imitan como gatos copiones, pero "en el aire", sin tener todavía sus puzzles (que sólo les darás al final, cuando se indique).

Para hacerles el modelado, puedes proceder, más o menos, así: *¿Qué tengo que hacer hoy? / Tengo que unir estas piezas / para que salga un dibujo / ¿De cuántas maneras puedo hacerlo? (señala el 2º dibujo de Ana y Pedro) / Podría mirar todas las piezas despacio / O podría unir las por el color / O podría buscar algo que conozca / ¿Cuál es la mejor? Esta última, porque si son zapatos irán abajo, / si son caras irán arriba. Este es el plan que voy a seguir: / buscar cosas que conozca. / Allí voy / Esto parece un zapato / Los zapatos están abajo / así que lo pondré aquí abajo/.*

(Así sigues con dos o tres piezas más. De repente, dices de manera impulsiva:) *¡Esta! / Anda, no sé qué es esto / Puedo coger esta pieza / pero no se*

dónde ponerla. / No veo ninguna otra pieza que conozca / Entonces necesito un plan diferente / Voy a intentar colocarlas por el color.

Una vez que esté colocada la última pieza *¿qué tal lo hice? / Trabajé bien / y ahora estoy contento / Me fijé en piezas que conocía / y luego en los colores / y se formó una figura / Y ¿qué tal lo hicieron ustedes? / ¿Fueron muy buenos (o regulares) gatos copiones? /*. Aquí debes dar la señal para dejar de copiar.

Hacer un puzzle

Ahora empieza la segunda parte de esta Lección.

Formas parejas de niños y les entregas un puzzle de 12 piezas ya revueltas, les enseñas el modelo que tiene que resultar y les pides que hagan el puzzle entre los dos trazándose primero un plan con las cuatro preguntas, y poniendo cada uno una pieza por turnos. Cuando lo tengan hecho les echas una ojeada y les preguntas qué planes se hicieron y cómo respondieron a las cuatro preguntas.

De ahora en adelante, debes animar a los niños a pensar usando las cuatro preguntas, para las tareas del colegio. Pídeles que luego te cuenten los cambios de planes que hicieron para realizar mejor una tarea difícil.

Encontrar los iguales

Empieza esta actividad, explicando a los niños que el juego consiste en encontrar en una hoja los dibujos que sean completamente iguales y rodearlos con un círculo. Explica la diferencia entre "completamente iguales" y "parecidos". Diles que cuando hagan los círculos los hagan con rotulador o bolígrafo, para que se vea si se equivocaron y tuvieron que tachar. Puedes modelarles esta actividad así:

Lo que tengo que hacer hoy es descubrir y rodear con un círculo los dibujos que sean iguales, y hacerlo con rotulador o bolígrafo, para que se vea si me equivoqué. ¿Cuántos dibujos tengo que rodear con un círculo?

Este modelado puedes hacerlo con un dibujo ampliado y colocarlo en la pizarra, o en el suelo y que todos los niños te rodeen. ¡Ojo! Es sólo modelado tuyo, sin "gatos copiones".

Puedes decir más o menos esto: *¿Qué tengo que hacer? Tengo que descubrir y rodear con un círculo los dos dibujos iguales. ¿De cuántas formas diferentes puedo hacerlo? Pues tengo que mirar con atención todas las figuras. (Empieza a mirar). También puedo mirar parte por parte, no la figura entera. O puedo ir tachando las que sean distintas. ¿Cuál es la mejor? Voy a mirar las partes, no la figura entera. (Puedes probar otros planes que ellos te sugieran). Me voy a fijar en las orejas, la nariz, las patas y las colas. Voy a empezar. (Verbaliza los detalles que vas estudiando en cada dibujo, pero rodea con círculo los dibujos 1 y 3 antes de terminar de estudiar todos los dibujos). Estos dos son los iguales: tienen dos orejas puntiagudas, dos bigotes y la cola es igual. ¡Anda! Me equivoqué: las patas no son iguales, porque al 1 se le ven tres patas y al 3 sólo dos.- (Sigue buscando y verbalizando, hasta que llegues a la conclusión de que los iguales son el 1 y el 4). ¿Qué tal lo hice? Me esforcé mucho pero me equivoqué, porque puse el círculo antes de estudiar bien todas la figuras.*

A continuación explícales que vas a dar una hoja a cada niño, para que ellos rodeen con rotulador las dos figuras iguales. Entonces les repartes cinco o seis modelos, una hoja para cada niño, teniendo cuidado de que no haya dos modelos iguales entre niños sentados cerca. Les das unos minutos para que

encuentren los iguales y rodeen con círculos las figuras correspondientes. Luego, les pides que comenten en voz alta cuál es la respuesta correcta. Así termina esta lección.

LECCIÓN 4

Solucionar problemas

INTRODUCCIÓN

En esta Lección empezamos una serie de tareas que requieren mediación verbal (lenguaje interno) para ser bien realizadas. Esos ejercicios exigen que el niño distinga semejanzas y diferencias conceptuales en palabras aisladas, sin contexto. Además tiene que recordar instrucciones y practicar una actividad motora, según esas instrucciones. Los ejercicios que vamos a usar aquí se basan en estudios sobre el condicionamiento semántico; pero son también ejercicios de atención, de estar alerta, ejercicios que con frecuencia son especialmente difíciles a niños hiperactivos e impulsivos.

Este ejercicio requiere que el niño distinga entre palabras con sonido semejante y entre palabras con significado semejante. Por ej., se les pide que den una palmada cuando aparezca la palabra clave "mirar". Entonces se les muestra

en fichas una serie de palabras donde está "mirar" mezclada con palabras fonéticamente parecidas (tirar, mimar) y con palabras semánticamente parecidas (ver, ojear). El niño ve las palabras de una en una, con intervalos de dos segundos.

Debes empezar esta Lección haciéndoles un modelado de un nuevo plan, más difícil, para Encontrar los Iguales. Modélales también el pedir ayuda, que es un buen plan para resolver un problema difícil.

A continuación, se pasa al ejercicio de atención. En la serie de palabras, algunas son fonéticamente semejantes a la palabra clave, que es PINO (por ej. vino, pico) y otras semánticamente semejantes (por ej. hierba, planta). Pide a los niños que den una palmada, y sólo una, cuando oigan la palabra clave.

Los trabajos de investigación realizados hasta ahora indican que los niños más pequeños tienden a confundir palabras fonéticamente semejantes, mientras que los niños mayores tienden más a equivocarse con palabras de significado parecido. Si consigues que los niños se den autoinstrucciones en voz baja, los errores irán disminuyendo. Además, es un juego divertido.

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none">- Realizar la tarea de Encontrar los Iguales y autoevaluarse.- Dar una palmada al ver la palabra PINO o GATO en las fichas, y autoevaluarse.

MATERIALES
<ul style="list-style-type: none">- Una hoja de Encontrar los Iguales (a ser posible, ampliada para que se vea bien), para tu modelado.- Modelos diferentes de encontrar los iguales, uno para cada alumno.- Las fichas de las listas PINO y GATO de atención.

Encontrar los Iguales

Puedes hablar más o menos así:

¿Qué problema pensaron ustedes en voz alta el último día? ¿Y qué plan nos ayudó a encontrar los iguales?- Pues ahora voy yo a intentar hacer el primer problema. ¿Qué tengo que hacer? Encontrar los dos coches que son iguales y rodearlos con un círculo. ¿De cuántas formas diferentes puedo hacerlo? Voy a

mirar con cuidado la carrocería, las ruedas, el parachoques y los faros... Pero hay demasiados dibujos. ¿Cuál es la mejor? Lo que voy a hacer es marcar con una X los coches que vea que No son iguales. (Nombra cada detalle y tacha los dibujos que no son iguales, por tener algo único) ¡Que difícil! Hay tres coches que me parecen iguales. ¿Quieren ustedes ayudarme? (Acepta la ayuda de los niños y sigue trabajando hasta que encuentres la solución. Cuando la encuentres, haz una pausa. Entonces recuerda que el trabajo no ha terminado, hasta que hagas la evaluación). ¿Qué tal lo hice? Hice muy bien lo de pensar con las 4 preguntas. También me fijé despacio en cada detalle. Cambié de plan y les pedí ayuda a ustedes, porque era difícil. ¿Qué nuevo plan me ayudó para encontrar la solución?

Ahora les toca a ustedes.

A continuación explícales que vas a dar una hoja a cada niño, para que ellos rodeen con rotulador las figuras que sean iguales. Entonces les repartes cinco o seis modelos, una hoja para cada niño.

Les das unos minutos para que encuentren los iguales y rodeen con un círculo las figuras correspondientes.

A continuación, haces la puesta en común, discutiendo con los alumnos cuál es la respuesta acertada para cada uno de los modelos que les diste.

Ejercicio de atención

Puedes decirles, más o menos, esto:

Ahora vamos a hacer un ejercicio para el que tenemos que estar muy atentos, tenemos que fijarnos bien para no equivocarnos. Yo les voy a enseñar todas estas fichas, una detrás de otra, y ustedes tienen que dar una palmada (se les muestra cómo) siempre que vean la palabra PINO. Tenemos que pensar con las 4 preguntas para hacerlo bien:

¿Qué tenemos que hacer? Dar una palmada cada vez que vea la palabra PINO, y no cuando vea otras diferentes. Aquí puedes interrumpir y que ellos repitan la respuesta a la pregunta ¿qué tengo que hacer? ¿De cuántas formas diferentes podemos hacerlo? De dos modos; podemos pensar en un pino grande, o podemos decir por dentro "pino, pino..." ¿Cuál es la mejor? Vamos a repetir en voz baja "pino, pino" y además vamos a estar callados y muy atentos para dar la palmada y ver la siguiente palabra. Voy a empezar.

Vas mostrando las fichas en el orden establecido, con las palabras escritas de la lista de la palabra clave PINO. Cada vez que veas una palabra, di en voz baja "pino" y mueve la cabeza diciendo que no, si la palabra que ves es otra y, asiente, para que aplaudan cuando la palabra que aparece es PINO.

Equivócate en la palabra "vino", como si hubieras reaccionado sin reflexionar. Muestra disgusto por haberte equivocado y asiente con la cabeza para que den una palmada también en la siguiente palabra que no sea "pino". Después, como haciendo un esfuerzo, cálmate. Una vez que hayas pasado todas las fichas de esta lista, pregunta a los niños qué queda por hacer, antes de que el trabajo esté acabado.

Cuando te hayas preguntado "¿qué tal lo hice? y te hayas autoevaluado diciendo que sólo te equivocaste cuando te precipitaste, pasa a explicarles lo que ellos tienen que hacer. Más o menos así: *Ahora ustedes tienen que hacer es lo mismo: dar una palmada al ver la palabra PINO, pero yo no voy a ayudarles. Tendrán que estar muy atentos. Le voy a preguntar a uno, para que piense en voz alta: ¿qué tienes que hacer?* (Cuando te conteste que dar una palmada al ver PINO, dile:) *¿y cuál es la siguiente pregunta que te tienes que hacer?*

A continuación, se repite el procedimiento con todas las fichas de la lista de la palabra clave GATO.

Mientras presentas las fichas y aplauden, presta atención a quienes esperas que se equivoquen más, es decir, a los más distraídos e impulsivos. Al final, pregúntales a esos mismos que se evalúen, para que ellos te digan cuántos errores cometieron (o de aplaudir cuando no era, o de no aplaudir cuando era). Pero no hace falta que anotes el número de errores. Al final, puedes decirles:

Hoy hicimos este ejercicio porque es muy importante estar atentos cuando nos explican algo para entender mejor y, fijarse cuando hacemos una tarea, para hacerla bien. Por ej., si el profesor de Educación Física explica cómo hay que saltar, si no atendemos ¿verdad que lo haremos mal?. Así que, hay que atender para no equivocarse, como nos pasó con las listas PINO y GATO.

Lista de PINO

planta	pino	planta
hoja	hoja	pino
vino	planta	hoja
pino	vino	piña
hierba	piña	pico
pila	pino	vino
piña	hierba	pino
pino	pico	pico
vino	hierba	pino
hoja	vino	hierba
piña	piña	planta
planta	hoja	pila

Lista de GATO

gota	rata	vaca
pato	perro	rata
bota	gato	gato
gato	vaca	pato
rata	pato	perro
perro	gota	bota
vaca	bota	rata
gato	perro	gota
bota	gota	bota
gota	vaca	gato
rata	perro	pato
vaca	pato	gato

LECCIÓN 5

Solución de problemas interpersonales

INTRODUCCIÓN

Esta lección presenta la primera habilidad necesaria para solucionar problemas interpersonales: saber distinguir las emociones. Los niños pueden aprender a conocer los sentimientos de otros, observándolos o escuchándolos. Deben aprender cuál es el lenguaje de la cara o del cuerpo para expresar una determinada emoción.

Para la primera tarea, la de "detectives", no debes hacerles modelado: que los niños generalicen lo que aprendieron para el problema de "encontrar los iguales", y ahora rodeen con un círculo el dibujo que sea diferente.

En la siguiente tarea, la de habilidades interpersonales, el ejercicio consiste en identificar ocho emociones fáciles de entender por los niños: estar alegre, triste, enfadado, asombrado, asustado, avergonzado, interesado y aburrido. Les

enseñarás fotos o dibujos de personas en distintos estados emocionales y les indicarás algunas pistas fáciles de ver.

Recuerda que debes esperar al menos cinco segundos después de hacerles cualquier pregunta, para que tengan tiempo de decir lo que están pensando. Si vuelves a preguntar con otras palabras, o respondes tú a la pregunta, los niños sacarán la conclusión de que no necesitan pensar por su cuenta.

OBJETIVOS

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- Usar el plan ya utilizado al "encontrar los iguales", aplicándolo ahora a encontrar la figura diferente.- Identificar correctamente emociones en una foto o dibujo. |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

MATERIALES

- | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- Cinco o seis modelos distintos de "encontrar la figura diferente", que luego puedes fotocopiar para tener uno para cada alumno.- Varias fotos y dibujos grandes que tengan las ocho emociones: alegría, tristeza, enfado, asombro, miedo, vergüenza, interés y aburrimiento.- Tarjetas plastificadas con el nombre de una de las emociones que estamos estudiando, para repartirlas a los alumnos. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Detectives

Esta actividad consiste en que los alumnos, sin modelado tuyo, realicen el ejercicio de "encontrar la figura diferente".

Puedes decirles, más o menos, esto:

¿Qué problema resolvimos ayer pensando con las 4 preguntas? Ayer encontramos dos dibujos iguales; hoy tienen ustedes que encontrar un dibujo que es distinto de todos los demás. Para eso, pensaremos que somos detectives. ¿Qué hacen los detectives?- Sí señor, intentan encontrar pistas para resolver un caso o un problema. Un detective tiene que fijarse en pistas muy pequeñas con mucha atención. Ahora le voy a dar a cada uno de ustedes una hoja, donde hay varias figuras iguales y una sola que es diferente. Lo que tienen que hacer es encontrar esa figura diferente y rodearla con un círculo, con bolígrafo o rotulador.

A continuación explícales que vas a dar una hoja a cada niño, para que ellos rodeen con rotulador la figura diferente a las demás. Entonces les repartes una hoja a cada niño, a ser posible de un modelo diferente.

Les das unos minutos para que encuentren el diferente y rodeen con un círculo la figura correspondiente.

A continuación, haces la puesta en común, discutiendo con los alumnos cuál es la respuesta acertada.

Identificar emociones

La finalidad de esta segunda parte de la Lección 6 es identificar con seguridad las ocho emociones básicas: alegría, tristeza, enfado, asombro, miedo, vergüenza, interés y aburrimiento. Para mostrarles esas emociones a todos los niños, puedes usar secuencias seleccionadas en video, o algunos carteles grandes que se vean bien. Debes hacerles toda clase de preguntas, hasta que compruebes que lo entienden claramente. Por ejemplo:

¿Se está riendo este niño? ¿y esta chica, está alegre o triste? Señalen ustedes una persona que esté sintiendo lo mismo que este niño. Ahora, una persona que esté sintiendo algo diferente, etc.

Bueno, pues vamos a jugar a que yo no les oigo a ustedes (tápate los oídos). Les veo, pero no les oigo: ¿qué pueden hacer ustedes para que yo sepa que están contentos?- Muy bien, si ustedes sonríen, sé que están contentos porque los veo sonrientes. ¿Y qué pueden hacer ustedes para que yo sepa que están tristes? Recuerden que sólo puedo verles. Muy bien, sé que están tristes porque los veo llorar. ¿Y cómo pueden hacer para que yo sepa que están enfadados? Muy bien, les veo la cara enfadada y la boca torcida. ¿Y cómo puedo

*yo ver que están asombrados? ¿Y asustados? ¿Y avergonzados? ¿E interesados?
¿Y aburridos?. Muy bien, los veo muy bien.*

A continuación, si las tienes, debes repartirles las tarjetas plastificadas, con los nombres de las emociones (una para cada niño de la clase).- Usando una fotocopia ampliada, o un rostro grande de algún anuncio publicitario, se lo muestras a toda la clase y les pides que los que tengan una tarjeta con el nombre de la misma emoción, la levanten el alto. Luego haces otra ronda, pero pidiendo que los que tengan una emoción DIFERENTE sean los que levanten sus tarjetas. Puedes usar tantas caras reales o dibujos como quieras.

Te sugerimos una posible actividad más, si tienes tiempo:

Para enseñar a los alumnos a identificar emociones por las palabras que se dicen, puedes utilizar estas frases y que ellos te respondan qué emoción representan: *Tuve un diez en Lenguaje. / Perdí el reloj que me regalaron en mi cumpleaños. / ¡Mentiroso! me dijiste que me ibas a prestar la bicicleta... / ¡Qué sorpresa! me encontré a un amigo que yo pensaba que estaba en Las Palmas. / Ayer estaba yo solo en casa y oí unos pasos en la habitación de al lado. / Jugamos al fútbol con unos niños más pequeños que nosotros y nos ganaron 3-0.*

/ Pusieron un partido del Tenerife con el Barcelona y lo vi sin moverme del sillón. / En la clase de Sociales no me enteré de nada.

Tarjetas de emociones

Alegría	tristeza
Enfado	asombro
miedo	vergüenza
Interés	aburrimiento

















LECCIÓN 6

Pensamiento Causal, Pensamiento Alternativo, Empatía.

Atención

INTRODUCCIÓN

En la Lección anterior tratamos de la primera habilidad necesaria para solucionar problemas interpersonales: saber identificar las emociones. La segunda, de la que trata esta Lección, es saber señalar la causa de algo, la raíz de un problema o de un hecho. Es lo que se llama "pensamiento causal" y abarca tanto la habilidad de buscar la causa de un hecho (¿por qué se cayó ese niño de la bicicleta?), como la causa de una emoción (¿por qué está contenta esa niña?). Como las causas pueden ser varias, los alumnos tienen que decir todas las alternativas posibles que se les ocurran, y así ejercitan el pensamiento alternativo. También ejercitarán ese pensamiento alternativo, junto con la empatía o

pensamiento de perspectiva, cuando se les pida que digan todas las formas que se les ocurran de consolar a uno que está triste por algo.

Al dar alternativas, los alumnos tienden a ser repetitivos, por la ley del mínimo esfuerzo: si uno dice que una niña está contenta porque tiene zapatos nuevos, otro dirá que es porque tiene un traje nuevo, o un juguete nuevo, etc. Si uno dice que para consolar a un niño que está triste le podría dar un helado, otro dirá que un chicle, o un caramelo, etc. Para animar a los niños a dar respuestas que sean totalmente nuevas, no repetitivas, puedes darles un punto por una respuesta repetitiva (si es exactamente la misma, cero puntos) y cinco puntos si es nueva.

Lo mejor es usar dibujos o fotos, tanto para tu modelado, como para cuando los alumnos tienen que buscar la causa de algo. Pero también puedes proponerles un caso verbalmente, sin imágenes.

La tarea de atención que se presenta en esta Lección es más difícil que la de la Lección 4, pues además de atención y control, exige rapidez mental para clasificar las palabras que vea y saber, por ej., si es el nombre de un animal, o es ropa o calzado, o si describe algo que hacemos con los pies, etc.

OBJETIVOS

- | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- El alumno a quien se pregunte dará razones, en frases completas, de por qué una señora está asombrada.- Igualmente, indicará las causas por las que un profesor felicita a un alumno.- Por último cometerá los menores errores posibles al seguir la lista de atención. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

MATERIALES

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- Dos dibujos grandes (fotocopias ampliadas) uno de una señora asombrada y otro de un profesor felicitando a un alumno.- Las listas de atención. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Pensamiento Causal, Alternativo, Empatía

En la última Lección vimos cómo podemos saber, por sus caras, sus gestos y sus palabras, cuándo las personas están tristes, o alegres, o enfadadas, etc. Hoy vamos a intentar aprender una cosa diferente y todavía más interesante: averiguar por qué las personas están tristes, alegres o enfadadas, etc.

Puedes enseñarles un dibujo de una señora asombrada, o describirles esa situación con palabras. Pregúntales cómo creen que se siente esa señora, hasta que consigas que te digan que "asombrada". Luego puedes decirles, más o menos, esto:

Nuestro problema, o lo que tenemos que hacer, es averiguar por qué esta señora está asombrada. ¿Qué tengo que hacer? Pues tengo que pensar diferentes razones para explicar por qué está asombrada. ¿De cuántas maneras puedo hacerlo? Pues podría preguntar a otros por qué se han asombrado alguna vez. O acordarme de las veces que yo me asombré de algo. ¿Cuál es la mejor? Voy a fijarme muy bien en el dibujo y voy a pensar cómo me sentiría yo, si yo fuera la señora o yo estuviera en el lugar de la señora.

EMPIEZO. Veo que esta señora está asombrada. Puede que esté asombrada porque ha visto a un niño, que ella creía que era bueno, robar en el supermercado. (anota tu idea en la pizarra: vio a un niño robando). Necesito ayuda: ¿por qué otras causas puede estar asombrada esta señora?

Anota las ideas que ellos te den y sugiere tú otras. Al terminar, evalúa el trabajo tuyo y la ayuda que te prestaron los alumnos. Luego les puedes decir:

Ahora vamos a ver otro dibujo (enséñales el de un profesor felicitando a un alumno). Voy a pedir a unos cuantos de ustedes que piensen en voz alta, para decirme todas las causas posibles por las que este profesor está felicitando a este alumno. Pregunta a cuatro o cinco niños, pero uno por uno, y que piensen en voz alta, diciendo: ¿qué tengo que hacer?: decir por qué este profesor está felicitando a este alumno. ¿De cuántas maneras puedo hacerlo?: (deja que ellos lo digan y si no se les ocurre, les puedes sugerir: por ser un buen compañero, etc.) y que ellos te ofrezcan posibilidades alternativas. ¿Cuál es la mejor? (decídelo con ellos).

Cuando hayas preguntando a cuatro o cinco y se hayan evaluado, pregunta a otros cuatro o cinco, pero uno por uno, qué podrías hacer o decir tú para felicitar a un amigo que es muy buen compañero.- Cada uno deberá preguntarse: ¿qué tengo que hacer?: pensar formas de felicitar a un buen compañero.- ¿De cuántas maneras puedo hacerlo?: (deja que ellos lo digan y si no se les ocurre nada, les puedes sugerir: si tú fueras muy buen compañero, ¿qué te gustaría que te dijeran o qué dijiste otras veces a un amigo que fue un buen compañero? etc.) Anota todas las respuestas, distinguiendo entre las nuevas y las repetitivas. Pregunta ¿cuál es la mejor? Que ellos lo decidan y que al final se autoevalúen.

Atención

En esta actividad, con cada lista, el ejercicio es doble: la primera vez hay que dar palmada sólo en una palabra determinada, exactamente igual que hicimos en la Lección 4. Pero la segunda vez que se pasa la lista, hay que dar palmada en todas las que tengan un significado determinado, menos en la palabra clave. ES DECIR, EL EJERCICIO ES ASI:

A. Pásales las fichas de la lista CHAQUETA

1ª vez: Dar palmada cuando vean la palabra Chaqueta

2ª vez: Dar palmada cuando vean nombres de ropa o calzado, pero no en la palabra chaqueta.

B. Pásales las fichas de la lista OJO

1ª vez: Dar palmada cuando vean Ojo

2ª vez: Dar palmada cuando vean el nombre de una parte del cuerpo, pero no en la palabra Ojo.

Lista de CHAQUETA

chuleta	chuleta	chuleta
zapatos	zapatos	chaqueta
pantalón	chaqueta	raqueta
chaqueta	traje	zapatos
camisa	pantalón	camisa
traje	raqueta	chaqueta
raqueta	traje	chuleta
camisa	zapatos	pantalón
raqueta	raqueta	chuleta
pantalón	chaqueta	camisa
zapatos	pantalón	zapatos
traje	camisa	chaqueta

Lista de OJO

mojo	mojo	mojo
oído	oído	nariz
cabeza	ojo	ojo
ojo	nariz	piojo
rojo	cabeza	oído
nariz	piojo	rojo
piojo	nariz	ojo
rojo	oído	mojo
piojo	piojo	cabeza
cabeza	ojo	mojo
oído	cabeza	rojo
nariz	rojo	ojo





LECCIÓN 7

Pensamiento Causal y Autocontrol

INTRODUCCIÓN

En esta Lección se proponen dos actividades diferentes: la primera consiste en ejercitar el pensamiento causal, jugando al juego de "¿Por qué tal cosa? Porque...". Al dar varias explicaciones, o "porques", alternativos, los alumnos comprenden que el mismo problema (por ej. una actitud de alguien) puede tener explicaciones o causas diferentes. Así se ejercita también el pensamiento alternativo. Igualmente, al ponerse en el lugar de otro, se ejercita el pensamiento de perspectiva. La segunda actividad, que es el juego "de Pepón dice", es un magnífico ejercicio de autocontrol y de autorregulación y exige gran atención.

OBJETIVOS

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- Los alumnos deberán dar al menos UNA explicación satisfactoria al hecho de que una niña no fuera a la playa.- Otra explicación de por qué un niño que siempre pelea no quiso pelear hoy.- Por último, también deberá dar razones de por qué se autoevaluó de tal forma o de tal otra. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

MATERIALES

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- Dos láminas que ilustran el caso de la niña que no puede ir a la playa.- Unas viñetas que ilustran el caso del niño que no quiso pelear.- Las listas de órdenes para el juego de "Pepón dice". |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Pensamiento Causal

Este ejercicio consiste en imaginar causas por las que una persona hace, o deja de hacer algo. Es un ejercicio contrario al pensamiento asociativo, tan frecuente en los niños impulsivos. Se trata de exigir a los niños razones lógicas y psicológicas, evitando las respuestas impulsivas.

El ejercicio tiene tres momentos, como puedes ver en el guión que te facilitamos a continuación. Puedes decir más o menos esto:

¡Hola!, hoy voy a jugar con ustedes al juego de "¿por qué?

porque ..." Les voy a decir cómo se juega. Yo digo algo y ustedes me preguntan ¿por qué? Estoy asombrado (se les anima con las manos a que ellos pregunten ¿por qué?) Pues por dos razones: porque hoy todos los niños se están portando muy bien en clase y porque anoche vi en la tele unos perros que saben jugar al fútbol. ¿Cuántas razones tengo para estar asombrado? Muy bien dos razones.-

SEGUIMOS:

Ahora les pongo un problema diferente: Ayer tuve mucho asco (se les vuelve a animar con las manos a que pregunten " ¿por qué?") *Pues porque vi en la calle un ratón muerto y porque un hombre había escupido en la acera, delante de mi puerta. ¿Cuántas razones tengo para tener asco? Muy bien, dos razones.*

Ahora vamos a poner el juego un poco más difícil: yo les pregunto a ustedes " ¿por qué?" y ustedes tienen que darme todos los "porques " que puedan. EMPEZAMOS:

A esta niña le gusta mucho ir a la playa, pero este domingo no fue, ¿por qué? (les muestras los dibujos y les das un tiempo para que piensen. Luego puedes anotar en la pizarra todas las respuestas no repetitivas, poniendo entre

paréntesis el nombre del que la ha aportado, mientras sigues preguntándoles ¿por qué? hasta que se agoten las respuestas. Puedes tú sugerir alguna)

Ahora les voy a hacer otra pregunta y ustedes tienen que darme los "porques" que se les ocurran: Jorge siempre pelea con sus compañeros por cualquier tontería, pero hoy uno le empujó y Jorge no peleó, sino que le dijo bien que no le empujara, ¿por qué? (les muestras los dibujos y una vez los hayan visto todos, anota de nuevo en la pizarra las respuestas que te den y sigue preguntándoles, "¿por qué?"). Cuando acaben de dar posibles explicaciones, pídeles se evalúen, dando también las razones por las cuales esa evaluación es positiva o negativa.

Autocontrol: Juego de " Pepón dice"

Debes explicarles que este juego consiste en cumplir las órdenes que tú les des, pero sólo si antes de la orden has dicho "Pepón dice...". Si no, no tienen que obedecerte. Conviene que piensen con las 4 preguntas para jugar a este juego; lo puedes conseguir sacando a uno o dos alumnos, para que antes de empezar el juego piensen en voz alta, planteándose las cuatro preguntas, referidas al "Pepón dice...".

Te recomendamos que hagas el juego en dos momentos: primero con toda la clase y luego con unos cuantos, mientras los demás observan.

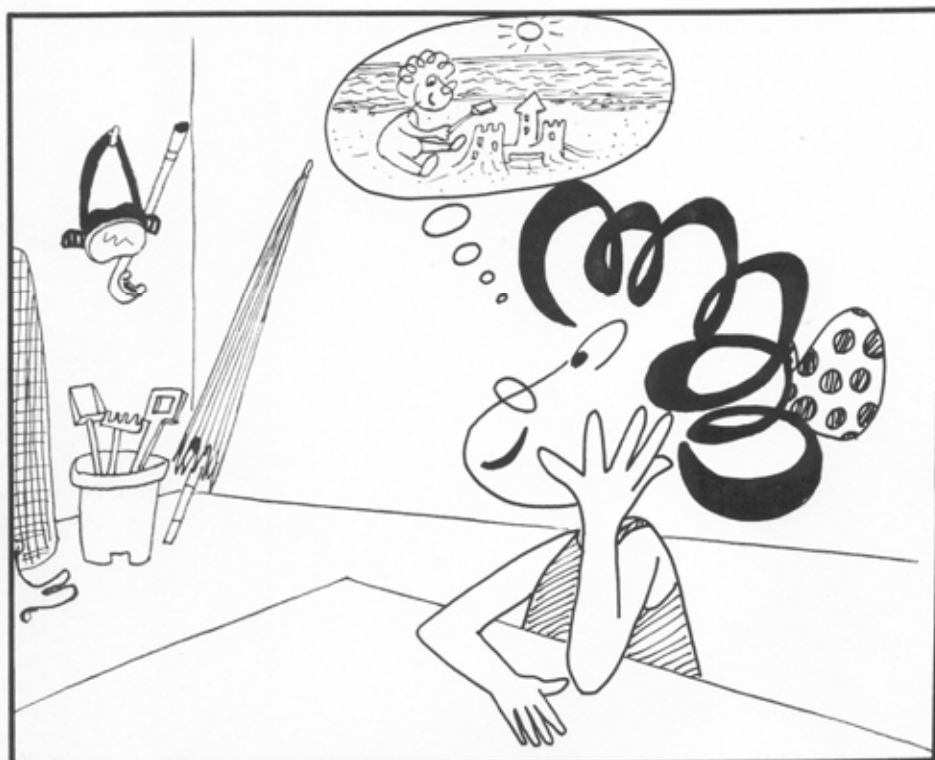
Para dar más interés al juego y conseguir mayor atención, se debe ir eliminando a los que fallen: que se pongan de pie, a un lado hasta que sólo queden dos que son los campeones.

Puedes inventar fácilmente otras listas, para tener suficientes y que los alumnos no se cansen de repetir siempre las mismas órdenes. Puedes incluir: levantar una mano, las dos manos, cerrar los ojos, llorar, reír, ladrar, disparar, etc. También gusta mucho a los alumnos inventar ellos listas, y hacer ellos de profesores mientras tú intentas seguir sus órdenes.

Lista de "Pepón dice":

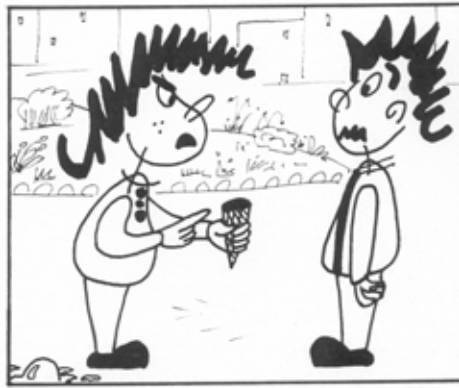
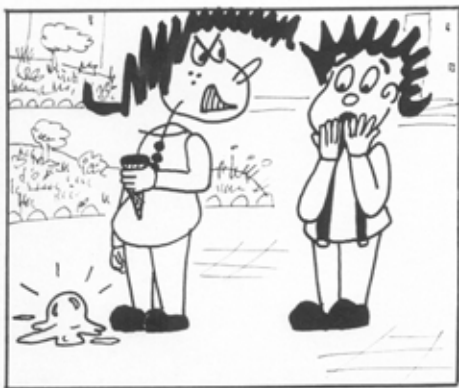
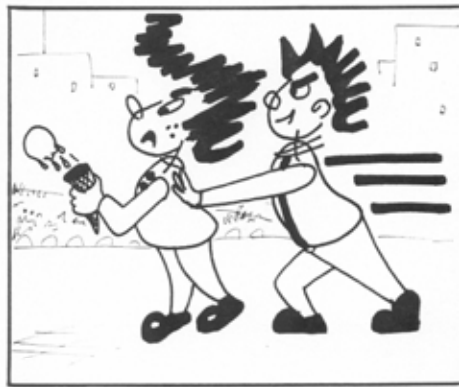
1. Pepón dice, aplaude.
2. Levanta una mano.
3. Tócate los pies.
4. Pepón dice da una vuelta.
5. Tócate la nariz.
6. Pepón dice cierra los ojos.
7. Pepón dice tírate de la oreja.
8. Cruza los brazos.
9. Di adiós con la mano.
10. Pepón dice levanta los brazos.
11. Pepón dice da con el pié en el suelo.
12. Tócate la barriga.
13. Aplaude.
14. Pepón dice da un paso adelante.
15. Pepón dice pon las manos en la cabeza.

16. Toca el suelo.
17. Tócate las rodillas.
18. Pepón dice tócate la nariz.
19. Da un paso atrás.
20. Pepón dice haz la V de victoria.
21. Pepón dice salta.
22. Da una palmada.
23. Golpéate la cabeza.
24. Pepón dice cruza los brazos.
25. Cógete la barbilla con dos dedos.
26. Pepón dice ponte las manos en las caderas.
27. Pepón dice da un paso atrás.
28. Ciérrate la boca con los dedos.
29. Con el dedo en la sien di "Estás loco".
30. Pepón dice "se acabó", cruzando y abriendo los brazos.









LECCIÓN 8

Identificar sentimientos y pensar en voz alta sin hablar

INTRODUCCIÓN

A esta altura del Programa, el profesor tiene que decidir si ya los alumnos se proponen bien las cuatro preguntas de "Decide tú". En caso afirmativo, es el momento de aconsejarles que empiecen a realizar actividades usando un MURMULLO para las cuatro preguntas.

En la primera actividad de esta Lección, se utilizan unas tarjetas para seguir ejercitando el Pensamiento Causal, referido a emociones humanas. Hay que hacer ver a los alumnos que muchas veces es difícil saber qué le pasa a otras personas, pues ponen caras "parecidas" para la tristeza y el enfado, para la alegría y el interés, para la desconfianza y el cansancio o el aburrimiento, etc. A veces hay que esperar a que ellos nos digan cómo se sienten, para saberlo. Es más, algunas veces ni ellos mismos saben lo que están sintiendo, es decir no sabemos

nosotros mismos lo que sentimos. Y todavía mucho más difícil es saber POR QUÉ nos estamos sintiendo así. Los niños deberán comprender todo esto, de alguna manera, para no precipitarse al determinar cómo se están sintiendo los otros. La precipitación puede ser un gran estorbo para solucionar problemas interpersonales.

En la segunda actividad, se les propone que hagan laberintos y otras actividades MURMURANDO, es decir, dándose ya sus propias autoinstrucciones sin hablar.

OBJETIVOS

- | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- Que los alumnos sepan identificar emociones partiendo de la expresión de una cara y propongan posibles causas que han producido esa emoción.- Que los alumnos sean capaces de hacer un laberinto y otras actividades que se indican, dándose instrucciones en voz baja. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

MATERIALES

- | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- 8 fotos con ocho caras: alegre, triste, enfadado, asombrado, asustado, avergonzado, interesado, aburrido.- Fichas de "laberintos", "sopa de letras", "encontrar los errores"... |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Causalidad emocional

Repetimos en esta Lección una actividad que ya hicimos en la Lección anterior, pues para resolver problemas interpersonales es fundamental saber cómo se están sintiendo los demás y por qué se sienten así.

Empieza enseñándoles una de las ocho fotos (alegre, triste, enfadado, asombrado, asustado, avergonzado, interesado, aburrido) y pídeles que, en silencio, escriban un adjetivo que indique esa emoción (acéptales todos los sinónimos que sean adecuados). Pídeles que también escriban al menos dos causas por las que alguien puede sentir esa emoción. Pregúntales lo que han escrito y resúmelo en la pizarra, si quieres, terminando con una breve discusión sobre esa emoción y sus posibles causas. Haz lo mismo con las otras siete fotos.

A continuación, oralmente o por escrito haz con ellos el ejercicio inverso, es decir, del hecho a la emoción, pregúntales por ej., cómo se sentiría un niño al que le regalan un balón nuevo, o si se le muere un gato al que quería mucho, o si descubren que ha mentado, o si le sale un perro muy grande en la calle, o si le insultan, o si ve nevar en su pueblo, o si le gusta mucho el fútbol y ve un partido entre El Real Madrid y El Barcelona, o si no entiende nada de la explicación del profesor, etc.

A continuación organiza una discusión sobre cómo identificar emociones; clave de esa discusión debe ser: ¿Les ha sucedido alguna vez estar tristes o enfadados y no saber por qué? ¿Les ha sucedido ver a otros tristes o enfadados y no entender por qué?

Pensar en Voz Alta sin hablar

Esta segunda parte va a consistir en hacerles tú un modelado de cómo hacer un laberinto, o una sopa de letras, o encontrar los errores, y luego pedirles a ellos que hagan un par de tareas sin hablar, sólo con un MURMULLO. Para tu modelado, puedes utilizar una fotocopia ampliada de un laberinto, o sopa de letras o dibujo con errores. En tu modelado, insiste en dos cosas: en que hay muchos planes posibles, en respuesta a la segunda pregunta ¿de cuántas formas diferentes puedo hacerlo? (puedo marcar el camino con lápiz y luego pasar a bolígrafo el único verdadero, o usar los dedos, o empezar por el final, etc.); y además, en varios momentos, debes hacer como que piensa pero sin voz, para que vayan comprendiendo bien lo que es un Murmullo.

A continuación, entrega un laberinto, o una sopa de letras, o dibujos con errores a cada niño, para que ellos los resuelvan con un Murmullo.

Terminada esa actividad y autoevaluada, les puedes dar otra tarea para que la piensen en voz alta, sin hablar, con un MURMULLO. Esa tarea consiste en que piensen y anoten en un papel, murmurando pero sin hablar alto, UNA de las siguientes posibilidades (la que tú elijas):

- Qué cinco cosas llevarías a una excursión.
- Las cinco cosas más importantes de un coche.
- Las cinco cosas más importantes de una cocina.
- Qué cinco cosas podrías meter en un bocadillo.
- Dos maneras distintas de resolver el problema de haber roto el cristal de un vecino, de un balonazo.

Les dejas unos minutos para que lo piensen susurrando y para que lo escriban, y les preguntas a varios, pidiendo a los demás que estén callados mientras hablan sus compañeros.

NOMBRE:.....FECHA:.....

¿Cómo se sentirá un niño si le regalan un balón nuevo?

¿Cómo se sentirá un niño si su gato se muere?

¿Cómo se sentirá una niña si lo descubren diciendo una mentira?

¿Cómo se sentirá una niña si le sale un perro muy grande en la calle?

¿Cómo se sentirá un niño si le llaman tonto o bobo?

¿Cómo se sentirá una niña si ve nevar en su pueblo?

¿Cómo se sentirá un niño si le gusta mucho el fútbol y ve un partido de su equipo preferido?

¿Cómo se sentirá una niña si no entiende nada de lo que explica el profesor?

LECCIÓN 9

Clasificación. Proponer soluciones para Problemas

Interpersonales.

INTRODUCCIÓN

En esta Lección se propone un ejercicio de atención más difícil que los que se han hecho hasta ahora, no sólo requiere control, sino una rápida operación mental de comparación y clasificación.

Hasta ahora, los problemas presentados a los niños han sido problemas impersonales: pintar, resolver laberintos, etc. En esta lección se les presenta por primera vez un problema interpersonal, insistiendo especialmente en los problemas entre dos niños. Junto con los problemas interpersonales, se presentan a los niños distintos "tipos" de soluciones, que se pondrán en la pizarra. No se trata de dar "recetas" a los niños para resolver sus problemas, sino de "abrirles la mente", ampliando su repertorio de soluciones. Después se presentan nuevos

problemas interpersonales entre niños y se pide a los alumnos que se pongan en el lugar de los dos ó más niños que toman parte en la escena, ejercitando así el pensamiento de perspectiva.

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none">- Que los alumnos realicen bien los ejercicios de clasificación.- Que entre todos los alumnos propongan el mayor número posible de soluciones adecuadas a los problemas interpersonales que se les presenten.

MATERIALES
<ul style="list-style-type: none">- Una lista de soluciones.- Varios problemas interpersonales.- Una pizarra.- Las fichas correspondientes del listado de clasificación

Clasificación

Ahora no se trata de dar una palmada, sino de decir qué palabra de una lista, no corresponde a la palabra inicial. Pide a toda la clase que se planteen, en silencio, las tres primeras preguntas de Ana y Pedro y decidan cómo van a

resolver el problema. Ten en cuenta que no importa que algún niño te discuta alguna palabra, con tal de que justifique esa opinión.

También les suele resultar muy divertido a los alumnos el que les pidas que ellos hagan otras listas parecidas y te las propongan, para que tú adivines cuál es la palabra que no corresponde.

Lista de palabras de Clasificación

La primera palabra, en mayúscula, es la palabra clave. De las otras, hay una que no corresponde con esa palabra clave y ésta es la que tienen que señalar los alumnos. Al presentar las fichas de estas listas (cada línea es una lista), haz una pequeña pausa después de la palabra clave, para que la tengan bien clara en su mente, y otra pausa al final, para que digan cuál es la palabra que no corresponde.

1	CASSETTE	música	bailar	comida
2	CALCETINES	pies	nariz	frío
3	OJO	ver	azul	olor
4	GUAGUA	alas	chofer	parada
5	AMIGO	compañero	regalo	odio
6	BAR	coca cola	café	elefante
7	FUTBOL	árbitro	cesto	balón
8	CINE	película	entrada	mesa
9	PREMIO	ganar	diente	suerte
10	TURRON	Navidad	almendra	zapato
11	PELUQUERIA	peine	tambor	secador
12	PLAYA	sombrilla	nieve	toalla
13	HELADO	verano	chocolate	rueda
14	CAMPO	mar	árboles	tierra
15	FLOR	martillo	jardín	novios
16	DURO	fuerte	hilo	dinero
17	COCINA	tazas	platos	peines
18	GATO	miau	pluma	animal
19	CARA	ojos	boca	pies
20	TAPA	lápiz	botella	caja

Problemas interpersonales

Para un modelado previo tuyo a toda la clase, puedes usar un problema interpersonal cualquiera: por ej., cómo puedo conseguir que un niño me deje jugar con su pelota o que una niña me deje darle la comida a su cachorro, o cómo convencer a un compañero para que invite también a mi amigo a su cumpleaños, etc. Te haces las cuatro preguntas. En la segunda pregunta, ¿de cuántas formas diferentes puedo hacerlo?, puedes modelar ideas como éstas: pues pensaría en lo que a mí me gustaría que me dijeran, o me pondría en el lugar del niño o de la niña, o una solución que vi en la televisión para un problema parecido, o lo que ya hice una vez, etc.

A continuación, los niños serán los que deben proponer soluciones, pero para facilitarles el trabajo, que no es fácil, puedes seguir estos dos pasos:

1. Presenta soluciones antes de proponer el problema escribiéndolas en la pizarra. Escribe en distintas líneas: "le doy un piñazo"; "lo acuso; diciéndoselo al maestro"; "se lo pido por favor"; "si me dejas eso, yo te dejo esto"; "un rato tú y otro yo"; "no le hago caso", "se lo quito sin que me vea", "como te atrevas, te doy una patada", "yo te ayudo", "digo que fue otro", "tienes razón, no lo haré más".

Entonces les presentas uno de estos problemas: "cogí dos yogures del comedor sin que me vieran", "un niño me da un codazo y me estropea el dibujo", "uno me llama hijo de ...", un niño se enfada porque le tiré una cáscara de naranja en el comedor", "a dos niños les ha pedido la maestra que lleve varias sillas a otra clase", "uno me pone un "nombrete" y me lo repite", "mi hermano se puso mi ropa sin mi permiso", " un compañero se cuele en la fila del comedor". Les pides que cada uno elija, para el problema que les has presentado, una de las soluciones que hay en la pizarra y vas anotando con (X) las soluciones que te digan. Cuando todos hayan hablado, discutes con ellos qué soluciones eran buenas y cuáles eran malas o inadecuadas.

2. Terminada esa primera parte, borra la pizarra y les presentas uno o más problemas de los indicados más arriba. Anota en la pizarra las soluciones que te vayan diciendo (soluciones que ahora deberán inventar ellos, aunque pueden coincidir con la que tú les propusiste en el Primer Paso). Marca con (X) las soluciones que se vayan repitiendo.

Con este segundo paso se quiere conseguir que los alumnos interioricen las soluciones que les propusiste en el Primer Paso.

ESQUEMA DE LA SESION.

1. PROBLEMA INTERPERSONAL. MODELADO.

"Un niño quiere jugar con la pelota de otro niño".

1º ¿Qué podría hacer o decir el niño para conseguir que le deje jugar?

2º Ponerse en el lugar del que pide el favor.

3º Ponerse en el lugar del que dice "si" o "no".

2. SE PROPONEN TODAS ESTAS SOLUCIONES, Y SE ANOTAN EN LA

PIZARRA:

- "Le das un piñazo".

- "Lo acusas. Se lo dices al maestro".

- "Se lo pides por favor".

- "No le haces caso".

- "Se lo quitas cuando no te vea".

- "Yo te ayudo".
- "Dices que fue otro".
- "Tienes razón, no lo haré más".

3. SE PLANTEAN PROBLEMAS INTERPERSONALES DE UNO EN UNO, PARA ELEGIR UNA DE LAS SOLUCIONES ANTERIORMENTE PROPUESTAS.

- "Coges dos yogures del comedor y no te ven".
- "Un niño te da un golpe con el codo y te estropea el dibujo".
- "Un niño se enfada porque le tiraste una cáscara de naranja en el comedor".
- "Un chico te llama idiota o tonto y lo repite".
- "La maestra le dice a dos niños que lleven sillas a otra clase".

4. SE VUELVEN A PRESENTAR UN PAR DE PROBLEMAS INTERPERSONALES PARA QUE ELLOS INVENTEN LAS SOLUCIONES.

- "Un compañero se cuela en la fila del comedor" (se les muestra el dibujo en comics).

1º ¿Qué podría hacer la niña que está primera en la fila?

2º Ponerse en el lugar de la primera en la fila.

3º Ponerse en el lugar del que se cuela.

- "Una niña, en clase, quiere usar unas tijeras que esta usando otro niño en ese momento".

1º ¿Qué podría hacer o decir la niña para conseguir las tijeras?

2º Ponerse en el lugar del que pide el favor.

3º Ponerse en el lugar del que dice "si" o "no".



LECCIÓN 10

<p>Prever las consecuencias (Pensamiento consecuencial). Prever consecuencias en problemas interpersonales</p>

INTRODUCCIÓN

En las lecciones 7 y 8 hemos tratado de enseñar al alumno el Pensamiento Causal, insistiendo en la causalidad de las emociones, pues si el niño no tiene pensamiento causal, no sólo no podrá resolver sus problemas interpersonales, sino que ni siquiera podrá formularlos.

Ahora, en vez de lanzar su pensamiento hacia atrás, hacia las causas y raíces de un problema, intentaremos que lo lance hacia adelante, hacia las consecuencias que pueden tener sus acciones y sus palabras: que prevea esas consecuencias antes de hablar o actuar. Los niños impulsivos y agresivos suelen carecer de este pensamiento consecuencial, porque nadie se lo ha enseñado.

Esta Lección 10 tiene tres partes: en la primera, se enseña al niño el pensamiento consecuencial por medio de un juego sencillo y divertido, llamado "¿Que pasaría si...?". En la segunda, seguimos trabajando el Pensamiento Consecuencial, pero en el campo de las relaciones interpersonales. Y en la tercera parte, se utiliza el juego del Dibujo Oculto, para repasar las cuatro preguntas de Ana y Pedro y para que los alumnos intenten explicar el juego a otro compañero: ese esfuerzo por explicar las cosas a otro sirve para que el que explica las cosas las comprenda bien y también para que el alumno tome una actitud activa y participativa.

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none">- Que los alumnos den dos, o más consecuencias acertadas para cada ficha que saquen en el juego "¿Qué pasaría si...?". <ul style="list-style-type: none">- Que cada alumno señale al menos dos consecuencias posibles de cada solución que el profesor o el mismo alumno hayan propuesto.- Que los alumnos sean capaces de enseñar a otros compañeros cómo se hace un dibujo oculto, después de haberlo hecho ellos.

MATERIALES
<ul style="list-style-type: none">- Las fichas para el juego "¿Qué pasaría si...?"- Los cuatro dibujos de Ana y Pedro.- Pizarra y tiza.- Ejemplares distintos del Dibujo Oculto para que haya uno para cada alumno.

Pensamiento Consecuencial

Para jugar al "¿Qué pasaría si...?" debes tener preparadas las tarjetas con las preguntas y otras tarjetas en blanco.

Les explicas que al que responda exactamente lo que está detrás de cada tarjeta, se le da dicha tarjeta; si responden una cosa distinta pero sensata o si la acierta más de uno, se les da una tarjeta en blanco. Les lees la pregunta de una tarjeta y les das un minuto para pensar. Si nadie acierta una pregunta se explica la respuesta y se pone la tarjeta a un lado.

Consecuencias en problemas interpersonales

Primer momento:

- Tú propones una SOLUCION a un problema interpersonal y preguntas a los alumnos cuáles serían las CONSECUENCIAS de esa solución.

Por ejemplo " en una casa los padres, para que los hijos no vean mucha violencia y tengan tiempo para estudiar, prohíben ver más de 1 hora de tele al día". Luego pregunta cuáles serían las consecuencias de hacer eso y anota en la pizarra todas las consecuencias que ellos vayan indicando.

Segundo momento:

- Propones un PROBLEMA INTERPERSONAL y preguntas a los alumnos, posibles SOLUCIONES alternativas a ese problema y a continuación cuáles serían las CONSECUENCIAS de esas soluciones.

En este segundo momento, antes de ejercitar el pensamiento consecuencial, vamos a pedir a los alumnos que ejerciten el pensamiento alternativo. Planteas un problema interpersonal, por ejemplo, "uno quiere jugar en un equipo de fútbol y los amigos le dicen que ya hay 11 jugadores". Pero no propones tú ninguna solución, sino que les preguntas a ellos todas las soluciones posibles que se les ocurran. A medida que te las van diciendo, las vas escribiendo,

resumidas, en la pizarra. Cuando te parezca que ya hay bastantes soluciones, empieza a preguntarles cuáles son las CONSECUENCIAS previsibles de cada una de esas soluciones, sin prisas. Procura que todos aporten alguna consecuencia.

Tercer momento:

- Se repite ese mismo ejercicio del momento 2, pero refiriéndonos ahora a personas concretas.

Efectivamente tiene los mismos pasos que el Segundo (problema interpersonal, soluciones posibles, consecuencias previsibles), pero la diferencia es que se concretan las personas con las que se tiene el problema: puede ser tu hermano, tu madre, algún compañero de clase, etc. No se plantea "¿qué pasaría si empujas a otro?", sino "¿qué pasaría si empujas a tu hermano?", o "¿qué pasaría si tu madre se da cuenta de que le estás mintiendo?", etc. La finalidad es que los alumnos comprendan que ante los mismos estímulos puede haber diferentes reacciones, pero que las reacciones se pueden prever conociendo a las personas.

Dibujo Oculto

Explícales que no se trata sencillamente de ir uniendo puntos como en los dibujos ocultos que están numerados: se trata de ir uniendo *alternativamente números y letras*: Explícales qué significa "alternativamente".

A continuación, modélales cómo hacer un Dibujo Oculto. Algo así: *¿Qué tengo que hacer? unir alternativamente números y letras para que salga un dibujo; ¿de cuántas formas diferentes puedo hacerlo? pues puedo concentrarme mucho, o escribir en un papel los números del 1 al 10 y las letras de la A a la M, por ejemplo. Luego te preguntas ¿cuál es la mejor?, pues me parece que es más seguro escribirlo en un papel, al terminar ¿qué tal lo hice?*

Terminado tu modelado divide a los niños por grupos. Llamas a uno de cada grupo (elegido por ellos, si te parece bien) y les explicas en voz baja que tal dibujo aparece uniendo los puntos alternativamente, números y letras.

Les pides que a continuación le expliquen eso a sus compañeros y les digan que cada uno del grupo deberá hacer un trazo con rotulador y pasar el dibujo al compañero siguiente, hasta que aparezca el dibujo completo.

Una vez realizado el trabajo, el profesor llama a uno de cada grupo (que NO sea el mismo que dio la explicación) y le pregunta acerca del dibujo: qué

tenían que hacer, cómo lo hicieron y que muestre a los demás lo que salió. Una vez que has preguntado a todos los grupos, puedes entregar un segundo dibujo y hacer el mismo proceso.

Como ampliación y generalización de este ejercicio, puedes pedir a algún alumno que explique a otro un problema distinto. Es verdaderamente extraordinario el fruto que consigue un alumno cuando explica algo a otro y se siente importante por hacerlo.

Cómo hacer las tarjetas del juego "¿Qué pasaría si...?"

Fotocopia en cartulina las pequeñas tarjetas de preguntas y de respuestas, por delante y por detrás, de modo que cada respuesta quede exactamente detrás de la pregunta. Puedes "plastificar" la hoja completa con papel adhesivo transparente, y luego lo cortas para separar las tarjetas. Puedes añadir todas las tarjetas que quieras, con preguntas que tú inventes. Las preguntas se pueden referir a leyes físicas (cómo "¿qué pasaría si ponemos un globo sobre una llama?") y suelen ser más fáciles; o a relaciones interpersonales ("¿qué pasaría si le tiras del pelo a tu hermanita?"), que pueden ser más difíciles, pero son las más

interesantes para enseñar a los alumnos a resolver sus futuros problemas de convivencia.

P 1 No lavamos al perro	P 2 No ponemos gasolina al coche
P 3 No regamos las plantas	P 4 No llueve nunca
P 5 Vas de pie y saltando en la guagua	P 6 No nos lavamos los dientes
P 7 No me baño todos los días	P 8 Pones los dedos en un enchufe
P 9 Te regalan 100 pesetas	P 10 Me meto en una piscina sin saber nadar
P 11 Se prohíben las pelotas y balones en el colegio	P 12 Juegas con fósforos

R 2 Que se para	R 1 Que tendrá pulgas
R 4 Que estaría todo seco	R 3 Que se secan
R 6 Que nos salen caries	R 5 Que puedo caerme
R 8 Que puedo morir electrocutado	R 7 Que huelo mal
R 10 Que me puedo ahogar	R 9 Que puedo comprar golosinas
R 12 Que me puedo quemar	R 11 Que el recreo sería aburrido

P 13 Jugamos al fútbol en la calle	P14 No escuchamos las explicaciones del profesor/a
P 15 Le regalas a tu hermano un libro por su cumpleaños	P 16 Hacemos la tarea todos los días
P 17 Vas al cine y te duermes	P 18 Tus compañeros se acuerdan de que es tu cumpleaños
P 19 El profesor/a te ve copiando en un control	P 20 Le pego a un niño más grande
P 21 No te tomas las medicinas que te manda el médico	P 22 Ayudo a mis compañeros
P 23 Le tiras del pelo a tu hermana	P 24 Te acuestas tarde

R 14 Que no sabremos qué hacer	R 13 Que nos puede coger un coche
R 16 Que aprenderemos mucho	R 15 Que estará muy contento
R 18 Que me hacen regalos	R 17 Que no me entero de la película
R 20 Que me pega él	R 19 Que me pone mala nota
R 22 Que todos me querrán	R 21 Que tardo más tiempo en curarme
R 24 Que tendrás sueño por la mañana	R 23 Que llora

P 25	P 26
Te prestan un cuento y lo devuelves estropeado	Le digo a una niña que es muy guapa
P 27	P 28
Te encuentras a una amiga tuya y está llorando	Le quitas el bocadillo a un compañero
P 29	P 30
Estás haciendo cola en un cine y un chico se te cuela	El profesor/a dice que todos estamos castigados porque alguien robó una cosa en clase

R 26	R 25
Que se pondrá contenta	Que ya no me prestan más
R 28	R 27
Que no es justo y me puede pegar	Que le pregunto qué le pasa
R 30	R 29
Que le digo que no es justo	Que le dices que no sea fresco

LECCIÓN 11

Valoración por seguridad. Pensamiento inductivo

INTRODUCCIÓN

En lecciones anteriores, hemos discutido con los alumnos las posibles soluciones que se nos pueden ocurrir cuando tenemos algún problema. Cuantas más soluciones se nos ocurran, mejor; por eso es tan útil ejercitar el pensamiento alternativo. Pero al final hay que elegir una de esas soluciones. Si los niños no tienen ningún criterio para elegir, parece que lo único importante es la EFICACIA de la solución. Así, con ese criterio, es como suele funcionar el mundo en que vivimos. Pero las soluciones violentas y agresivas muchas veces son eficaces. Por eso, la eficacia no puede ser el único criterio.

Nosotros proponemos a los alumnos cuatro criterios para seleccionar la mejor solución: seguridad, justicia, sentimientos que causan en mí o en otros,

eficacia. Aunque vamos a tratar un criterio en cada Lección, ya diremos que deben ir juntos los cuatro.

En esta lección proponemos el primero: **SEGURIDAD**. Es un criterio que los niños entienden fácilmente, porque están acostumbrados a que los mayores les estén avisando continuamente, cuando hay peligro en algo: "suelta eso", "bájate de ahí", "no te asomes", etc.

En la segunda parte de esta Lección, se trata de ejercitar el pensamiento inductivo. Para ello, se utiliza el método de las Adivinanzas, tal como se explicará.

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none">- Que el alumno aprenda a distinguir entre situaciones "seguras" y "peligrosas".- Que los alumnos acierten el mayor número posible de adivinanzas, entre las que se proponen.

MATERIALES
<ul style="list-style-type: none">- Dos dibujos, uno con una situación "segura" y otro con una situación "peligrosa".- Cajitas o cartones con la palabra SEGURO (pueden ir pintados de verde) y con la palabra PELIGROSO (pueden ir pintados de rojo).- 30 tarjetas con situaciones "seguras" y "peligrosas" expresadas en pocas palabras.- Una lista con Adivinanzas.

Seguridad

Explícales brevemente a los alumnos que no todas las soluciones son seguras: por ej., atravesar corriendo la calle detrás de la pelota, o darle una patada a un perro para que se aparte, o sacarle punta a un lápiz con un cuchillo grande y afilado, etc. Les muestras el dibujo con la situación peligrosa y el dibujo con la situación segura. Discuten en grupo el sentido de las situaciones dibujadas.

A continuación haces con ellos el siguiente juego: divides a los niños en parejas y a cada pareja les entregas dos cajitas o cartones, una que diga "SEGURO" (y puede ir pintada en verde) y otra "PELIGROSO" (y puede ir pintada en rojo) e igual número de tarjetas de casos colocadas boca abajo, que

repartirás entre ellos después de haberlas barajado, la mitad para cada miembro de la pareja. Les explicas que después de discutirlo entre los dos, cada uno debe colocar sus tarjetas en la cajita o cartón correspondiente. A los pocos minutos, cuando hayan terminado, el profesor va leyendo las tarjetas que hay en cada cajita o cartón. Así se hace una verdadera puesta en común de casos distintos a los que tuvo cada pareja. Cuando todas las respuestas de una pareja son correctas se les felicita; si hay alguna mal colocada, se discute y se aclara entre todos.

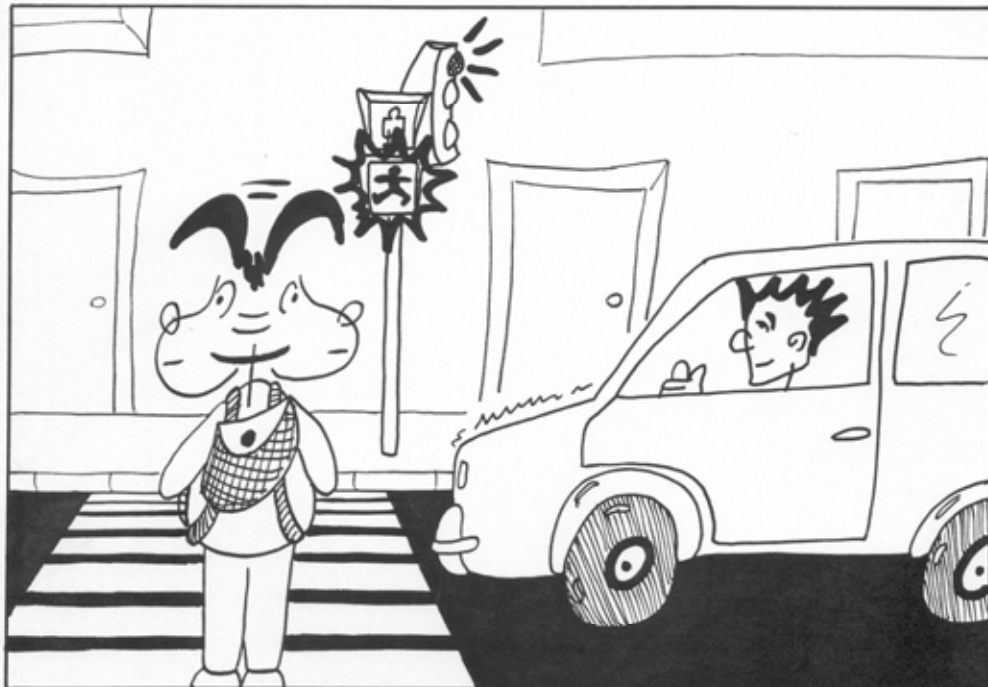
Adivinanzas

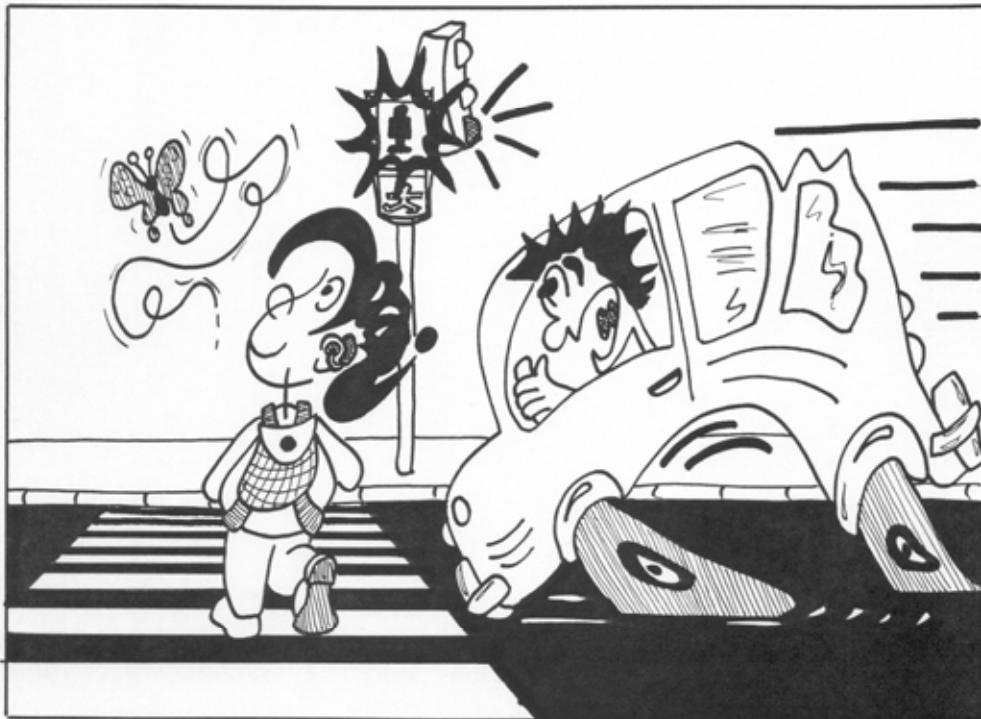
Usando las Adivinanzas que tienes a continuación, u otras que tú inventes, puedes hacer estas dos actividades:

Primera: Con todos los alumnos en silencio, lees algunas adivinanzas para que contesten en grupo y se familiaricen con la actividad.

Segunda: Entrega a cada niño algunas tarjetas con adivinanzas. Esas adivinanzas deben ser distintas de las vistas en la Primera Actividad y deben ser distintas entre sí. Déjales unos segundos y luego pregúntales: cada niño debe leer el texto de cada adivinanza y dar su solución. También puede haber escrito esa solución detrás de la tarjeta o en su cuaderno.

Para terminar, puedes pedir a los alumnos que ellos inventen algunas adivinanzas y te las propongan a ti, a ver si las aciertas.





SEGURO - PELIGROSO

S.P. Sacar punta al lápiz con un afilador	S.P. Agarrar a un gato furioso por el rabo
S.P. Bañarse en la playa con flotador cuando no sabes nadar	S.P. Poner los dedos en un enchufe
S.P. Ponerse la comida en la boca con la cuchara o el tenedor	S.P. Afilar un lápiz con un cuchillo grande
S.P. Acariciar a un perro conocido	S.P. Jugar con fósforos
S.P. Ir abrigado cuando hace frío	S.P. Meterse una aguja en la boca

SEGURO – PELIGROSO

S.P. Guardar los yogures en la nevera	S.P. Conducir un coche a mucha velocidad
S.P. Ponerse el cinturón de seguridad cuando se va en coche	S.P. Ir de paseo o al cine con un señor al que no conoces
S.P. Lavarse los dientes todos los días	S.P. Fumar en una gasolinera
S.P. Ir en la guagua bien sentados	S.P. Comer pescado deprisa, sin mirar si tiene espinas
S.P. Hablar en la calle con un señor que es amigo de tu padre	S.P. Caminar por encima de un muro alto y estrecho

SEGURO - PELIGROSO

S.P. Tomarte las medicinas que te mandó el médico	S.P. Ir muy deprisa en bicicleta por un sitio donde hay niños pequeños
S.P. Viajar en barco o en avión a la Península	S.P. Meterse en el mar sin saber nadar
S.P. Ponerse el casco cuando vas en moto	S.P. Meterse la comida en la boca con el cuchillo
S.P. Ponerse una gorra cuando hace mucho sol	S.P. Tomarte una medicina sin saber qué es
S.P. Jugar al fútbol sin dar patadas ni empujones a los otros	S.P. Salir a la calle cuando tienes fiebre

ADIVINANZAS PARA LEER

Una cosa que es redonda, de goma y bota.	Dicen los cuentos que estas mujeres viajan por el aire subidas en una escoba.
Un marco grande de madera, que tiene una red por detrás y sirve para meter goles en el fútbol.	Una cosa amarilla, a la que hay que quitarle la piel para comérsela y que les gusta mucho a los monos.
Tiene dos cuernos, cola y da leche.	Es muy grande, es gris y tiene trompa larga.
Es de plástico o de vidrio, tiene arriba un chupete de goma y sirve para dar la comida a los bebés.	Unas cosas muy bonitas de colores, que crecen en el campo o en macetas y que se cortan para hacer ramos.
Es un traje, pero divertido y sólo se usa en Carnavales.	Es un líquido que beben los coches y, sin él, no pueden caminar.

ADIVINANZAS PARA ENTREGAR A LOS ALUMNOS

<p>Es de madera o plástico, tiene cuatro patas y sirve para sentarse.</p>	<p>Una cosa redonda, que flota en el aire y que revienta si la pinchas con un alfiler.</p>
<p>Tiene tronco, ramas y hojas y crece en la tierra.</p>	<p>Tiene alas y vuela, pero no es un pájaro.</p>
<p>Es una tienda donde no se vende ropa ni comida, sino medicinas.</p>	<p>Puede cortar el pelo, el papel o la tela.</p>
<p>Es pequeña, de metal y abre la puerta.</p>	<p>Tiene dos ruedas, es de metal y se mueve con pedales.</p>
<p>Es el mejor amigo del hombre, pero no habla, sólo ladra.</p>	<p>Son blancos y duros, con ellos se come y, si no se cepillan salen caries.</p>

ADIVINANZAS PARA ENTREGAR A LOS ALUMNOS

Se planta en la tierra, es de color naranja y les gusta mucho a los conejos.	Es de metal, con varias puntas y lo usamos para comer.
Es una ropa que se usa en los pies y puede ser de distintos colores.	Es de vidrio o de plástico y puede llevar agua o vino.
Frotándola sobre un papel borra lo que hizo el lápiz.	Es de metal, se enchufa y mantiene fresca la comida que se le mete dentro.
Lo pone la gallina pero se lo comen los hombres.	Puede ser largo o corto, rubio o moreno y el que no lo tiene, está calvo.
Tiene mucha sal y muchísima agua y en él viven los peces.	Se mete en la boca, se mastica mucho tiempo pero no es comida.

LECCIÓN 12

Valoración por justicia

INTRODUCCIÓN

Como hacíamos en la Lección anterior, no intentamos en ésta enseñar a los niños lo que es justo y lo que es injusto, sino enseñarles a utilizar el concepto de justicia, que ya tienen, en el momento de elegir una solución, es decir, en el momento de tomar una decisión.

Piaget y Kohlberg han estudiado a fondo el concepto evolutivo de justicia en los niños y en los adultos. En las edades de las que estamos tratando, lo normal es que ya el niño haya superado la heteronomía (cuando el bien y el mal lo deciden exclusivamente los adultos) y esté viviendo un respeto, todavía con grandes dosis de egoísmo, a las reglas de juego: "no te fastidies, para que luego tú no me fastidies a mí". Puede que también viva muy influenciado por las expectativas de sus padres y profesores: para ser considerado como "bueno" hará aquello que los mayores consideran que está bien.

En todo caso, tiene claro que hay cosas que son injustas y no deben hacerse: o porque existe el peligro de que molesten a otro y ése se vengue, o porque son cosas que no parecerían bien a sus padres y profesores. Ese conocimiento de lo que es justo e injusto es lo que intentamos usar en esta Lección como criterio.

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none">- Que los alumnos sepan distinguir entre soluciones "justas" y soluciones "injustas".- Que los alumnos discutan en grupo y luego expongan a toda la clase una situación justa y otra injusta de sus vidas diarias.

MATERIALES
<ul style="list-style-type: none">- Dos dibujos, uno con una situación "justa" y otro con una situación "injusta".- Cajitas o cartones con la palabra JUSTO (pueden ir pintados de verde) y otras con la palabra INJUSTO (pueden ir pintados de rojo).- 30 tarjetas para todos alumnos, con situaciones "justas" e "injustas" expresadas en pocas palabras.

Justicia

Se sigue exactamente el mismo método que en la Lección anterior. Empieza por explicarles que puede haber soluciones seguras y eficaces, pero que no sean justas: por ej. si me olvido del bocadillo o del libro en casa y luego se lo quito a un compañero más pequeño en el colegio, es seguro y eficaz, pero injusto. Les muestras los dos dibujos que ejemplifican las situaciones justa e injusta respectivamente, discuten entre todos el sentido de ambas y piensan otros ejemplos similares a una y otra situación.

A continuación haces con ellos estas dos actividades:

Primera: divides a los niños en parejas y a cada pareja les entregas dos cajitas o cartones, una que diga "JUSTO" (y puede ir pintada en verde) y otra "INJUSTO" (y puede ir pintada en rojo) e igual número de tarjetas de casos colocadas boca abajo, que repartirás entre ellos después de haberlas barajado, la mitad para cada miembro de la pareja. Les explicas que después de discutirlo entre los dos, cada uno debe colocar sus tarjetas en la cajita o cartón correspondiente. A los pocos minutos, cuando hayan terminado, el profesor va leyendo las tarjetas que hay en cada cajita o cartón. Así se hace una verdadera puesta en común de casos distintos a los que tuvo cada pareja. Cuando todas las respuestas de una pareja son correctas se les felicita; si hay alguna mal colocada, se discute y se aclara entre todos.

Segunda: Divididos los alumnos en las mismas parejas, les das unos minutos para que piensen una situación "justa" y otra "injusta" de su vida diaria: por ejemplo comerse todas las papas fritas y no dejar ninguna para su hermano, o repartirse entre todos el fregar la loza, etc. Pasados unos minutos vas preguntando a cada pareja, pero en voz alta para que todos participen; primero les pides las situaciones injustas y las vas discutiendo y comentando; luego las justas. Deja que expresen su opinión hasta que quedes satisfecho/a de que entienden bien lo que es justo y lo que es injusto.

Con esto termina esta Lección.





JUSTO - INJUSTO

J.I.	J.I.
Pedirle permiso a tu hermano para ponerte su ropa	Decirle a tus padres que te compren un juguete si ya tienes muchos
J.I.	J.I.
Decirle a un compañero que no hable mal de otro compañero	No dejar que tu hermano use nunca tu bicicleta
J.I.	J.I.
Devolver a una viejecita una moneda que se le cayó al suelo	Comerte toda la fruta o las golosinas que hay en tu casa y no dejarle nada a tus hermanos
J.I.	J.I.
Devolver una cosa que te han prestado, sin estropearla	Echarle la culpa a otro niño de algo malo que tú hiciste
J.I.	J.I.
Llevarte a tu hermano pequeño a jugar contigo, para que tu madre pueda ir a comprar	Si un compañero se queja porque le diste un balonazo, tú le dices "aguanta"

JUSTO – INJUSTO

J.I.	J.I.
Ayudar a tu padre a recoger las papas en el campo	Preguntar cosas a tus padres y molestarles cuando están viendo una película en la tele
J.I.	J.I.
Prestarle un rato la bicicleta a tu hermano	Cambiar el canal de la tele cuando tu hermana está viendo los dibujos
J.I.	J.I.
Invitar a tu cumpleaños a un compañero que te invitó al suyo	Escupir en el suelo del colegio y decir "que lo limpien las limpiadoras"
J.I.	J.I.
Que el profesor te ponga buena nota cuando haces bien la tarea	No pasar la pelota a otros, sino querer hacer todas las jugadas solo
J.I.	J.I.
Ir a comprar algo al supermercado, para que tu madre descanse un poco	Pintar con los rotuladores de tu compañero para no gastar los tuyos

JUSTO - INJUSTO

J.I. Darle la mitad de tu bocadillo a un compañero que no tiene	J.I. Decirles mentiras a tus padres
J.I. Cuidar tu ropa para que tus padres no gasten mucho dinero	J.I. Copiarle de un compañero en un control
J.I. Ayudar o defender a un amigo	J.I. Que el profesor te ponga mala nota cuando has hecho algo bien
J.I. Pedirle perdón a un compañero por haberle dado una patada jugando al fútbol	J.I. No traer bocadillo al colegio y quitárselo a un compañero
J.I. Dejar jugar con tu pelota a un niño que te prestó un día la suya	J.I. Devolver rayado y manchado un libro que te prestaron

LECCIÓN 13

Valoración por Sentimientos

INTRODUCCIÓN

El tema de los sentimientos, propios y ajenos, está relacionado con el de justicia: si hacemos lo que es justo, aunque nos cueste trabajo o suponga un sacrificio, nos quedaremos contentos y dejaremos contentos a los que nos rodean. Pero es útil que los niños conozcan este camino de los sentimientos, diferente del camino de la razón, para saber si algo se debe hacer o no.

Para facilitar el trabajo a los niños, todos los sentimientos se clasifican en dos grupos fácilmente identificables: sentimientos agradables y desagradables.

También es importante que les hagas ver que a casi todo el mundo les agradan y les desagradan los mismos sentimientos.

OBJETIVOS

- Que los alumnos sean capaces de clasificar los sentimientos humanos en "agradables" y "desagradables".
- Que los alumnos aprendan a distinguir entre situaciones que producen sentimientos agradables y situaciones que producen sentimientos desagradables.

MATERIALES

- Dos dibujos, uno con una situación "agradable" y otro con una situación "desagradable".
- Cajitas o cartones con la palabra AGRADABLE (pueden ir pintados de verde) y con la palabra DESAGRADABLE (pueden ir pintados de rojo).
- 30 tarjetas con situaciones agradables y desagradables, expresadas en pocas palabras.

Sentimientos

Se les explica las diferencias entre situaciones agradables y desagradables con los planteamientos de la introducción, después de presentarles los dibujos con las situaciones "agradable" y "desagradable". Se discute entre todos el sentido de

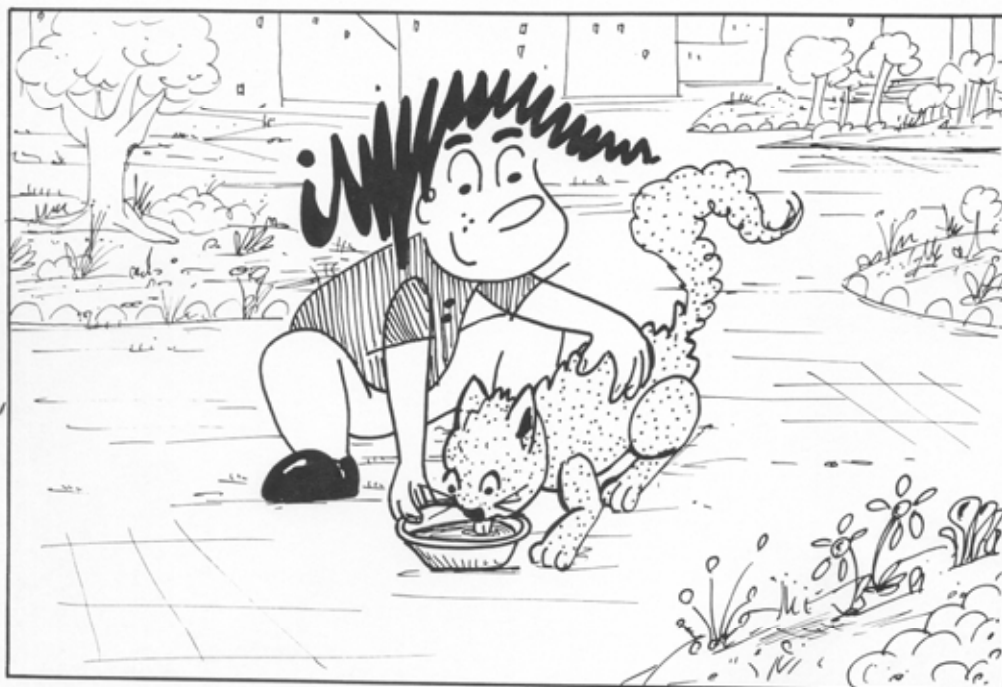
las situaciones dibujadas y se buscan ejemplos de situaciones similares correspondientes a cada una de ellas.

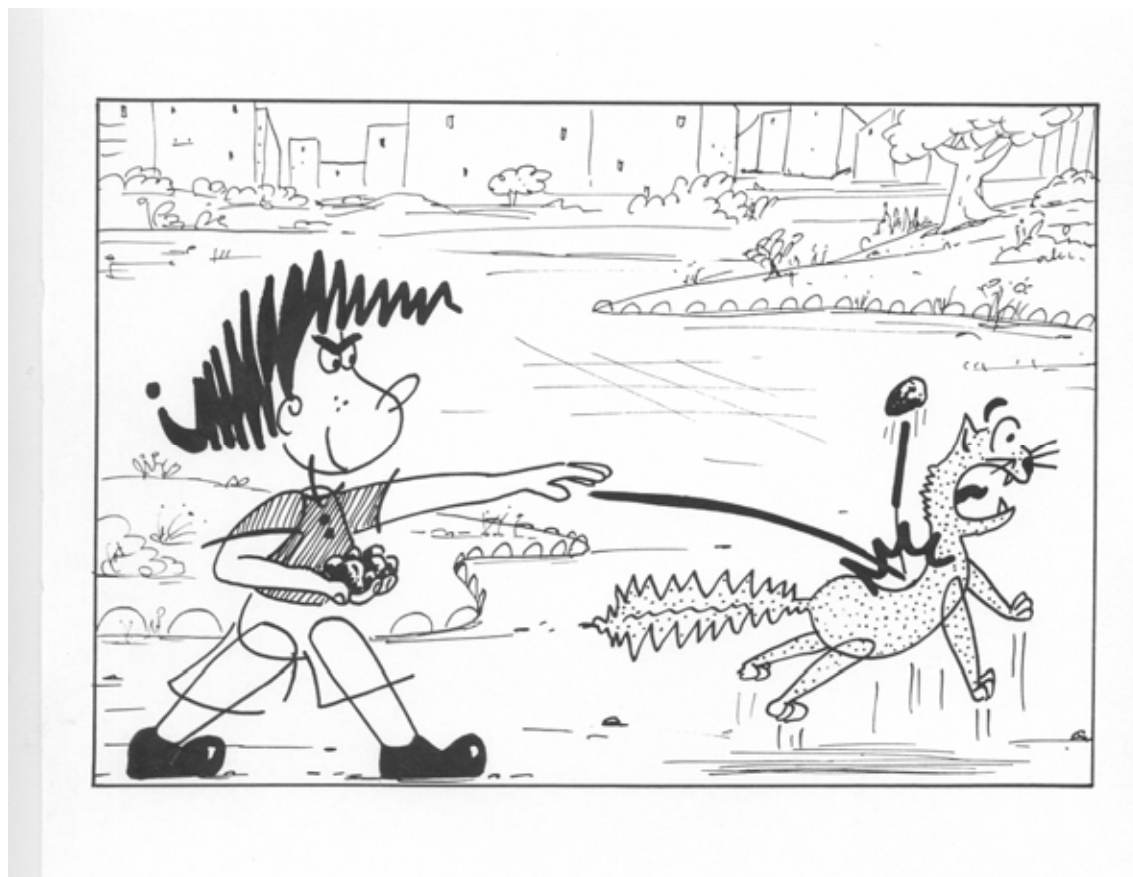
Para enseñarles a usar los sentimientos como criterio, antes de decidir algo, puedes hacer estas dos actividades:

Primera: divides a los niños en parejas y a cada pareja les entregas dos cajitas o cartones, una que diga "AGRADABLE" (y puede ir pintada en verde) y otra "DESAGRADABLE" (y puede ir pintada en rojo) e igual número de tarjetas de casos colocadas boca abajo, que repartirás entre ellos después de haberlas barajado, la mitad para cada miembro de la pareja. Les explicas que después de discutirlo entre los dos, cada uno debe colocar sus tarjetas en la cajita o cartón correspondiente. A los pocos minutos, cuando hayan terminado, el profesor va leyendo las tarjetas que hay en cada cajita o cartón. Así se hace una verdadera puesta en común de casos distintos a los que tuvo cada pareja. Cuando todas las respuestas de una pareja son correctas se les felicita; si hay alguna mal colocada, se discute y aclara entre todos.

Segunda: Puedes pedir a los niños que ellos inventen tarjetas de situaciones. Pueden escribirlas, dibujarlas o recortarlas de alguna historieta cómica y pegarlas en una tarjeta.

Con esto termina esta Lección.





AGRADABLE - DESAGRADABLE

A.D. Dar las gracias a un compañero que te presta algo	A.D. Decirle a uno "tienes el pantalón roto por detrás" aunque es mentira
A.D. Decir a la cocinera que la comida está muy buena	A.D. No hacerle caso a un niño cuando te habla
A.D. Ayudar a un abuelo a cruzar la calle	A.D. Tirar una cáscara de naranja a un compañero en el comedor
A.D. Decirle a un amigo que su casa es muy bonita y sus padres son muy buenos	A.D. Darle un susto a tu hermana en la oscuridad
A.D. Darle un beso a tu madre cuando llegas del colegio	A.D. Reírse de un compañero porque no sabe hacer la tarea

AGRADABLE - DESAGRADABLE

A.D. Que la profesora te felicite cuando haces bien la tarea	A.D. Empujar a otros niños más pequeños cuando sales del colegio
A.D. Cuando te hacen un regalo decir "gracias, me gusta mucho"	A.D. Hablar cuando la profesora está explicando
A.D. Ir bien vestido y limpio al colegio	A.D. Ponerse ropa sucia para ir al colegio
A.D. Saludar y sonreír cuando ves a una persona que tú conoces	A.D. Decirle a un amigo que no te crees lo que dice porque es un mentiroso
A.D. Ayudar a tu madre a preparar un postre bueno para la fiesta del día de Canarias en el colegio	A.D. Decir "no me gusta" cuando te regalan algo

AGRADABLE - DESAGRADABLE

A.D. Ayudar a recoger papeles y cosas que se le cayeron a otro niño	A.D. Que tú amenaces a un niño más pequeño con pegarle
A.D. Si tienes reloj, decir la hora a quien te la pregunte	A.D. Molestar a tu madre cuando está hablando por teléfono
A.D. Invitar a tu cumpleaños al niño nuevo de tu clase	A.D. Que tus amigos se reúnan un domingo para jugar y no te digan nada
A.D. Decirle a tu madre que tú pones la mesa	A.D. Decirle a una compañera que es una tonta y una antipática
A.D. Ayudar a un niño pequeño que se cayó y está llorando asustado	A.D. Ver a uno que escupe en la calle

LECCIÓN 14

Valoración por Eficacia

INTRODUCCIÓN

Los alumnos suelen tener bastante internalizado este criterio de la eficacia, porque es el más apreciado en la vida diaria y en la televisión. Pero hay que recordarles que no puede ser el único criterio, sino que tiene que ir unido a los otros tres, de seguridad, justicia y sentimientos.

Para que comprendan bien qué significa "eficacia", debes explicarles que eficacia es:

- Resolver un problema, sin crear otro más grande, como a veces hacemos niños y adultos.
- Realismo, es decir, no ofrecer una solución fantástica o tonta.

- Decidir una solución que pueda ser realizada por ellos, por los niños, y no supere sus fuerzas.

OBJETIVOS

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- Que los alumnos aprendan a distinguir entre soluciones eficaces y no eficaces. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

MATERIALES

- | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- Dos dibujos, uno con una situación eficaz, que SIRVE, y otro con una situación ineficaz, que NO SIRVE.- Cajitas o cartones con la palabra SIRVE (pueden ir pintados de verde) y 5 con la palabra NO SIRVE (pueden ir pintados de rojo).- 30 tarjetas con situaciones eficaces o ineficaces expresadas en pocas palabras. |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

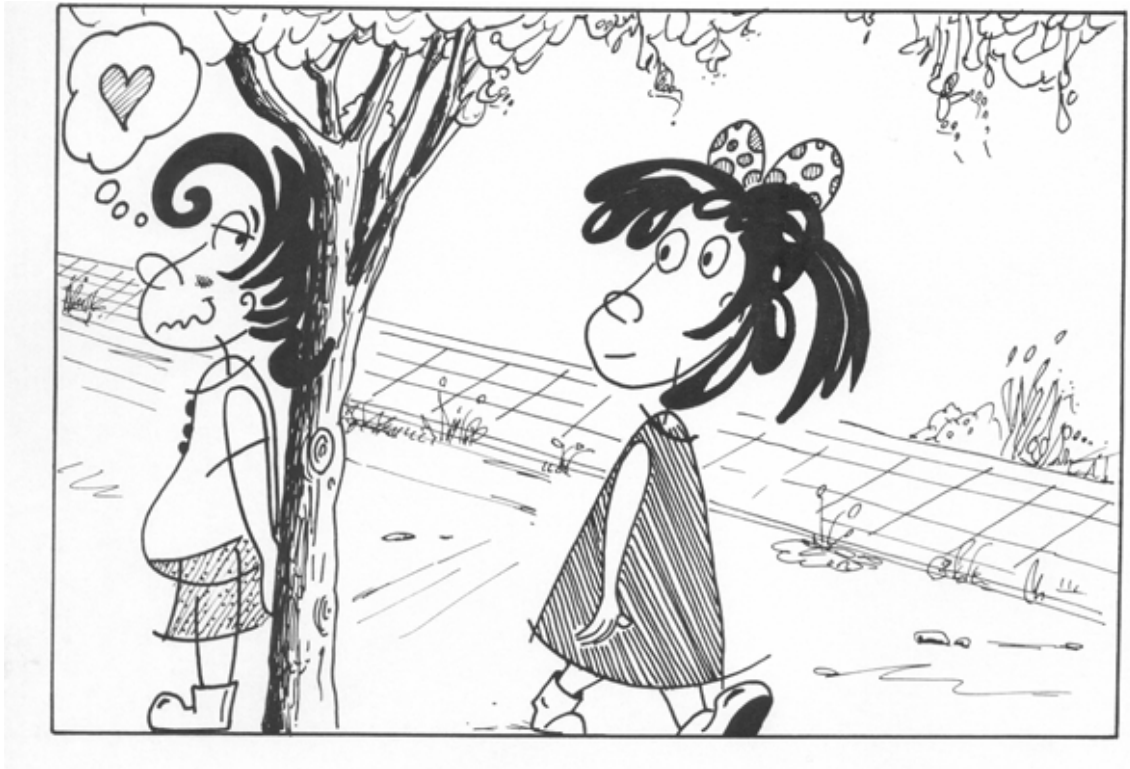
Eficacia

En primer lugar les explicas lo que es "eficacia" con las ideas que tienes en la introducción. Les muestras los dibujos con la situación eficaz e ineficaz. Discuten en grupo el sentido de ambas y buscan entre todos, ejemplos de situaciones similares a una y otra situación.

A continuación haces con ellos el siguiente juego: divides a los niños en parejas y a cada pareja les entregas dos cajitas o cartones, una que diga "SIRVE" (y puede ir pintada en verde) y otra que diga "NO SIRVE" (y puede ir pintada en rojo) e igual número de tarjetas de casos colocadas boca abajo, que repartirás entre ellos después de haberlas barajado, la mitad para cada miembro de la pareja. Les explicas que después de discutirlo entre los dos, cada uno debe colocar sus tarjetas en la cajita o cartón correspondiente. A los pocos minutos, cuando hayan terminado, el profesor va leyendo las tarjetas que hay en cada cajita o cartón. Así se hace una verdadera puesta en común de casos distintos a los que tuvo cada pareja. Cuando todas las respuestas de una pareja son correctas se les felicita; si hay alguna mal colocada, se discute y se aclara entre todos.

Con esto termina esta Lección.





SIRVE - NO SIRVE

S.N.	S.N.
Encender el fuego con un fósforo	Comerte una naranja sin quitarle la cáscara
S.N.	S.N.
Comer carne, papas, verdura y leche para estar sano	Comprarte una mochila muy pequeña si tienes muchos libros que llevar
S.N.	S.N.
Me porto bien con mis amigos para que ellos se porten bien conmigo	Ir nadando de Tenerife a Las Palmas
S.N.	S.N.
Para ponerme de acuerdo con uno que no piensa como yo, hablar con él y preguntarle lo que él piensa	Querer estar atento y despierto en el colegio, pero irte a dormir muy tarde la noche antes
S.N.	S.N.
Estudiar mucho para saber mucho	Querer aprender mucho en el colegio sin estudiar

SIRVE - NO SIRVE

S.N.	S.N.
Irte a dormir temprano, para estar muy despierto por la mañana en el colegio	Querer ser amigo de un compañero, pero no le devuelves una cosa que le quitaste
S.N.	S.N.
Para que tus hermanos se quieran, enseñarles a arreglar los problemas hablando, sin pelear	Jugar al fútbol 6 jugadores malos contra 9 buenos
S.N.	S.N.
Para evitar estar aburrido en el colegio, poner interés en aprender cosas nuevas	Querer encender fuego con un fósforo que ya está apagado.
S.N.	S.N.
Antes de ir a la playa o a una excursión, escribir en un papel las cosas que hay que llevar	Querer estar delgado y comer muchos bocadillos y mucho chocolate
S.N.	S.N.
Hacer una tortilla con dos huevos, un poco de aceite, una sartén y fuego.	Querer quitarse el hambre con chicle

SIRVE - NO SIRVE

S.N.	S.N.
Pedirle perdón a un compañero que no habla contigo porque un día tú le dijiste algo malo.	Querer tener muchos amigos siendo un antipático o raro.
S.N.	S.N.
Cuando tienes un problema, pensar todas las posibles soluciones, antes de hacer algo.	Regalarle una flor a un amigo Que quería un perro
S.N.	S.N.
Mirar bien si una persona está enfadada, antes de pedirle un favor	Querer ser un buen hermano, pero no prestarle tus juguetes a tus hermanos
S.N.	S.N.
A un compañero que se ríe de ti y te molesta, decirle que te deje en paz o se lo dices al profesor.	Querer dibujar muy bien, sin hacer ejercicios.
S.N.	S.N.
Si te invitan a comer y te dan una comida muy buena, felicitar a quien hizo la comida.	Cuando te echan la culpa de algo que no hiciste, no decir nada y echarte a llorar

LECCIÓN 15

Problemas interpersonales: valorar soluciones

INTRODUCCIÓN

Esta última Lección del programa tiene dos propósitos, uno es ver si las soluciones que proponemos a diferentes problemas interpersonales reúnen los cuatro criterios de seguridad, justicia, sentimientos y eficacia; y el otro, es el de buscar soluciones a algún problema interpersonal y valorar esas soluciones según los cuatro criterios. Se trata de afianzar los resultados de todo el Programa.

OBJETIVOS

- Que los alumnos comprendan que para que una solución sea buena, tiene que reunir los cuatro criterios mencionados.
- Que los alumnos busquen soluciones a un problema interpersonal y valoren esas soluciones según los cuatro criterios.

MATERIALES

- | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">- Diferentes dibujos con situaciones conflictivas. En algunos falla uno de los cuatro criterios y en otros se cumplen los cuatro.- Un problema interpersonal dibujado en varias viñetas.- Una pizarra |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Soluciones a problemas

Ahora puedes volver a hacerles un modelado, como al principio. Puedes usar el dibujo del niño que rompió el cristal con el balón y decir más o menos esto:

Aquí tenemos un niño que, jugando con otros, rompió un cristal y el señor está enfadado. Los otros se fueron corriendo y ahora él solo va a pagar por todos.- ¿QUE TENGO QUE HACER? Tengo que pensar una solución para este niño. ¿DE CUANTAS FORMAS DIFERENTES PUEDO HACERLO? Puedo ponerme en el lugar del niño y después en el lugar del señor y ver si las soluciones que se me ocurren tienen los 4 criterios. Voy a empezar a decir formas posibles: por ej., el niño podría salir corriendo. Pero eso no le produciría sentimientos agradables, sino nervios, por haber hecho algo mal y no haberlo dicho; y tampoco producirá sentimientos agradables al dueño de la ventana.

Además, no es justo. Otra solución sería pedirle perdón y decirle que yo pago el cristal. Otra solución sería ponerse a llorar. Así tal vez podría darle pena al señor; pero también podría enfadarse más, y entonces el llorar no arregla nada, no sirve. ¿CUAL ES LA MEJOR? Creo que la mejor solución es hablar con el señor, pedirle perdón y decirle que va a llamar al cristalero, para que venga a ponerle el cristal y que él lo pagará y dirá a sus amigos que entre todos lo paguen. Es una solución segura, justa y eficaz y produce sentimientos agradables en él y en el señor. ¿QUE TAL LO HICE? ...

Después de este modelado, repartes a los grupos los diferentes dibujos que se mencionan en "materiales" y que tienes al final de esta lección. Puedes optar entre dar varios dibujos a cada pareja y luego poner en común los resultados, o que cada pareja vea todos los dibujos y poner igualmente en común los resultados de todas ellas. Diles que en la solución que se presenta en cada dibujo puede que se cumplan los 4 criterios o que falle alguno. Déjales unos minutos para que lo discutan en pareja. A continuación, que cada pareja vaya diciendo si la solución fue buena (porque reunía los 4 criterios) o mala (porque le faltaba alguno, y cuál es el que le falta). Es conveniente y útil anotar en la pizarra los cuatro criterios (SEGURO-PELIGROSO; JUSTO-INJUSTO; AGRADABLE-DESAGRADABLE; SIRVE-NO SIRVE) y tener a mano los dibujos correspondientes a cada una de las situaciones. Puede, asimismo, resultar muy útil

hacer acopio de escenas donde se cumplan los cuatro criterios o falle alguno, tanto de cómics como escenas en video.

Buscar y valorar soluciones a problemas interpersonales

El esfuerzo de los alumnos en esta actividad tendrá dos tiempos: primero tienen que pensar el mayor número posible de soluciones al problema; luego tienen que valorar esas soluciones según los cuatro criterios.

Una vez que tú hayas planteado una situación, los alumnos tendrán que sugerir al menos dos o tres soluciones al problema que tú has presentado. Esas soluciones se pueden discutir durante unos minutos, pero sin que tú digas todavía cuál es la mejor.

Una vez que el tema se haya discutido suficientemente, cada alumno deberá escribir en un papel la solución que le parezca más segura, justa, eficaz y que produzca mejores sentimientos y te entregará el papel. Que les quede claro que esa solución que escriben debe ser la primera que ellos intentarían realizar, si se vieran ante un problema parecido. El primer problema se les presentará con un dibujo de varias viñetas que lo ilustre.

Es muy enriquecedor hacer una puesta en común, anotando en la pizarra las diferentes soluciones propuestas por todos los alumnos al mismo problema.

Algunas de las situaciones que pueden servir para las discusiones en grupo son:

1. Estás en una cola para comprar un perrito caliente y viene un chico corriendo y se te pone delante ¿Qué puedes hacer? (Dibujo con tres viñetas)
2. Cuando vuelves a tu casa, no hay nadie allí y tú no tienes llave. ¿Qué puedes hacer?
3. Le dices a tus amigos que pueden jugar un partido después de merendar en tu casa. Cuando llegas, tu madre te pide que la acompañes al médico. ¿Qué puedes hacer?

Explicación de los dibujos de soluciones a problemas.

1. Un niño intenta arreglar la lámpara para su hermanita. El criterio que falla es **SEGURIDAD** porque no la desenchufa.

2. Un niño se agacha en clase para coger un rotulador. El rotulador no es suyo y piensa quedárselo. Por tanto, el criterio que falla es el de JUSTICIA.

3. Un niño con el pantalón roto explica a su madre lo que le pasó. Le está mintiendo y eso produce sentimientos DESAGRADABLES en él, aunque su madre no lo descubra. Y los producirá en su madre, si descubre que le mintió.

4. Un niño ensaya falsificar la firma de su padre para firmar el boletín de notas. Como la firma no se parece, esa solución NO SIRVE (además de no ser justa).

5. Un niño tiene una bicicleta y otro tiene un balón y se ponen de acuerdo para jugar al balón y luego turnarse con la bicicleta. Esa solución reúne todos los criterios.

6. Una niña da unas pastillas a su hermanito, pero no sabe si son ésas las que debe darle. Falla la SEGURIDAD.

7. Un niño tenía que hacer un mural pintando, y para no manchar su cuarto, lo hace en el cuarto de su hermana. Falla la JUSTICIA

8. Un niño se ríe de una compañera que es fea. Crea sentimientos DESAGRADABLES en ella.

9. Una niña de nueve años se arregla y pinta la cara para parecer una mujer. La solución NO SIRVE, porque se nota que es una niña.

10. Un niño lleva a la Cruz Roja a su hermana porque está herida. La solución reúne todos los criterios, es buena.

11. Una niña da soldaditos a su hermano para que juegue, pero éste se los mete en la boca; falla la SEGURIDAD.

12. Un niño grande le quita el bocadillo a un niño más pequeño. Falla la JUSTICIA.

13. Unos niños hablan entre sí y dejan de lado a una compañera. Esa solución produce sentimientos DESAGRADABLES.

14. Un niño, acusado de haber robado un bocadillo a su compañero (o un libro, etc.) muestra su maleta abierta al profesor, para demostrarle que él no ha robado. Es una buena solución.

Capítulo 4

CAPÍTULO 4: OBJETIVOS Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

I. OBJETIVOS

Sin duda alguna, la integración de los niños sordos profundos en las aulas con niños oyentes debe llevar aparejado un buen asesoramiento, un programa de intervención adecuado y una evaluación constante por parte de los adultos significativos, de los progresos del niño en cada una de las áreas.

Contribuiría enormemente al propósito de la integración, el disponer de datos objetivos de informes o resultados de los programas aplicados en el ámbito socio-escolar en el que estos niños se desenvuelven. En el caso de que corroboraran los éxitos pronosticados, servirían como confirmación de éstos. Si no se cumplieran en su totalidad, podría impulsar a todos los interesados en el desarrollo integral de estos niños, a elaborar nuevos o a mejorar los presentes programas de intervención.

Es por ello que, nuestra investigación comprende una hipótesis general de mejora de las habilidades sociales que son objeto de entrenamiento. Queremos analizar esta mejora hipotética, diferencialmente. Nos interesa conocer qué aspectos concretos se incrementan y en qué medida; y cuáles son poco sensibles

al tratamiento. Todo ello atendiendo a las modalidades de las variables que hemos analizado, situación en la que se produce la interacción y tarea que realizan conjuntamente. En concreto, nuestros objetivos son:

1. Elaborar y aplicar un programa de entrenamiento de habilidades cognitivo-sociales, adaptado a los niños sordos profundos y evaluar su eficacia en las conductas criterio.
2. Relacionar diferencialmente los resultados del programa con el ajuste socio-emocional y la asertividad de los niños, modulándolo con las pruebas previas realizadas. (Raven, inteligibilidad, lectura labial y comprensión lingüística)
3. Comprobar la eficacia de un programa de habilidades sociales adaptado a las peculiaridades de los niños sordos, en el incremento de la calidad y la cantidad de sus interacciones con los iguales y con los adultos de su entorno.
4. Comprobar, asimismo, la eficacia de este programa en las habilidades de pensamiento implicadas en la solución de problemas sociales, de los niños sordos profundos.

II. MÉTODO

4.1. Diseño

Esta investigación consta de tres fases metodológicas, la primera de ellas corresponde a lo que hemos denominado fase de pruebas previas. En esta fase hemos elaborado un perfil de los sujetos del grupo focal. La segunda fase, corresponde a un diseño cuasi-experimental pre-post, en el cual se evaluaron los resultados de la aplicación del programa de habilidades sociales. Finalmente, la última fase corresponde a un estudio observacional. Se trata de un diseño con grupo natural o "ex postfacto" (2x3x2), todos ellos factores intra-grupo. El primero de ellos representa los momentos temporales antes y después de programa, denominado "Tiempo" en el nivel de análisis. Al segundo factor se le ha denominado "Situación de la interacción" y tiene tres niveles, grupal, diádica sordo-sordo y diádica sordo-oyente. El tercer factor, "tipo de Tarea", presenta dos niveles correspondientes a la tarea manipulativa y a la tarea verbal.

Dado el amplio número de variables dependientes empleadas en el estudio observacional, para facilitar la comprensión de los resultados las dividiremos en dos grupos. En el primero incluiremos aquellas que se refieren a la estructura de la interacción, y en el segundo las que corresponden al contenido de tales interacciones. En el apartado en el que se describe el procedimiento del estudio observacional se listan, siguiendo esta delimitación, todas y cada una de ellas.

4.2. Sujetos

La muestra del estudio estaba compuesta por un total de 36 niños y niñas, divididos en dos subgrupos (sordos y oyentes). El primero, o grupo focal, estaba formado por un total de 18 niños, de los cuales 8 niñas y 8 niños estaban diagnosticados como sordos profundos (al menos 85 dB de pérdida en el mejor oído), bilaterales, prelocutivos (cuya sordera se hubiese producido antes del año y medio de edad) y sin ningún trastorno asociado. Los otros dos sujetos de este subgrupo son dos niñas con pérdida auditiva severa. Su inclusión en este grupo se debió a que estaban integradas en la clase de alguno de los sujetos seleccionados y mostraron un especial interés en participar en el programa. El rango de edad de estos niños se sitúa entre los 9,1 y los 13,6 años al inicio del estudio.

El segundo grupo estaba compuesto por el mismo número de sujetos (18), cuya característica definitoria a los intereses de la presente investigación corresponde al hecho de que son oyentes. Este grupo participó en las interacciones sociales y en el programa de habilidades sociales. Para su selección se utilizó el criterio de ser compañero de clase del niño sordo, y por tanto de similar edad, no haber sido elegido como amigo próximo, ni rechazado por el niño sordo en el test sociométrico, y no tener problemas destacados en habilidades sociales.

Los niños de la muestra estaban escolarizados en tres Colegios Públicos, dos de la isla de Tenerife y uno de la isla de Gran Canaria. El C.P. Ernesto Castro Fariñas de Los Naranjeros, Centro de integración de deficientes auditivos por excelencia de la isla de Tenerife, es un Colegio de 17 unidades, con 26 profesores, 4 de los cuales, lo son de Audición y Lenguaje. En él se hallaban integrados en este curso escolar 18 niños sordos, de los que 7, integrados en aulas con niños oyentes de 4º, 5º o 6º de primaria, participaron en nuestro proyecto. El otro Colegio de Tenerife que participó fue el C.P. Camino Largo de La Laguna. Es un Centro de 27 unidades, con 32 profesores, 7 de ellos de Audición y Lenguaje, en el que estaban integrados en este curso escolar, 36 alumnos sordos, 7 de los cuales de 3º, 4º, 5º y 6º de primaria, participaron igualmente, en nuestro

proyecto. Y el otro Colegio, al que asistían los 4 alumnos restantes de nuestra muestra, de 5º y 6º de primaria, fue el C.P. Reyes Católicos de Las Palmas de Gran Canaria. Este Colegio consta de 23 unidades, con 32 profesores, 2 de ellos de Audición y Lenguaje. En el presente curso escolar se encontraban integrados un total de 10 niños deficientes auditivos.

Tabla 4.1. *Distribución de la muestra por grupos de edad.*

Edad	Sordos	Oyentes
9 años	2	1
10 años	4	5
11 años	5	5
12 años	6	7
13 años	1	-
Total	18	18

4.3. Instrumentos y procedimientos de aplicación

4.3.1. Instrumentos generales. Fase I o Fase de pruebas previas.

A continuación se detallan las pruebas que se utilizaron para el estudio descriptivo de aquellos aspectos de la muestra que consideramos relevantes en esta investigación, con el objeto de descartar posibles deficiencias y de relacionar las puntuaciones extremas con el cambio debido al programa. Estas sólo se realizaron antes de la aplicación del programa y a los niños sordos (que a partir de este momento designaremos como grupo focal).

4.3.1.1. Prueba de capacidad intelectual. Escala de Matrices Progresivas: Raven

Se eligió el test de Matrices Progresivas General de Raven (revisión de 1956; editado en 1970 y adaptado por Aurora Murga) por su brevedad, facilidad de comprensión y ausencia de contenidos verbales. Además, esta prueba se acepta generalmente como prueba de razonamiento abstracto o espacial. Las Matrices

Progresivas Generales constan de 60 problemas divididos en cinco series de doce problemas cada una. Para interpretar las puntuaciones obtenidas por cada niño se siguió la clasificación propuesta en esta prueba que tiene en cuenta la frecuencia con que una puntuación similar se encuentra entre gente de la misma edad. Este método muestra, por tanto, su capacidad intelectual comparada con la gente de su misma edad. Los baremos utilizados se han elaborado con muestras de población española. En la clasificación se considera:

Grado I: o intelectualmente superior, si su puntuación se encuentra en o por encima del centil 95 entre la gente de su misma edad.

Grado II: Claramente por encima de la media si su puntuación está en o se encuentra por encima del centil 75.

Grado III: Intelectualmente Medio si su puntuación está entre los centiles 25 y 75.

III+ si su puntuación está por encima del centil 50,

III- si es inferior a la mediana.

Grado IV: Definitivamente inferior a la media si su puntuación es inferior al centil 25.

IV- si la puntuación está en o es inferior al centil 10.

Grado V: Deficiente intelectual si la puntuación está en o es inferior al centil 5.

4.3.1.2. Lectura labial

La prueba de lectura labial fue elaborada y utilizada por Marchesi (1983) en su investigación, tomando en consideración algunas pruebas empleadas en Estados Unidos e Inglaterra, como el Donaldson Lip Reading Test y el Craig Lipreading Inventory. El objetivo de la prueba es comprobar la habilidad de los niños para comprender el lenguaje oral a través de la lectura del movimiento de los labios.

La prueba consta de dos partes. En la primera se presentan al niño doce láminas de forma sucesiva. En cada lámina están dibujados ocho objetos, animales o actividades de personas. En las primeras seis láminas, se pronuncia un nombre y el niño tiene que señalar en la lámina el dibujo correspondiente. En cada lámina se le pide al niño que adivine tres nombres. En las seis últimas láminas se expresa una acción o situación (e.g., "la niña bota la pelota" o "la radio está debajo de la mesa") y los niños tienen que señalar el dibujo que la representa. La puntuación máxima: 36 puntos. La segunda parte el experimentador dice una frase de diez sílabas -cinco frases en total- y el niño debe escribirlas en una hoja

que se le da con esta finalidad. (En el Anexo 1 se encuentran las láminas y las instrucciones de aplicación de la prueba). La puntuación máxima: 50 puntos.

En el análisis de los datos utilizamos solamente la puntuación global teniendo en cuenta los resultados obtenidos por Marchesi (1983) en la corrección de la prueba, donde la correlación de Pearson entre la primera parte y la puntuación global, y entre la segunda parte y la puntuación global, fue en ambos casos $r=.95$. Puntuación global máxima: 86 puntos.

4.3.1.3. Inteligibilidad del habla

La prueba de inteligibilidad fue también construida y utilizada por Marchesi (1983) para su investigación. *El objetivo era evaluar cómo se entiende la pronunciación de los niños sordos, cómo un oyente discrimina y entiende los fonemas y palabras que el niño sordo pronuncia* (op.cit. p.128). La prueba incorpora los elementos positivos de otros tests de inteligibilidad, como el utilizado por Conrad (1979). Consta de dos partes. En la primera parte se utilizan las primeras seis láminas de la prueba de lectura labial. Se va señalando alguno de los dibujos previamente establecidos y el niño debe decir su nombre. La

expresión del niño se graba en cinta magnetofónica. Se puntúa el número de fonemas inteligibles. La puntuación máxima: 52 puntos. En la segunda parte se presentan sucesivamente cinco cartulinas, en las que se ha escrito diferentes frases, para que el niño las lea en voz alta. Se graba igualmente en cinta las respuestas del niño (Ver en el Anexo 1 los objetos y frases que el niño debía pronunciar). Se puntúa de 0 a 54.

También en esta prueba y siguiendo a Marchesi (1983) utilizamos sólo la puntuación global, suma de las dos anteriores, debido a que las correlaciones de Pearson que éste obtuvo entre las puntuaciones parciales y la global fueron $r=.95$ y $r=.96$, respectivamente. Por tanto las puntuaciones en esta prueba están comprendidas entre 0 y 106 puntos. La evaluación la realizan dos jueces que escuchan una sola vez y transcriben la grabación por separado, constituyendo la puntuación final la suma de las sílabas inteligibles a ambos jueces.

4.3.1.4. Screening. Nivel general de comprensión lingüística

Las pruebas de Nivel General de Comprensión Lingüística y Vocabulario son, asimismo, una adaptación castellana realizada por Marchesi (1983) de las

subpruebas correspondientes del Stanford Achievement Test, edición especial realizada para sordos. El Screening tiene dos partes fundamentales. En la primera, el niño observa diferentes dibujos y tiene que subrayar la palabra que los representa entre tres posibilidades. En la segunda, el niño ha de leer una frase o un texto y completarlo entre varias posibilidades o responder a algunas preguntas sobre el párrafo leído (Ver anexo 1).

La puntuación bruta obtenida en el Screening se utilizó en el análisis final de los datos, como una prueba de Nivel General de Comprensión Lingüística. Las puntuaciones en esta prueba estaban comprendidas entre 0 y 93 puntos; Nivel 1: 0-47; Nivel 2: 48-76; Nivel 3: 77-93. Las puntuaciones obtenidas por los sujetos de la muestra utilizada por Marchesi (1983) oscilaron entre 3 puntos y 75 puntos, siendo la media 44,75.

4.3.2. Procedimiento

Todas las pruebas previas generales se realizaron de forma individual. El orden de presentación de las mismas se estableció de forma aleatoria para cada uno de los sujetos. La presentación de las distintas pruebas se realizó en varias

sesiones, de dos a cuatro, dependiendo de la edad de los niños y de su disposición, procurando no cansarles.

Durante el periodo de tiempo en el que se aplicaron estas pruebas generales a los niños, se le pidió a la familia que cumplimentaran un cuestionario en el que se les solicitaban datos referidos a la etiología y edad de adquisición de la sordera, existencia de familiares sordos, nivel de estudios de los padres, edad de escolarización y sistema de comunicación empleado durante los primeros años de la vida del niño (Ver anexo 1).

4.3.3. Instrumentos empleados en el diseño pre-post. Fase II.

Se describen aquí los instrumentos que utilizamos para evaluar algún aspecto relacionado con el desarrollo social del niño, tanto antes como después del programa de intervención. El total de instrumentos de evaluación empleados en esta fase se dividen en dos grupos, los que fueron contestados por los profesores o los compañeros de los niños implicados en la investigación y el que cumplimentó cada niño focal sobre su comportamiento social.

El método de informe de otras personas para evaluar las habilidades sociales infantiles se basa en las opiniones y valoraciones que suministran los miembros del medio social del niño. Los informantes son generalmente los maestros, padres, amigos, compañeros de clase y miembros del personal del centro al que asisten, aunque cualquier persona puede ser informante siempre que tenga suficiente interacción con el niño o tenga oportunidades de observar el comportamiento y las reacciones del niño en situaciones sociales.

4.3.3.1. El Inventario Meadow-Kendall para la Evaluación Socio-Emocional de estudiantes sordos (SEAI).

Es una adaptación castellana del Meadow-Kendall Social-Emotional Assessment Inventory (SEAI) (Meadow, 1983), realizada para esta investigación. Es un inventario con 59 ítems diseñado para que los profesores u otro personal educativo, estrechamente relacionado con el estudiante sordo lo complete, empleando como referencia a todos los estudiantes de la misma edad, sin tener en cuenta su estatus auditivo, salvo los ítems relacionados con algún aspecto de la sordera (e.g., acepta el audífono sin queja), en los que se debe emplear como

referencia a todos los estudiantes sordos conocidos. En nuestra investigación lo hizo el profesor/a tutor y la profesora de Audición y Lenguaje, conjuntamente.

El SEAI contiene tres subescalas que cubren las áreas de Ajuste Social, Autoimagen y Ajuste Emocional. Es uno de los pocos instrumentos de evaluación que han sido estandarizados con estudiantes sordos y proporciona normas para niños y niñas de 7 a 15 años y de 16 a 21 años. Cada enunciado del inventario puede ser evaluado como muy acertada, cierta, falsa o absolutamente falsa, según describa una conducta que realiza el estudiante la mayor parte del tiempo, gran parte del tiempo, prácticamente nunca o nunca, y se valoran de 1 a 4 puntos (Ver anexo 1). Las puntuaciones que se obtienen son las medias de las puntuaciones directas en cada una de las escalas y los percentiles y gráficos correspondientes. En nuestra investigación sólo utilizamos las medias de las puntuaciones directas, ya que la prueba no ha sido baremada con niños sordos españoles.

4.3.3.2. Informe de otras personas sobre el comportamiento de los niños.

Utilizamos la Escala de comportamiento asertivo para niños (CABS) de Michelson, et al. (1983) que consta de 27 ítems que miden la expresión y

recepción de respuestas en algunas de las siguientes áreas de habilidades sociales: enunciados positivos, enunciados negativos, peticiones/órdenes, conversaciones y sentimientos/enunciados de empatía. En el cuestionario se describe cada situación y las cinco alternativas de respuestas posibles que daría un niño. Una respuesta es muy pasiva, otra parcialmente pasiva, otra es asertiva, otra parcialmente agresiva y otra muy agresiva (ver anexo 1). Por lo tanto, se ofrece un intervalo completo de respuestas, de la pasiva a la agresiva incluyendo la asertiva. El grado mayor de asertividad lo indica una puntuación total absoluta igual a cero. Una puntuación elevada significa no asertividad, si es negativa implica una respuesta pasiva, y si es positiva una respuesta agresiva. El cuestionario fue completado conjuntamente por el profesor/a tutor y la profesora de audición y lenguaje, a los que se les pidió que seleccionaran la respuesta que mejor describiera la respuesta habitual del niño en las situaciones dadas, ante otro niño y ante un adulto. Se pueden obtener dos puntuaciones totales, una para las respuestas a "otro niño" y otra para las respuestas a "un adulto" y el correspondiente porcentaje de *respuestas correctas*, así como la puntuación total pasiva y la puntuación total agresiva. Si se descompone la puntuación total en las cinco áreas de contenido de respuestas positivas, negativas, peticiones, empatía y conversaciones, se pueden determinar, además, los porcentajes de respuestas correctas en cada área de contenido.

4.3.3.3. Escala de comportamiento asertiva para niños (CABS).
Adaptación realizada para los niños sordos.

Utilizamos la adaptación del CABS de Michelson et al. (1987) realizada por Segura et al. (en prensa) para niños de 8 a 10 años, aunque con algunas modificaciones en el vocabulario empleado para que fuese comprensible a los niños sordos. El cuestionario consta de 24 situaciones que abarcan las mismas áreas de habilidades sociales que el CABS cumplimentado por los otros, es decir, enunciados positivos, enunciados negativos, peticiones/órdenes, conversaciones y sentimientos/enunciados de empatía, además de, 2 ítems con varias cuestiones en las que se evalúan los pensamientos causal, alternativo, consecuencial, de medios/fin y de perspectiva.

La aplicación del cuestionario se hizo individualmente a cada niño, explicándole cada situación y las alternativas de respuesta correspondientes hasta estar seguros de que lo comprendía perfectamente. Del ítem 1 al 24, cada situación tiene tres respuestas posibles de las que el niño debe escoger la que refleje de forma más exacta su comportamiento social habitual. Una respuesta es

pasiva, otra es asertiva, y la otra es agresiva. Una puntuación elevada significa poca asertividad, si es negativa indica que el niño es inhibido y si es positiva agresivo, siendo, por tanto, más asertivo cuanto más cerca esté del 0. El rango de puntuaciones está comprendido entre -24 y 24. Las preguntas 25 y 26 se evalúan teniendo en cuenta la adecuación o acierto de la respuesta, siendo su valor máximo 40 puntos (ver anexo 1).

4.3.3.4. Cuestionario sociométrico

Una técnica sociométrica es otro tipo de informe realizado por otras personas, ya que se basa en las valoraciones hechas por otros miembros del grupo de compañeros del niño. Aunque no constituyen una medida directa de las habilidades sociales del niño, nos proporciona las valoraciones de los compañeros sobre el estatus social de los niños de nuestro estudio.

Se utilizó el propuesto por Gosálbez (1980) con el objeto de conocer el grado de integración de cada uno de nuestros alumnos focales en el grupo o, lo que es lo mismo, el grado de aceptación de cada alumno por los demás. El cuestionario consta de cinco preguntas que han de contestar todos los alumnos de

cada clase, independientemente. En él se contabilizan todas las atracciones y rechazos que recibe cada alumno en cada una de las preguntas que se han formulado. El cuestionario posibilita la obtención de una puntuación directa de Integración Social o de los percentiles correspondientes, que se asignaran según la distribución de frecuencias que se produzca en cada caso, y que constituyen el grado de integración del alumno en la clase. Del mismo modo se obtiene una estimación del grado de Inteligencia/estudio que le atribuyen a cada alumno sus compañeros (Ver anexo 1).

4.3.4. Diseño observacional. Observación indirecta de las interacciones sociales. Fase III.

Se filmaron y posteriormente se registraron las habilidades de interacción social que mostraban los niños sordos en diferentes tareas y con distintos compañeros, tanto antes como después del programa de enseñanza.

4.3.4.1. Procedimiento

Se establecieron 3 tipos de situaciones para cada niño focal en relación con sus compañeros de interacción:

- 1ª situación: Grupal. Cada niño focal sordo realiza conjuntamente dos actividades con un compañero oyente de su clase, otro niño sordo, y el compañero oyente de este último. Las actividades son: una manipulativa y otra, verbal.
- 2ª situación: Díadas sordo-sordo y oyente-oyente. Cada niño focal sordo realiza dos actividades con el otro niño sordo, mientras los niños oyentes las realizan paralelamente. De igual modo que en la condición anterior, las actividades serán una manipulativa y otra, verbal.
- 3ª situación: Díadas sordo-oyente y sordo-oyente. Cada niño focal sordo realiza dos actividades con el compañero oyente de su clase, al mismo tiempo que el otro niño sordo las realiza con el compañero oyente de la suya. Ambos realizan una actividad manipulativa y otra verbal.

Las situaciones de interacción se filmaron en vídeo en los centros escolares en sesiones que duraban el tiempo que los niños tardaban en realizar las actividades que se les proponía, con una media de 15 minutos. Las condiciones de interacción que se plantearon implicaban situaciones y materiales que elicitan cooperación o competición. Los niños se sentaban alrededor de una mesa, el experimentador explicaba el tipo de tarea que iban a realizar en cada caso, con las instrucciones pertinentes, distribuía el material entre ellos según las características de la tarea y se retiraba, comenzando entonces la filmación. Las actividades correspondientes a cada una de las tres condiciones, se realizaron en tres días diferentes y a la misma hora. Las actividades elicitoras fueron:

A. Previas al programa de intervención:

Situación 1: Grupal

1. Tarea manipulativa: Realizar un puzzle de 40 piezas, que se distribuyen a partes iguales entre los cuatro componentes del grupo.

2. Tarea verbal: Poner en orden una historia, "La mariposa" con 16 viñetas, que se distribuyen entre los cuatro componentes del grupo a partes iguales.

Situación 2: Díadas sordo-sordo, oyente-oyente

3. Tarea manipulativa: Realizar una construcción con material del disponible comercialmente. En este caso, se les da a las dos díadas la misma cantidad de piezas y varios modelos de construcción para que elijan uno.

4. Tarea verbal: Ordenar temporalmente una historia, "El cumpleaños", compuesta por 10 viñetas; para ello cada díada dispone de su propia historia, y cada niño de la mitad de las viñetas.

Situación 3: díadas sordo-oyente, sordo-oyente

5. Tarea manipulativa: Colorear un dibujo entre los dos componentes de la díada. Cada díada dispone de su propio dibujo, y cada niño de lápices y rotuladores de distinto color a los de su compañero.

6. Tarea verbal: Emparejar varias imágenes de fotos, revistas, cromos, con las emociones de alegría y tristeza.

B. Posteriores al programa de intervención:

Situación 1: Grupal

1. Tarea manipulativa: Realizar una construcción, para ello se les proporciona una caja de bloques lógicos.

2. Tarea verbal: Colocar en cinco columnas, 40 fichas de madera con imágenes de diferentes objetos y animales, según el criterio que ellos establezcan.

Situación 2: Díadas sordo-sordo, oyente-oyente

3. Tarea manipulativa: Realizar un puzzle. En este caso, se le da a cada díada un puzzle, los dos constan de 12 partes y fueron elaborados para esta tarea con fotos de una revista.

4. Tarea verbal: Poner en orden una historia, "El pintor", compuesta por 12 viñetas, para ello cada díada dispone de su propia historia, y cada niño de la mitad de las viñetas. Se utilizó el material de ejercicios temporales de la Editorial Cepe.

Situación 3: Díadas sordo-oyente, sordo-oyente

5. Tarea manipulativa: Buscar los nombres de 12 colores en una sopa de letras entre los dos componentes de la díada. Cada díada dispone de su propia sopa de letras, con la lista de los 12 colores que deben buscar, y un sólo bolígrafo.

6. Tarea verbal: Ordenar temporalmente una historia, "La elaboración del vino", compuesta por 10 viñetas, para ello cada díada dispone de su propia historia, y cada niño de la mitad de las viñetas. Se utilizó el material de ejercicios temporales de la Editorial Cepe.

4.3.4.2. Registro.

Se aplicó un sistema parcialmente derivado de la literatura en el campo con algunas modificaciones (Kelly, 1992; Lederberg et al., 1986; Suárez y Torres Lana, 1996; Vandell y George, 1981; Vandell et al., 1982). En general, recoge elementos de la estructura de la interacción además de un bloque de categorías que indican el contenido de las interacciones.

La unidad básica de análisis fue el *turno*, entendido como cualquier acto o conducta de un interlocutor claramente dirigida a otro (según el juicio de los codificadores). Un *turno* se denominaba *con éxito* si elicitaba una respuesta del compañero dentro de los 5 segundos siguientes. En raros casos, se permitió más tiempo para una respuesta si los codificadores estaban seguros de que un acto era una respuesta clara a un turno. Si el turno tenía éxito, se producía interacción, es decir, todas las interacciones estaban formadas por al menos una iniciación de un turno y una respuesta. Un *turno sin éxito* se consideró a aquel que no consiguió una respuesta del compañero en los 5 segundos siguientes. Por tanto, un turno se diferenciaba de otro por un periodo de tiempo de al menos 5 segundos sin interacción entre los compañeros.

En todos los turnos sin éxito, se les pidió a los codificadores que juzgaran por qué el turno no tuvo éxito. Una señal *inapropiada* se refiere a todos los casos en los que un turno falla debido a que no puede ser percibido por el otro niño. Los signos inapropiados incluyen gestos a espaldas del otro niño o vocalizaciones a los niños sordos sin ir acompañadas de otros actos más perceptibles. Una segunda razón para un turno sin éxito es que el compañero al que se dirige se niegue a responder, *rechace* la interacción. En este caso, la iniciación del turno fue apropiada y aparentemente fue recibida, pero el compañero, sin embargo, no actúa o se niega a tomar parte en la interacción. La tercera razón para un turno sin éxito se denominó como *no respuesta*. En este caso, la iniciación del turno fue apropiada y no activamente rechazada, pero el compañero no da una respuesta visible al intento de iniciación del otro. Tanto en los turnos iniciados con éxito como en los iniciados sin éxito, se anotaba a quién iban dirigidos.

Se registraron además, *los turnos continuados* por el niño focal, entendidos como respuesta del mismo a un turno iniciado por cualquier otro miembro del grupo (que también era registrado). Y por último, los *turnos no continuados* por el niño focal, o no respuesta a un intento de iniciar un turno por parte de otro interlocutor.

Se extrajeron dos medidas adicionales. El turno se denominaba *simple* si se producía sólo un acto simple (e.g., un niño muestra algo y el otro asiente). Y se denominaba *complejo* si se producía más de un acto en el turno. La interacción se consideró que duraba tanto tiempo como uno de los miembros de la díada continuara dirigiendo conductas al otro sin romper las acciones más de 5 seg.

Las variables referidas a la estructura de la interacción, que se analizaron fueron:

1. Turnos iniciados.
2. Turnos iniciados con éxito (con respuesta efectiva del interlocutor).
3. Turnos iniciados con éxito, simples.
4. Turnos iniciados con éxito, complejos (turnos que incluyen más de un acto).
5. Turnos iniciados sin éxito (sin respuesta efectiva del interlocutor).
6. Turnos iniciados sin éxito inapropiados.
7. Turnos iniciados sin éxito rechazados.

8. Turnos iniciados sin éxito por no respuesta.
9. Turnos continuados simples.
10. Turnos continuados complejos.
11. Turnos no continuados
12. Turnos no continuados inapropiados.
13. Turnos no continuados rechazados.
14. Turnos no continuados por no respuesta.

Además, en el grupo de variables referidas a la estructura de la interacción existe un subgrupo de variables que sólo fueron medidas en la situación de interacción grupal del factor intra-grupo denominado Situación. Se analizó a quién iban dirigidos los turnos de interacción (grupo, sordo u oyente), así como, con quién se continuaban o no, los turnos. Estas fueron:

1. Turnos con éxito simple con sordo
2. Turnos con éxito simple con oyente
3. Turno con éxito simple al grupo

4. Turnos con éxito complejos con sordo
5. Turnos con éxito complejos con oyente
6. Turnos con éxito complejos al grupo
7. Turnos sin éxito inapropiados con sordo
8. Turnos sin éxito inapropiados con oyente
9. Turnos sin éxito inapropiados al grupo
10. Turnos sin éxito rechazados con sordo
11. Turnos sin éxito rechazados con oyente
12. Turnos sin éxito rechazados al grupo
13. Turnos sin éxito no respuesta con sordo
14. Turnos sin éxito no respuesta con oyente
15. Turnos sin éxito no respuesta al grupo
16. Turnos continuados simples con sordo
17. Turnos continuados simples con oyente
18. Turnos continuados simples al grupo
19. Turnos continuados complejos con sordo

20. Turnos continuados complejos con oyente
21. Turnos continuados complejos al grupo
22. Turnos no continuados inapropiados con sordo
23. Turnos no continuados inapropiados con oyente
24. Turnos no continuados inapropiados al grupo
25. Turnos no continuados rechazados con sordo
26. Turnos no continuados rechazados con oyente
27. Turnos no continuados rechazados al grupo
28. Turnos no continuados no respuesta con sordo
29. Turnos no continuados no respuesta con oyente
30. Turnos no continuados no respuesta al grupo

En cuanto a los contenidos de cada turno de interacción se registraron las siguientes categorías:

- Atiende al otro.
- Sonríe.
- Contacto físico positivo. Ej. da una palmada.

- Elogia al otro.
- Hace una pregunta.
- Contesta a una pregunta.
- Explica cómo hacer algo.
- Uso de vocalizaciones, verbalizaciones, gestos o signos.
- Devuelve o presta algo.
- Pide prestado algo.
- Cooperar/comparte.
- Negocia con un compañero.
- Coge algo sin permiso.
- Hace una declaración negativa.
- Amenaza a un compañero.
- Se enfada con un compañero.
- No hace caso a los demás.
- Agrede a un compañero.
- Conducta relacionada con objeto: utilización de objetos como instrumentos de la interacción.

Se hizo además una valoración de los dos aspectos siguientes:

1. La participación del niño en la tarea o juego, registrando el porcentaje de tiempo que el niño pasó participando activamente en ella.
2. La respuesta afectiva del niño en relación con sus compañeros, en la interacción en su conjunto. Evaluada en una escala de 1 a 5 en un continuo que iba desde extremadamente distante, poco emotivo, falta de calidez o desinteresado a extremadamente cordial, cálido, atento a los demás y sociable (Ver hoja de registro en el anexo 1).

4.3.4.3. Observadores y fiabilidad.

Dos maestros y estudiantes del último curso de Psicopedagogía, que colaboraron en la filmación de las sesiones, actuaron como observadores. Estos observadores fueron entrenados con filmaciones de interacciones de una investigación anterior, hasta que alcanzaron una fiabilidad de más del 90%. Para ello se visualizaron unas cuatro horas de interacción. La fiabilidad de los observadores se calculó usando el porcentaje de acuerdo sobre la ocurrencia (Kazdin, 1982). El porcentaje de acuerdo medio que se obtuvo en nuestra

investigación fue muy alto (95%) debido a que los contenidos de las interacciones a observar eran sencillos y estaban claramente definidos.

4.3.5. Procedimiento de aplicación del programa de Habilidades Cognitivas

El programa de habilidades cognitivas se realizó en 20 sesiones de una hora, dos veces por semana, con cada uno de los grupos. El lugar de celebración de las mismas fue un aula de cada centro escolar a donde asistían los niños. Y el horario, el del segundo turno de comedor, debido a que era la única hora libre de que disponían todos ellos. A la primera sesión de entrenamiento asistieron todos los niños sordos de cada Centro, además del instructor (instructores, en el caso del Centro de Las Palmas, ya que dos miembros del Equipo Específico de Deficiencias Auditivas fueron las encargadas de evaluar y aplicar allí el programa íntegramente). En los Centros de Tenerife, tras esta experiencia primera, y a la vista de los resultados de la misma, consideramos conveniente hacer al azar dos grupos de 4 y 3 alumnos, respectivamente. El problema principal con que nos encontramos fue las diferencias existentes entre los miembros de cada grupo, en la comprensión de las explicaciones. Por lo que, cuando tratábamos de aclarar

algo a uno de ellos, el resto se dispersaba, jugaba, se peleaba... haciendo que dos manos no fueran suficientes para controlar visualmente la situación, con la consiguiente pérdida de tiempo y de energías. Por esta razón, consideramos nula esta sesión y comenzamos en la siguiente, trabajando un día un tema con el primer grupo y al día siguiente, en otra sesión de una hora, el mismo tema con el segundo grupo. Y así sucesivamente. Pudiendo, de este modo, prestarles una dedicación más individualizada.

A lo largo de todo el programa mantuvimos la máxima de la Comunicación Total, cualquier sistema de comunicación, lenguaje oral, signado, bimodal, gestos naturales, expresiones faciales exageradas, etc., fueron utilizadas, hasta que considerábamos que cada uno de ellos había comprendido el mensaje y el objetivo que nos proponíamos alcanzar con cada actividad.

En la lección 2, las cuatro preguntas claves para enseñarles a darse instrucciones a sí mismos, las presentamos mediante cuatro láminas secuenciadas con dos personajes, Ana y Pedro. Estos personajes se hacían, en cada una de las láminas, una de las preguntas y nos acompañaban a lo largo de todas las sesiones, en lo alto de la pizarra, recordándonos cuándo debíamos hacérselas.

Del mismo modo, presentamos las 8 emociones de la lección 5 mediante imágenes grandes de niños/as que las muestran; o el pensamiento causal y alternativo del tema 6 mediante el dibujo de una señora asombrada por algo. Y, de las lecciones 11 a la 14, dos dibujos de cada una de ellas, ilustrando una situación segura-peligrosa, justa-injusta, agradable-desagradable, o que sirve-no sirve, respectivamente.

Hemos de hacer notar que los alumnos esperaban emocionados cada uno de los dibujos que presentábamos en las diferentes sesiones, alabando constantemente la maestría del autor. En general, se extasiaban mirándolos hasta sus últimos detalles, antes de pasárselo al compañero, para luego explicar minuciosamente lo que le pasaba al personaje y por qué, enlazándolo en muchas ocasiones con alguna experiencia personal similar a la descrita en el comic.

Elaboramos un diario de las sesiones en el que anotamos las incidencias especiales, a tener en cuenta en las subsiguientes, así como, las respuestas de los niños a las preguntas hechas al grupo. Respuestas éstas, que tras la pregunta, anotábamos en la pizarra, con el nombre del autor de cada una de ellas al lado.

Este tipo de actividad les resultó muy motivante y generó un buen número de respuestas de cada uno de ellos, debido probablemente al deseo de ver su nombre reflejado en la pizarra el mayor número de veces posible. En el ejemplo de la lección 6, antes mencionado, con el dibujo delante y la pregunta escrita en la pizarra: *¿Por qué está asombrada la señora?* los niños de uno de los grupos respondieron:

- Porque vio un accidente de coche (O)
- Porque vio un ladrón robando en una casa (B)
- Porque vio a un abuelo muy guapo (B)
- Porque vio un hombre muy gordo (R)
- Porque vio una casa preciosa (O)
- Porque alguien le regaló un coche (B)

Como se observará, uno de los cuatro miembros del grupo no encontró respuestas durante esta sesión; de hecho, sólo asintió ante las respuestas de sus compañeros. Mientras que en la lección siguiente, tras las viñetas ilustrativas de la situación, cuando se les planteó: *Jorge siempre pelea con sus compañeros por*

cualquier tontería, pero hoy uno le empujó y Jorge no peleó, sino que le dijo que no lo hiciera ¿Por qué hizo esto? Las respuestas de este mismo grupo fueron las siguientes:

- Porque el otro niño es más fuerte (R)
- Porque un hombre le pega a él (O)
- Porque el otro niño tiene miedo (B)
- Porque el otro niño está asustado (N)
- Porque dios lo mira (B)
- Porque quiere ser bueno (R)
- Porque los amigos piensan que es una mierda (O)
- Porque le pide el dinero para otro helado (N)

Donde puede observarse que las respuestas están menos guiadas por lo que dice el compañero anterior y la participación de todos los miembros del grupo están más igualadas. En general, podemos decir que los niños siguieron bien el programa, con excepción de alguno; venían a gusto a las sesiones, aunque en ocasiones nos plantearon por qué no se hacía en horas de clase; y al finalizar nos

preguntaron si volveríamos a hacerlo el próximo curso y si podría venir algún otro amigo a aprender con nosotros.

4.3.6. Procedimiento de aplicación del programa de Habilidades Sociales

Con el objeto de que las habilidades sociales seleccionadas para entrenamiento tuviesen la validez social requerida en estos casos, se optó por la utilización de criterios concurrentes, es decir se tuvo en cuenta los resultados de la observación indirecta previa al programa, en concreto la frecuencia de aparición de los distintos contenidos interactivos, y las respuestas al cuestionario de habilidades sociales de las personas del entorno del niño (padres, profesor tutor y profesor de audición y lenguaje). Tras lo cual, teniendo en cuenta las peculiaridades de los niños sordos, y el tiempo del que disponíamos, nos decidimos a entrenar las habilidades sociales deficitarias, mencionadas en el apartado anterior.

El programa de enseñanza de las habilidades sociales se realizó en 6 sesiones de una hora en cada uno de los grupos. Comenzó con una reunión de familiarización a la que asistieron, en cada centro, todos los niños sordos y

oyentes que lo iban a seguir. En ésta se le entregó a cada uno de ellos un folleto ilustrativo, en el que se les explicó lo que son las habilidades sociales y para qué sirven. A continuación se les proyectó una parte del video elaborado por radio Ecce sobre las habilidades sociales de niños en edades similares a las suyas. Y por último, se les planteó una pequeña discusión en la que se intentó que identificaran las habilidades mostradas en el video y la importancia de poseerlas o no, para la convivencia con los demás. Se les explicó de forma sencilla en qué iba a consistir nuestro programa, su utilidad, y el lugar, los días y las horas en que nos íbamos a reunir cada semana, a partir de ese momento. Quedando acordado que lo haríamos, como en el programa de habilidades cognitivas, dos veces por semana, en sesiones de 1 hora, coincidiendo con la segunda hora de comedor de cada centro. El lugar de reunión fue en todos los casos un aula del centro escolar lo suficientemente espaciosa que permitiera la filmación y la movilidad de los alumnos en el ensayo de conducta, y que los demás pudiésemos observarlos.

A las sesiones de entrenamiento asistían los niños sordos de cada grupo, con la misma distribución realizada para el programa de habilidades cognitivas, junto con sus compañeros oyentes, el instructor y un colaborador, encargado de filmar las sesiones y de participar con el instructor en los modelados de las conductas que se entrenaban.

El formato de enseñanza de las habilidades sociales que se siguió en cada una de las sesiones, derivado de la literatura en este campo (Goldstein, et al., 1980; Michelson, et al., 1983) consistió en:

1. Introducción del tema e instrucciones

Siguiendo las sugerencias de Michelson et al., (1983), al comienzo de cada sesión se hace una breve introducción de la habilidad que se va a trabajar. Se escribe en la pizarra el nombre de la habilidad. En la primera sesión fue pedir perdón o disculparse, al que añadimos un guión acerca de las preguntas que debemos hacernos en relación con ésta, siguiendo las pautas del programa de habilidades cognitivas anteriormente trabajado. En el ejemplo precedente:

1. ¿Debo pedir perdón por algo?
2. ¿De cuántas maneras diferentes puedo hacerlo?

3. ¿Cuándo y dónde?

4. Pido perdón.

Discutimos en qué consiste dicha habilidad. En este caso, en decir la verdad, en reconocer lo que se ha dicho o se ha hecho mal, etc. Y, las ventajas e inconvenientes de hacerlo o no; la necesidad de disculparnos en algunas ocasiones para mantener buenas relaciones o para restablecer la comunicación, etc., aclarando que en ningún caso es señal de debilidad sino todo lo contrario, de habilidad.

Les describimos los procedimientos específicos que vamos a seguir para aprender las habilidades sociales. Primero, observación de un comic ilustrativo de la habilidad correspondiente (ver anexo II), en el que a un niño/a se le plantea un problema y lo resuelve asertivamente (en el ejemplo, mancha a un compañero en el comedor por ir despistado y le pide perdón), asegurándonos de que todos lo entiendan perfectamente. En este momento, se dan todas las instrucciones necesarias para que el niño tenga claro en qué aspectos concretos se debe fijar o ha de tener en cuenta antes de actuar. Por ejemplo, se les hace especificar qué dirían, cómo lo dirían (haciendo énfasis en el contacto ocular, las expresiones

faciales y los gestos corporales) y cuándo lo dirían. Luego les explicamos que el instructor y el colaborador realizaran un modelado de la situación propuesta, ellos la ensayaran, evaluaran, etc.

Y, antes de pasar al modelado, ponemos diferentes ejemplos de situaciones o razones por las que debemos pedir perdón (por coger algo sin permiso, por interrumpir a alguien cuando está hablando, por romper algo, por reírse o burlarse de alguien, etc.). Y, les pedimos a ellos que inventen situaciones en las que se deba utilizar la habilidad que estemos trabajando o que recuerden otras en las que lo hubiesen hecho.

2. Modelado

En nuestro programa hemos realizado sólo modelados asertivos en consonancia con Goldstein et al. (1980) y con Kelly (1992). Para ello el instructor y el colaborador servían de modelos, ejemplificando la situación propuesta en el comic, con los comportamientos, expresiones faciales, y gestos concretos que debían realizarse. En estas situaciones en las que se ponía de manifiesto la habilidad social a trabajar y que se planteaban mediante comics, siempre existía un personaje principal y un personaje secundario. La historia era sencilla, con

cuatro o cinco viñetas-escenas y diálogos cortos. Sólo en alguna ocasión se realizó un modelado entre el instructor y un niño, fundamentalmente para aclarar algún aspecto que no quedó claro en la escenificación anterior.

3. Role-playing o representación de papeles.

En un primer momento cada niño con un compañero elegía uno los papeles anteriormente modelados y, después de ponerse de acuerdo entre ellos, los representaban durante unos minutos. Se les instaba a que cada niño actuara con diferentes compañeros, de igual o distinto estatus auditivo, así como, al intercambio de papeles. Todas estas representaciones se filmaban. Mientras tanto, los demás alumnos y el instructor se sentaban en primera línea y se fijaban en todos los detalles mencionados anteriormente (lo que dice, lo que hace, los gestos, expresiones,...), para poderlos comentar a continuación.

Cuando todos habían hecho la representación de esta primera situación, debían inventarse una situación similar en la que fuera necesario el empleo de la habilidad ensayada. Realizaban sus propios agrupamientos y cuando se habían puesto de acuerdo, cada uno de los grupos, hacían su propia representación delante del resto de los compañeros. Se tuvo especial cuidado, al ensayar las

habilidades sociales, en si algún niño lo hacía mal, la repitiese sólo una vez, aunque no hubiese mejorado demasiado, para evitar su desánimo, procurando que en las sesiones sucesivas se perfeccionara.

4. Feedback y reforzamiento.

Después de la representación de la habilidad debíamos evaluar hasta que punto había sido acertada o no, y en que medida se ajustaba a los patrones propuestos para esa situación. Con este fin, elaboramos una ficha de cada niño en la que se recogía la triple crítica propuesta por Goldstein et al. (1980) sobre la realización del role playing en cada habilidad que trabajamos: 1) Crítica del grupo, con explicación del por qué. 2) Autocrítica de los componentes del modelado. 3) Crítica del instructor. Para ello, les indicábamos constantemente que debían fijarse no sólo en los aspectos negativos sino también en los positivos (palabras, gestos, distancia...). Procurando, cuando fue posible, que viesen las filmaciones de sus representaciones. Siempre que se observase un esfuerzo por hacerlo bien, se reforzaba la actuación realizada,

5. Discusión.

Cuando todos terminaban sus representaciones de la habilidad se entablaba una pequeña discusión en la que se les preguntaba sobre los problemas con que se habían encontrado, su opinión sobre lo que habían realizado y observado, etc. Terminando siempre con un pequeño resumen general en el que se recalca la importancia de la utilización de la habilidad trabajada, en la vida diaria.

6. Tareas para casa.

Y, por último le planteamos al alumno que debe programar cómo va a realizar esa conducta aprendida en sus futuras actividades cotidianas y su utilización cuando la situación lo requiriera. Asimismo, al comenzar la siguiente sesión, antes de empezar el entrenamiento de la nueva habilidad, hacíamos una revisión de las tareas encomendadas y de las ocasiones en las que habían tenido la oportunidad de utilizar las habilidades entrenadas.

7. Generalización.

Para promover la generalización o transferencia a otras situaciones, mantuvimos informados semanalmente, por escrito, a los padres, a los profesores tutores y a los profesores de Audición y Lenguaje, de las habilidades que se habían trabajado, incluyéndoles un pequeño resumen del esquema de cada sesión. Para que de este modo, ellos apoyaran y reforzaran, igualmente, el esfuerzo que realizara el niño en las situaciones cotidianas o en su defecto le recordara lo que sería correcto hacer.

Con este mismo fin, no obstante, también tuvimos especial cuidado en incorporar algunos facilitadores como: enseñar comportamientos que estuvieran apoyados en el ambiente natural del niño, enseñar diversas respuestas y bajo condiciones variadas, atenuando los refuerzos progresivamente, dándole valor a sus autocríticas correctas e incorporando a otros compañeros tanto sordos como oyentes.

En líneas generales, podemos decir que los niños disfrutaron mucho en esta parte del programa. Se tomaron muy en serio desde el principio todo su trabajo en parejas o grupos. Y, para nuestra sorpresa, los niños oyentes

funcionaron en muchos casos como instructores colaterales, explicándoles o aleccionando a sus compañeros sordos en las tareas a realizar conjuntamente.

Fueron también ellos los que al inicio de cada sesión empezaron recordando las ocasiones en las que habían utilizado la habilidad entrenada en días anteriores, e incluso, cuando no lo había hecho alguno de los participantes del grupo. Iniciándose con ello el debate correspondiente.

Capítulo 5

CAPÍTULO 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

En este capítulo expondremos en los primeros apartados los resultados y discusión de cada una de las fases de esta investigación y dedicaremos el último de ellos a la discusión general.

5.1. Resultados de las pruebas previas (Fase I)

Como se ha dicho en el capítulo anterior, el sentido de estas pruebas (Raven, Inteligibilidad, Lectura labial y Screening) fue el de elaborar un perfil de los niños del grupo focal con el fin de descartar posibles deficiencias y relacionar posteriormente las puntuaciones extremas con el cambio debido al programa.

En las puntuaciones obtenidas por los niños en el Raven podemos observar (ver figura 5.1) que la mayoría de ellos (13) tiene un nivel intelectual medio (Grado III, entre los centiles 25 y 75), 3 poseen una capacidad intelectual por encima de la media de los niños de su edad (Grado II, en o por encima del centil 75) y sólo 2 muestran un nivel inferior a la media (por debajo del centil 25).

Nos parece importante resaltar en este punto varias cuestiones. La primera de ellas, que los baremos que hemos utilizado proceden de muestras de niños oyentes. La segunda, que al aplicar estas pruebas al comienzo de la investigación se observó en algunos niños una alta dispersión y deseos de terminar rápidamente o lo que hemos denominado "efecto prueba". En estos casos contestaban sin apenas mirar las láminas, aún cuando se les insistía en que se tomaran todo el tiempo que necesitaran (entre ellos los tres niños de puntuaciones más bajas). Y la tercera, lo aceptable de las puntuaciones como control de la mayoría de los niños y las razones que nos ha llevado a descartar posibles deficiencias en los niños con bajas puntuaciones. En primer lugar, el hecho de que a dos de ellos (Tamino y Naiara) les hemos realizado un seguimiento a lo largo de varios años (desde que ambos contaban con 2,3 y 3,4 años, respectivamente) (Suárez y Torres Lana, 1996; Torres Lana, 1992) en el que han dado muestras sobradas de inteligencia normal. Y en segundo lugar, las puntuaciones obtenidas por estos mismos niños en las otras pruebas utilizadas en la evaluación inicial y que a continuación detallamos.

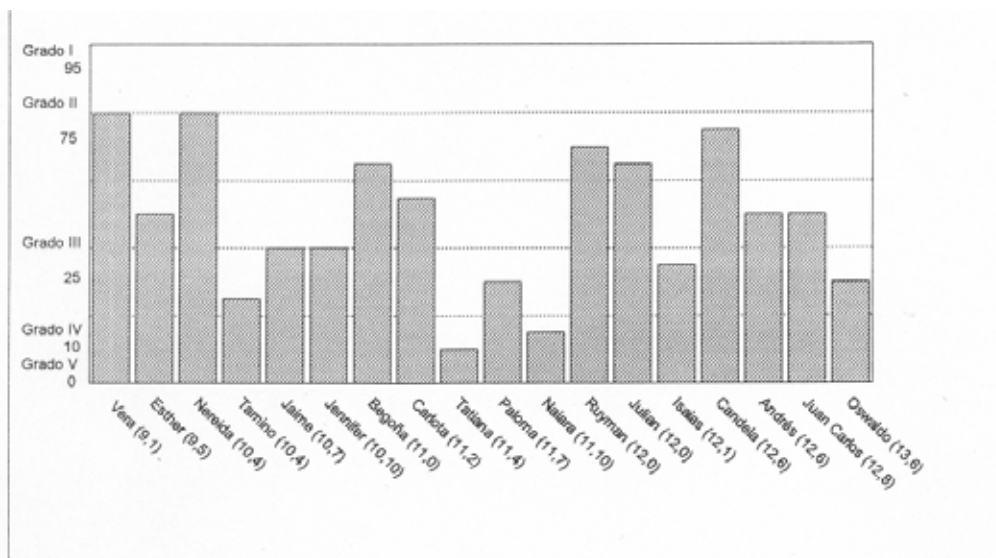


Fig. 5.1. Representación gráfica de las puntuaciones obtenidas por los niños del grupo focal en el Raven.

En la prueba de inteligibilidad del habla en la que evaluamos cómo se entiende la pronunciación de los niños sordos, destacan lógicamente en los niveles más altos las dos niñas con pérdidas auditivas severas (una de ellas, Paloma, con la máxima puntuación). En el resto del grupo se observa una alta variabilidad que va desde los 2 y 3 puntos de Julián y Naiara respectivamente hasta los 54 puntos de Jennifer y Candela, no hallándose una correspondencia entre la inteligibilidad del habla de cada niño y su capacidad intelectual medida a través del Raven (ver figura 5.2). Observamos asimismo que la inteligibilidad del

habla de los niños sordos no progresa paulatinamente a medida que éstos cumplen años sino que, por el contrario, lo hace muy lentamente a lo largo del desarrollo, tal como afirmara Marchesi (1983).

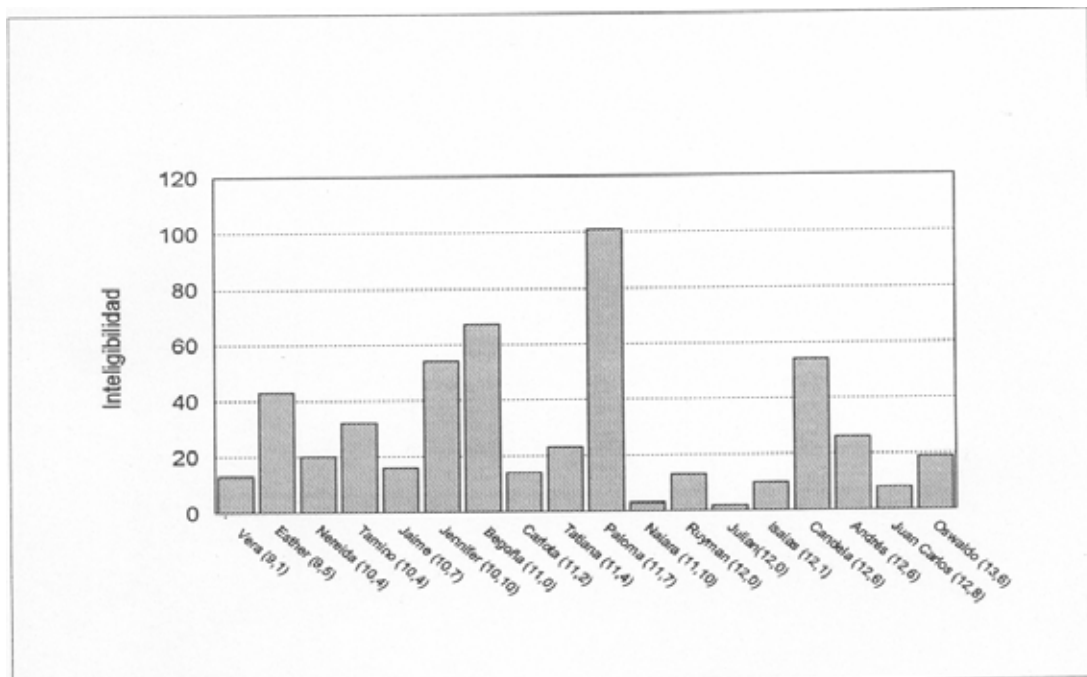


Fig. 5.2. Representación gráfica de las puntuaciones obtenidas por los niños del grupo foco en la prueba de Inteligibilidad del habla.

Cuando evaluamos la habilidad de los niños sordos para comprender el lenguaje oral mediante la lectura del movimiento de los labios constatamos de nuevo la heterogeneidad de las puntuaciones alcanzadas por éstos, en el sentido

de niños de la misma edad con puntuaciones que duplican la del otro (ver en la tabla 5.3. Nereida-Tamino o Andrés-Juan Carlos) o incluso cómo alguno de los más pequeños posee una lectura labial casi tres veces mejor que la de otro niño tres años mayor (ej. Esther-Juan Carlos). Se observa, no obstante, que los niños alcanzan una mejor lectura labial a edades más tempranas lo cual dice mucho a favor de la estimulación que reciben actualmente.

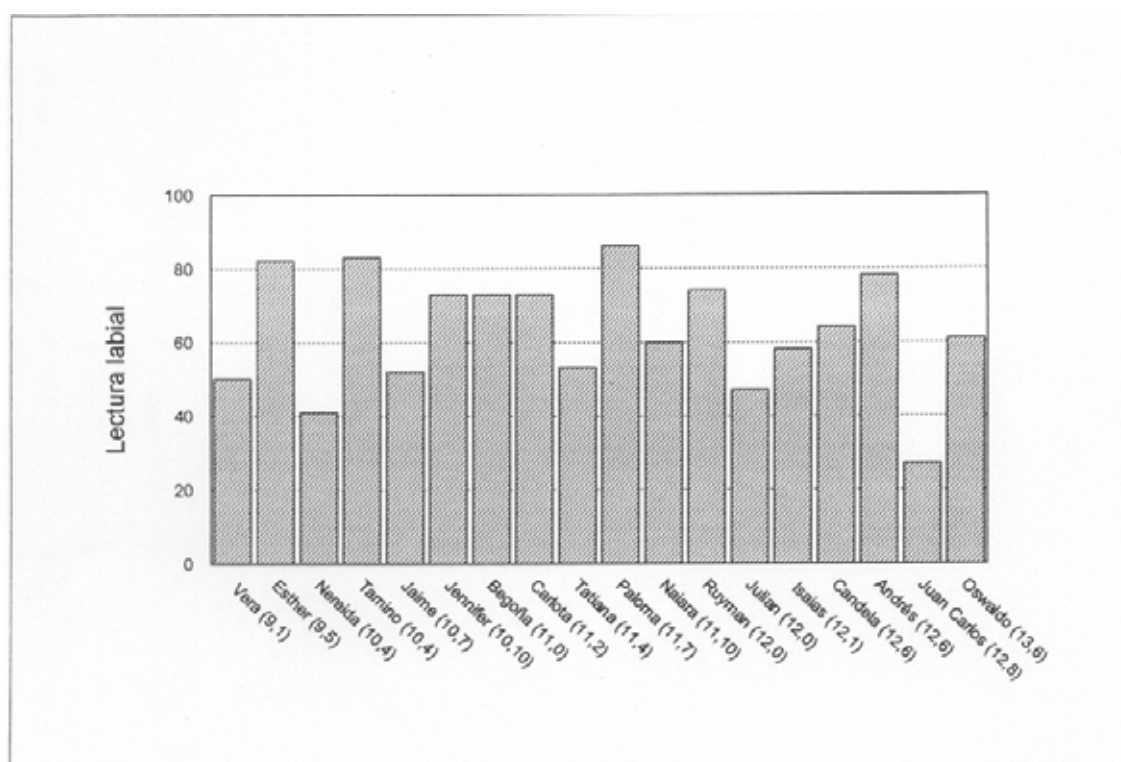


Fig. 5.3. Representación gráfica de las puntuaciones obtenidas por los niños del grupo foca en la prueba de Lectura Labial.

El Nivel General de Comprensión Lingüística medido a través del Screening alcanzado por los niños del grupo focal (puntuaciones entre 29 y 72 puntos; Media: 47,39; DT: 11,48) fue similar al obtenido por los sujetos que participaron en la investigación realizada por Marchesi (1983) cuyas puntuaciones oscilaron entre los 3 y los 75 puntos, con una media de 44,75.

En la figura 5.4. puede observarse, en relación con lo mencionado anteriormente acerca de las bajas puntuaciones obtenidas en el Raven por algunos niños del grupo focal, cómo estos mismos niños (Tamino, Tatiana y Naiara) muestran un nivel de Comprensión Lingüística muy próximo a la media del grupo o incluso superior en el caso de Tamino, lo que definitivamente hizo que descartáramos cualquier tipo de deficiencia en ellos.

Nos parece igualmente digno de mención la existencia de cierto paralelismo entre el nivel de comprensión lingüística de cada uno de los niños y su habilidad para comprender el lenguaje oral mediante la lectura labial, lo que vendría a corroborar los resultados obtenidos por Marchesi (1983) en cuanto a la existencia de una alta relación entre los niveles alcanzado en ambas pruebas.

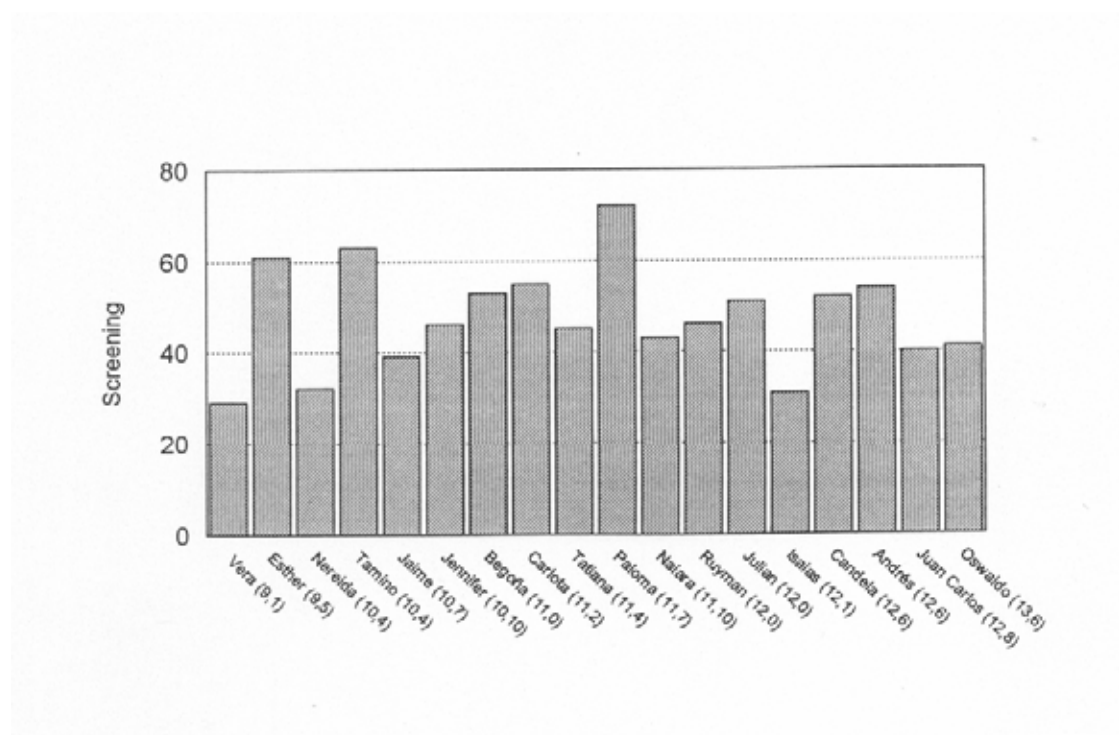


Fig. 5.4. Puntuaciones obtenidas por los niños del grupo focal en el Nivel General Comprensión Lingüística medido a través del Screening.

5.2. Resultados y discusión de la Fase II

Esta fase, como se recordará, corresponde a un diseño pre-post en el que se evaluarán los resultados de la aplicación del programa de habilidades sociales que ofrecemos en dos apartados. En el primero, haremos un análisis general y en el segundo, un análisis individualizado del efecto del programa de entrenamiento.

5.2.1. Análisis general del efecto del programa de entrenamiento

Para analizar los datos se realizaron análisis de varianza (ANOVA) de medidas repetidas, antes y después del programa de entrenamiento. Se comprobó que los datos cumplen los supuestos de esfericidad y homogeneidad requeridos por el modelo lineal general.

Las variables resultantes de las cuatro pruebas utilizadas para medir las habilidades cognitivo-sociales de los 18 niños sordos, antes y después del programa de intervención se muestran en la tabla 5.1., en la que se observan diferencias significativas en 18 de las 21 variables estudiadas: en el ajuste emocional, el ajuste social y la autoimagen medidos a través del Inventario Socioemocional para estudiantes sordos (SEAI) de Meadow/Kendall; en todas las variables relativas al grado de asertividad del niño en su trato con los adultos y las relativas al grado de asertividad con otro compañero (conversación, negativas, peticiones, positivas, sentimientos, puntuaciones totales absolutas en asertividad), según las evaluaciones realizadas por sus profesores (Escala de Comportamiento Asertivo para niños, CABS informe de otras personas). También en las variables correspondientes a la conducta agresiva, inhibida y en los pensamientos medidos

a través del CABS que se le aplicó al niño. Por el contrario, no se hallaron diferencias significativas en las variables: asertividad medida a través del CABS al niño; integración académica e integración social del cuestionario sociométrico (ver tabla 5.1).

Tabla 5.1. Efecto diferencial del programa en las pruebas de la Fase II (N= 18 sujetos; explicación en el texto).

Variable	Media pre	DT pre	Media post	DT post	P
AJUSTE EMOCIONAL ¹	3,37	0,49	3,51	0,44	0,004
AJUSTE SOCIAL ¹	3,02	0,47	3,16	0,46	0,000
AUTOIMAGEN ¹	3,07	0,37	3,18	0,39	0,022
CABS ADULTO CONVERSACION ²	62,78	20,52	76,11	17,54	0,004
CABS ADULTO NEGATIVAS ²	51,39	21,47	73,67	16,22	0,000
CABS ADULTO PETICIONES ²	62,56	17,65	86,78	14,05	0,000
CABS ADULTO POSITIVAS ²	70,56	32,71	88,83	22,65	0,017
CABS ADULTO SENTIMIENTOS ²	66,33	19,26	76,44	17,09	0,016
CABS ADULTOS TOTAL ABS. ASERTIVIDAD ²	20,22	7,65	10,83	7,08	0,000
CABS COMPAÑERO CONVERSACION ²	47,22	23,47	60,78	19,92	0,006
CABS COMPAÑERO NEGATIVAS ²	34,72	18,37	56,94	19,32	0,001
CABS COMPAÑERO PETICIONES ²	43,94	21,29	65,39	14,41	0,000
CABS COMPAÑERO POSITIVAS ²	50,50	27,58	80,33	22,93	0,000
CABS COMPAÑERO SENTIMIENTOS ²	38,83	15,07	57,72	17,01	0,000
CABS COMPAÑERO TOTAL ABS. ASERTIVIDAD ²	31,11	8,91	20,17	7,59	0,000
CABS AL NIÑO TOTAL ASERTIVIDAD ³	1,83	3,20	0,61	1,88	0,065
CABS AL NIÑO AGRESIVAS ³	6,06	3,47	2,94	1,76	0,000
CABS AL NIÑO INHIBIDAS ³	-4,22	1,11	0,67	2,61	0,000
CABS AL NIÑO PENSAMIENTOS ³	10,39	2,59	19,22	4,22	0,000
SOCIOMETRIA INTELIG./ESTUDIO ⁴	51,67	7,07	49,72	2,70	0,154
SOCIOMETRIA INTEGRAC. SOCIAL ⁴	43,33	12,72	38,06	13,95	0,248

1: Factores pertenecientes al Inventario Meadow/Kendall para la Evaluación Socioemocional de estudiantes sordos (SEAI).

2: Factores pertenecientes al informe de otras personas: Escala de Comportamiento Asertivo para niños (CABS).

3: Factores pertenecientes a la Escala de Conducta Asertiva para niños. Adaptación para sordos.

4: Factores pertenecientes al cuestionario sociométrico.

Con el propósito de comprobar si la inclusión de las puntuaciones obtenidas en estas pruebas por las niñas con menor grado de pérdida auditiva afectaban significativamente a los resultados del grupo focal, se realizaron los análisis pertinentes excluyéndolas (ver tabla 5.2).

Tabla 5.2. Efecto diferencial del programa en las pruebas de la Fase II (N= 16 sujetos; explicación en el texto).

Variable	Media pre	DTpre	Media post	DTpost	P
AJUSTE EMOCIONAL ¹	3,40	0,45	3,52	0,44	0,005
AJUSTE SOCIAL ¹	2,99	0,48	3,13	0,47	0,001
AUTOIMAGEN ¹	3,07	0,37	3,19	0,36	0,026
CABS ADULTO CONVERSACION ²	60,00	19,32	75,00	17,51	0,004
CABS ADULTO NEGATIVAS ²	49,50	21,88	75,06	12,78	0,000
CABS ADULTO PETICIONES ²	64,69	17,05	87,69	13,97	0,000
CABS ADULTO POSITIVAS ²	67,69	33,58	87,44	23,72	0,021
CABS ADULTO SENTIMIENTOS ²	64,69	19,33	74,50	17,17	0,030
CABS ADULTOS TOTAL ABS. ASERTIVIDAD ²	20,94	7,58	11,00	7,14	0,000
CABS COMPAÑERO CONVERSACION ²	43,75	22,47	59,00	20,40	0,005
CABS COMPAÑERO NEGATIVAS ²	32,31	16,37	55,19	19,78	0,001
CABS COMPAÑERO PETICIONES ²	41,63	20,15	64,69	15,12	0,000
CABS COMPAÑERO POSITIVAS ²	45,94	25,73	77,87	23,19	0,000
CABS COMPAÑERO SENTIMIENTOS ²	36,44	14,23	55,56	16,83	0,000
CABS COMPAÑERO TOTAL ABS. ASERTIVIDAD ²	32,69	7,88	21,13	7,49	0,000
CABS AL NIÑO AGRESIVAS ³	6,56	3,33	3,19	1,72	0,000
CABS AL NIÑO INHIBIDAS ³	-4,25	1,13	0,88	2,60	0,000
CABS AL NIÑO PENSAMIENTOS ³	10,06	2,46	18,88	3,77	0,000
CABS AL NIÑO TOTAL ASERTIVIDAD ³	2,31	2,98	0,81	1,87	0,038
SOCIOMETRIA INTELIG./ESTUDIO ⁴	50,63	6,55	49,69	2,87	0,566
SOCIOMETRIA INTEGRAC. SOCIAL ⁴	40,94	11,29	38,13	13,40	0,362

1: Factores pertenecientes al Inventario Meadow/Kendall para la Evaluación Socioemocional de estudiantes sordos (SEAI).

2: Factores pertenecientes al informe de otras personas: Escala de Comportamiento Asertivo para niños (CABS).

3: Factores pertenecientes a la Escala de Conducta Asertiva para niños. Adaptación para sordos.

4: Factores pertenecientes al cuestionario sociométrico.

Estos análisis arrojaron unos resultados similares a los obtenidos por los 18 niños, con excepción de la variable asertividad, obtenida a través del CABS al niño, en la que sí se observaron diferencias significativas. Resultado que se explica por el hecho de que las dos niñas mencionadas alcanzaron una puntuación muy alta en asertividad antes del programa y la mantuvieron después del mismo, haciendo que la mejora alcanzada en esta variable por el resto del grupo no fuera significativa.

5.2.2. Análisis individualizado del efecto del programa

El análisis pormenorizado de todos los datos puede resultar una tarea confusa y farragosa. Para evitarlo se han hecho agrupamientos de diversos tipos, estableciendo en primer lugar un "criterio de mejora" en el programa.

Se realizan cuatro gráficos para cada sujeto en los que se representan todas las puntuaciones previas y posteriores al programa de entrenamiento para cada una de las variables dependientes medidas en este diseño. Se ha calculado un intervalo de confianza para cada puntuación sumando y restando a la misma dos veces el error típico (ver figuras 5.5, 5.6, 5.7 y 5.8).

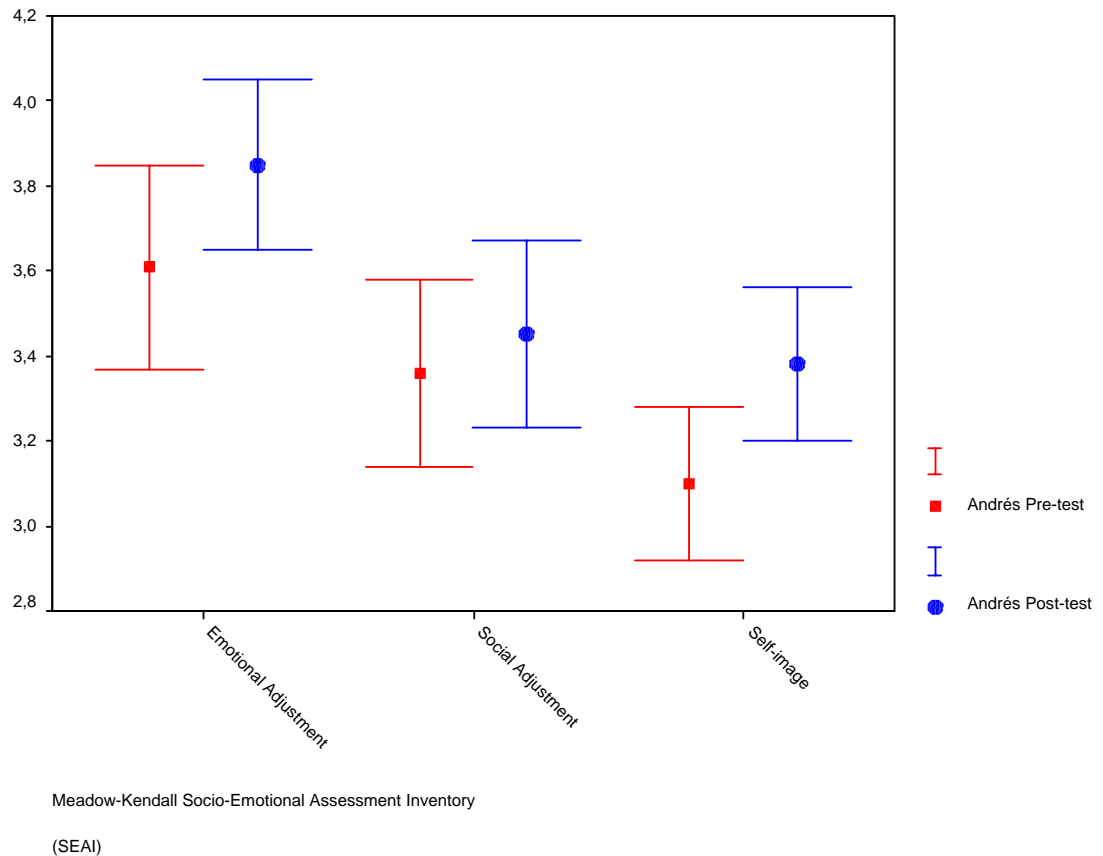


Figura 5.5. Representación gráfica de las puntuaciones pre-post programa obtenidas por Andrés en las variables dependientes medidas a través del Inventario Socioemocional de Meadow/Kendall (SEAI).

Hemos tomado como heurístico un criterio para elaborar esta representación gráfica con el objetivo de fundamentar nuestra decisión sobre aquellos aspectos que mejoran en el programa en cada uno de los niños. Este “criterio de mejora”, consiste en analizar estadísticamente si existe o no solapamiento entre

los intervalos de confianza de ambas puntuaciones. Si existe solapamiento, el programa no ha producido mejora en la variable a que se refiere. Si no existe solapamiento podemos afirmar que se produce un efecto del programa de entrenamiento.

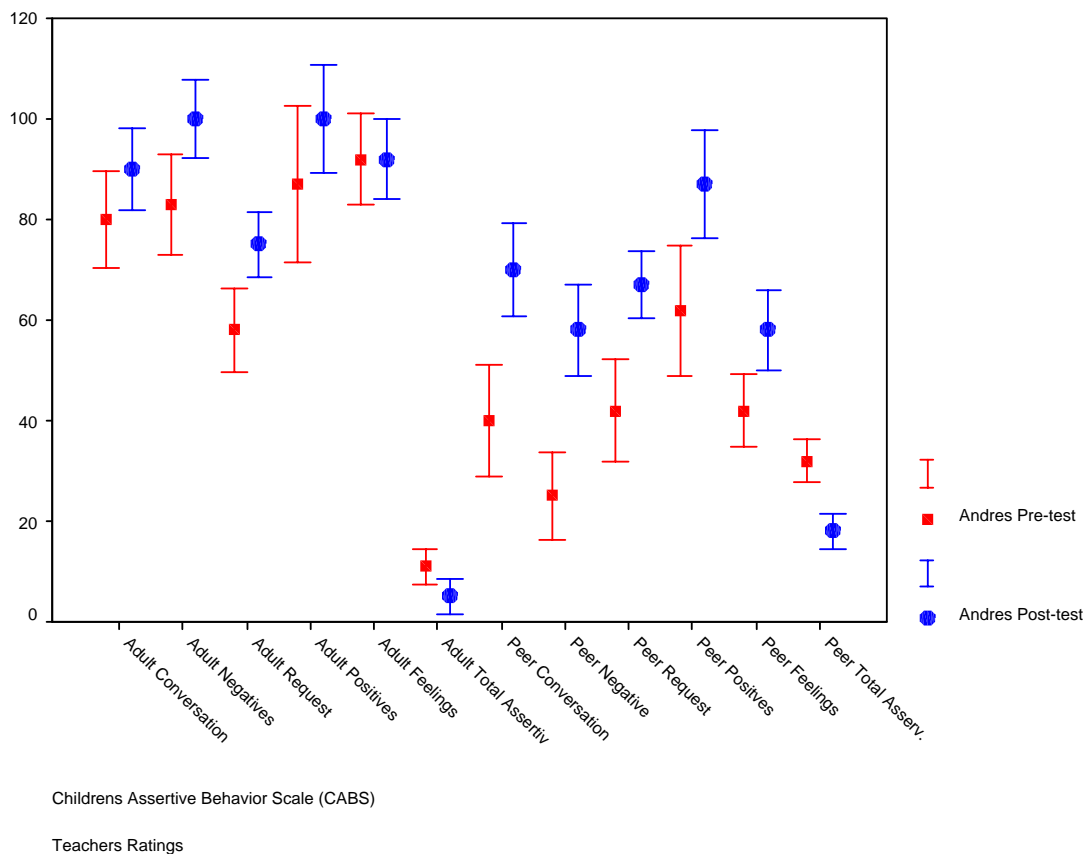


Figura 5.6. Representación gráfica de las puntuaciones pre-post programa obtenidas por Andrés en las variables dependientes medidas a través del informe de otros: Escala de Comportamiento Asertivo para niños (CABS).

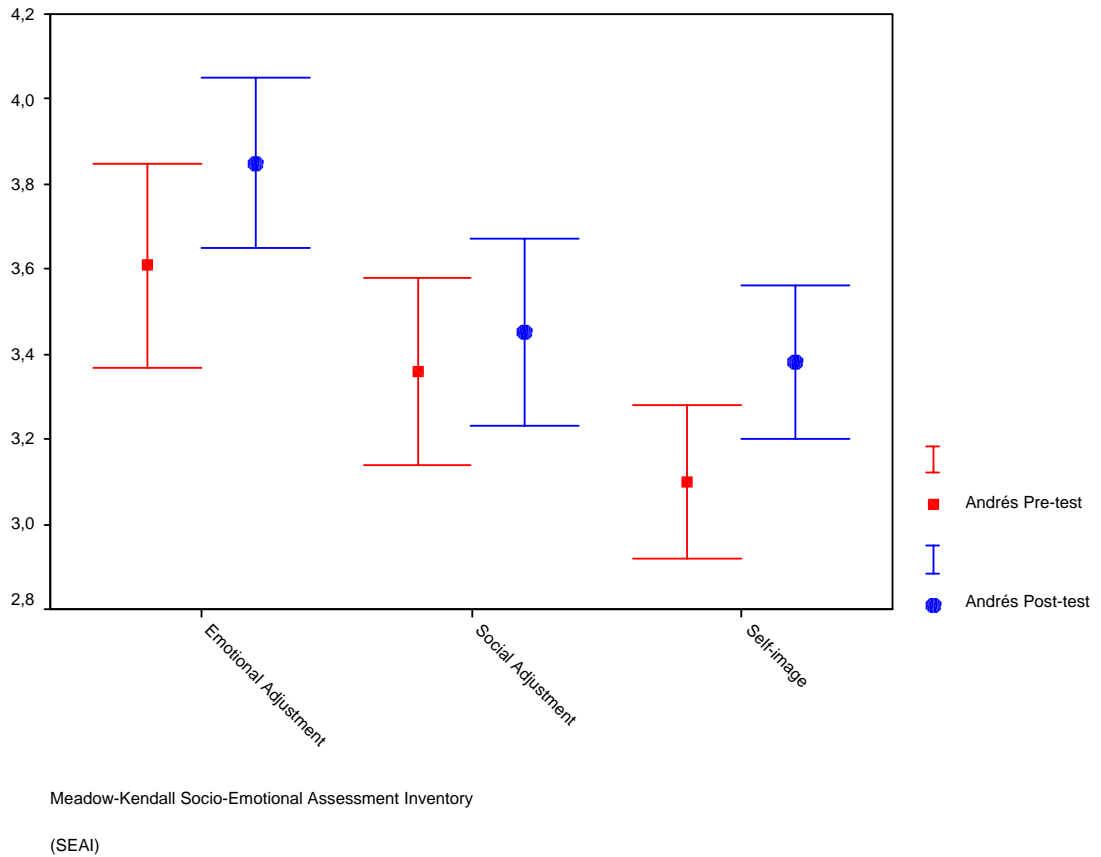


Figura 5.7. Representación gráfica de las puntuaciones pre-post programa obtenidas por Andrés en las variables dependientes medidas a través del CABS al niño.

Basados en este criterio se han agrupado los datos por niños y variables. La tabla 5.3 ilustra un agrupamiento por niño donde puede verse con facilidad la mejora obtenida por Andrés después del programa en cada una de las variables medidas. En 13 de las variables se obtiene una mejora significativa tras la aplicación del programa. En 4 se observa mejora aunque no significativa y en otras 4 variables no produce efecto o mejora. Al analizar estas últimas hallamos

que (ver figura 5.5) el Ajuste Social medido a través del SEAI de Meadow/Kendall aumenta ligeramente.

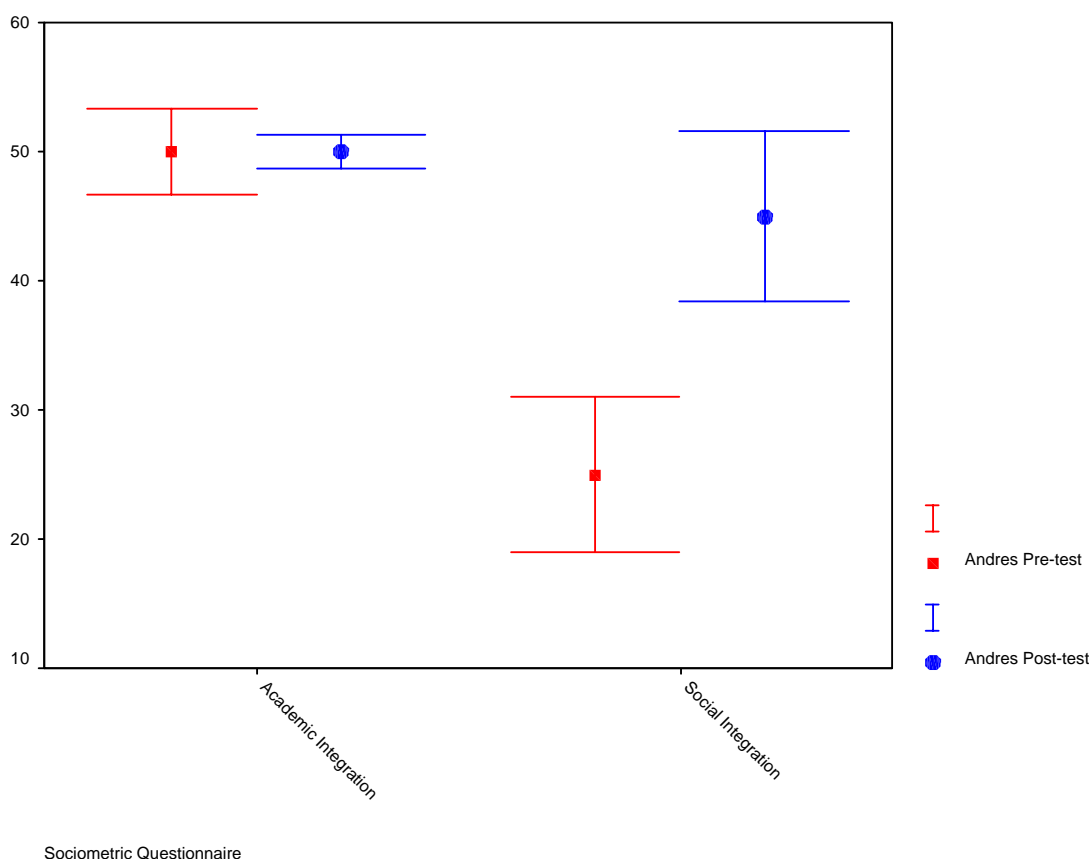


Figura 5.8. Representación gráfica de las puntuaciones pre-post programa obtenidas por Andrés en las variables dependientes medidas a través del test sociométrico.

La expresión de Sentimientos en su relación con los adultos medida a través del CABS no se modifica (ver en la figura 5.6. el total solapamiento), lo que no es de extrañar dada la alta puntuación obtenida en esta variable antes del programa. Lo mismo sucede con la Asertividad Total del CABS al niño en la que

se solapan ambas medidas en el punto de mayor asertividad, por lo que no hay mejora posible (ver figura 5.7). Y por último, en la Integración académica según indica el test sociométrico se mantiene la misma posición en el centil 50 del grupo de clase, antes y después del programa (ver figura 5.8). Por todo ello, podemos afirmar que el programa ha sido ampliamente eficaz para la consecución de los objetivos de mejora en la mayoría de las variables relacionadas con la asertividad, con las habilidades de pensamiento implicadas en las relaciones interpersonales, con el ajuste emocional y la integración social de este niño.

Tabla 5.3. Grado de mejora en las pruebas SEAI, CABS a otros, CABS al niño y cuestionario sociométrico después de la aplicación del programa para el caso de ANDRÉS (12,6 años)

SEAI			CABS ADULTO				CABS COMPAÑERO						CABS al NIÑO				SOC.			
AJ . E M O	AJ . S O C	A U T O I M	CO N V E R S	NE GA T I V	PE T I C	PO S I T I V	SE N T I M	TO T A L A	CO N V E R S	NE GA T I V	PE T I C	PO S T I V	SE N T I M	TO T A L A	ASE R T	AG R E S I V	IN H I B	PE N S A M	IN T E S T	IN T S O C
	X						X								X				X	
N.M.-N.E. ¹																				
	X	X	X			X														
T.M. ²																				
				X	X			X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	
M. ³																				

¹ No mejora- No efecto.

² Tiende a mejorar.

³ Mejora

La agrupación comprensiva final se ofrece en la tabla 5.4 donde se puede observar por un lado, el número de niños que mejoran significativamente tras el

programa en cada una de las variables medidas; por otro, el número de niños en los que se observa una tendencia a mejorar o una mejora estadísticamente no significativa; y por último, el número de niños en los que no se observan efectos o no mejoran tras el programa.

Tabla 5.4. Distribución de los niños del grupo focal según el grado de mejora que han obtenido en las pruebas SEAI, CABS a otros, CABS al niño y cuestionario sociométrico después de la aplicación del programa.

	SEAI			CABS ADULTO					CABS COMPAÑERO					CABS al NIÑO			SOC.				
A	A	A	C	N	P	P	S	T	C	N	P	P	S	T	A	A	I	P	I	I	
J.	J.	U	O	E	E	O	E	O	O	E	O	E	O	E	S	G	N	E	N	N	
	S	T	N	G	T	S	N	T	N	G	T	S	N	T	E	R	H	N	T-	T	
E	O	O	V	A	I	I	T	A	V	A	I	I	T	A	R	E	I	S	E		
M	C	I	E	T	C	T	I	L	E	T	C	T	I	L	T	S	B	A	S	S	
O		M	R	I		I	M		R	I		I	M		I		M	T	O		
			S	V		V		A.	S	V		V		A.	V					C	
N=	8	5	7	7	3	1	5	5	1	6	4	3	2	1	3	8	6	1	1	15	12
N.M.-N.E. ¹																					
N=	8	13	9	2	4	2	7	6	5	1	1	1	5	4	1	0	0	0	0	0	5
T.M. ²																					
N=	2	0	2	9	11	15	6	7	12	11	13	14	11	13	14	10	12	17	17	3	1
M. ³																					

¹ No mejora- No efecto.

² Tiende a mejorar.

³ Mejora

Como se observará, en 13 de las 21 variables se produce una mejora significativa en más de la mitad de los niños del grupo focal después de la aplicación del programa de habilidades cognitivo-sociales. En otras 6 variables

(ajuste emocional, ajuste social y autoimagen; conversación, respuestas positivas, y sentimientos al adulto del CABS) el total de los niños que mejoran significativamente junto con aquellos en los que se observa una tendencia a mejorar son también más de la mitad de los niños del grupo focal. En las 2 variables restantes (integración académica e integración social) no hay efectos o no se producen mejoras en la mayoría de los niños del grupo focal con la aplicación del programa.

Estos resultados corroboran los anteriormente mencionados en el análisis general del efecto del programa de entrenamiento obtenidos a través de ANOVAS en relación con las variables no significativas estadísticamente (integración académica e integración social), y añaden una información más puntual acerca de la eficacia del mismo en cada uno de los niños del grupo focal.

5.3. Resultados y discusión de la Fase III

Los resultados se han tratado partiendo de análisis multivariados de la varianza de medidas repetidas (MANOVAS). Para explicar los efectos principales del factor situación (que cuenta con tres niveles) así como, los efectos simples

de las posibles interacciones (dobles o triples) se han realizado contrastes ortogonales.

Contrariamente a lo habitual y debido a la interactividad del fenómeno analizado, que hace que el contexto de máxima significación se sitúe en la triple interacción (tiempo x situación x tarea), empezaremos por exponer los resultados significativos obtenidos en ésta, y después comentaremos los obtenidos en las interacciones dobles y en cada uno de los factores por separado.

En cada uno de los apartados expondremos en primer lugar las diferencias significativas referentes al grupo de variables de estructura y en segundo lugar las referentes al grupo de variables de contenido.

5.3.1. Interacción tiempo x situación x tarea

En el grupo de variables de *estructura* hemos encontrado que dependiendo de la tarea que realice y la situación de interacción en la que esté el niño, se observan diferencias significativas en el número de turnos que se producen antes y después del programa ($Wilks_{2,16} = 0,4323$; $p=0,001$); observándose que aumenta

el número de turnos de interacción después del programa cuando se realiza una tarea manipulativa en la situación grupal y en la situación diádica sordo-oyente, ($F_{1,17}=6,93$; $p=0,017$ y $F_{1,17}= 16,94$; $p=0,001$, respectivamente) (ver tabla 5.5).

Tabla 5.5. Resultados significativos ($p \leq 0,05$) en la variable "Número de turnos" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
NÚMERO DE TURNOS	grupal	manipulativa	6,06	3,04	9,72	3,86
		verbal	7,06	2,73	7,28	4,88
	diada sordo-sordo	manipulativa	10,89	5,42	9,06	3,52
		verbal	6,06	2,84	5,89	2,85
	diada sordo-oyente	manipulativa	4,17	2,33	9,28	4,24
		verbal	3,78	2,21	5,50	1,92

En el grupo de variables de *contenido* hemos encontrado diferencias significativas en las variables:

- Respuesta afectiva ($Wilks_{2,16}=0,6205$; $p=0,022$). Se observa una mayor afectividad entre los niños después del programa, cuando realizan una tarea manipulativa en una situación de interacción grupal ($F_{1,17}=30,60$; $p=0,000$) (ver tabla 5.6).

Tabla 5.6. Resultados significativos ($p \leq 0,05$) en la variable "Respuesta afectiva" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
AFECTIVIDAD	grupala	manipulativa	2,89	,68	3,89	,83
		verbal	3,06	,80	3,33	,84
	díada sordo-sordo	manipulativa	3,44	,86	3,44	1,04
		verbal	3,22	,81	3,39	1,04
	díada sordo-oyente	manipulativa	2,83	,99	3,44	,98
		verbal	2,94	,94	3,33	,91

- Atiende al otro ($Wilks_{2,16}=0,6211$; $p=0,022$). Cuando realizan una tarea manipulativa tanto en una situación grupal como en la díada sordo-oyente, se observa un mayor grado de atención después del programa ($F_{1,17}=10,99$; $p=0,004$ y $F_{1,17}=6,00$; $p=0,025$, respectivamente) (ver tabla 5.7).

Tabla 5.7. Resultados significativos ($p \leq 0,05$) en la variable "Atiende al otro" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
ATIENDE	grupala	manipulativa	1,06	1,73	2,67	1,28
		verbal	1,83	2,28	1,56	1,72
	díada sordo-sordo	manipulativa	2,56	1,92	1,83	1,50
		verbal	1,67	,91	1,44	,92
	díada sordo-oyente	manipulativa	1,39	1,20	3,00	2,45
		verbal	1,28	,75	1,11	1,18

- Utiliza gestos ($Wilks_{2,16}=0,6856$; $p=0,49$). Cuando el niño realiza una tarea manipulativa con un compañero oyente utiliza un mayor número de gestos, después del programa ($F_{1,17}=7,56$; $p=0,014$) (ver tabla 5.9).

Tabla 5.8. Resultados significativos ($p \leq 0,05$) en la variable "Utiliza gestos" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
GESTOS	grupal	manipulativa	1,39	1,50	1,67	1,71
		verbal	1,78	2,07	1,22	1,86
	díada sordo-sordo	manipulativa	2,39	2,83	2,00	2,09
		verbal	1,39	1,58	1,72	1,18
	díada sordo-oyente	manipulativa	1,06	1,30	3,06	2,75
		verbal	1,44	1,42	1,39	1,65

- Devuelve o presta algo ($Wilks_{2,16}=0,5449$; $p=0,008$). Cuando el niño realiza una tarea manipulativa con un compañero oyente, le presta o devuelva algo con más frecuencia después del programa ($F_{1,17}=9,70$; $p=0,006$) (ver tabla 5.9).

Tabla 5.9. Resultados significativos ($p \leq 0,05$) en la variable "Devuelve o presta algo" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
DEVUELVE	grupal	manipulativa	,00	,00	,06	,24
		verbal	,06	,24	,06	,24
	díada sordo-sordo	manipulativa	,11	,32	,00	,00
		verbal	,00	,00	,00	,00
	díada sordo-oyente	manipulativa	,00	,00	1,22	1,66
		verbal	,00	,00	,00	,00

Las diferencias significativas observadas en la interacción de los tres factores, ("tiempo", "situación" y "tarea") indican que tras el programa se produce una importante mejora en el número de intercambios comunicativos y en algunos aspectos fundamentales en la comunicación con estos niños, como prestar atención al compañero o utilizar un mayor número de gestos, siempre que confluyen determinadas condiciones. Por un lado, cuando realizan una tarea manipulativa, posiblemente porque en ellas se da la circunstancia de una mayor igualdad de condiciones para todos los participantes (sordos y oyentes), y ellos también lo perciben de este modo. Y por otro lado, cuando realizan dicha actividad en un grupo o con otro compañero oyente, situaciones ambas en las que el niño sordo tiene, en general, más dificultades para interactuar. En la situación de interacción entre sordos se refleja la inexistencia de cambio antes-después, probablemente debido a que en esta díada ya se observaba un mayor grado de adaptación antes de la aplicación del programa.

Es igualmente interesante resaltar cómo este tipo de programas inciden en una mayor cohesión y afectividad entre los miembros de los grupos participantes. Hecho éste del que no sólo informan las personas que están en el entorno más cercano de los niños sino que se puede comprobar, día a día, a medida que avanza el programa en la filmación de las sesiones.

5.3.2. Interacción tiempo x situación

En el grupo de variables de *estructura* hemos encontrado diferencias significativas en las variables:

- Turnos con éxito simples ($Wilks_{2,16} = 0,6676$; $p = 0,039$). Produciéndose en la situación de interacción diádica sordo-oyente un incremento de estos turnos después del programa ($F_{1,17} = 14,39$; $p = 0,001$) (ver tabla 5.10).

- Turnos continuados simples ($Wilks_{2,16} = 0,6219$; $p = 0,022$). En la situación de interacción grupal y en la interacción diádica sordo-oyente se produce un aumento de estos turnos después del programa ($F_{1,17} = 5,42$; $p = 0,032$ y $F_{1,17} = 7,23$; $p = 0,016$, respectivamente) (ver tabla 5.11).

Tabla 5.10. Resultados significativos ($p \leq 0,05$) en la variable "Turnos con éxito simple" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
TURNOS CON EXITO SIMPLE	grupal	manipulativa	1,83	1,79	3,17	2,87
		verbal	2,22	1,44	2,56	2,50
	diádica sordo-sordo	manipulativa	2,94	2,58	2,50	2,04
		verbal	1,61	1,91	1,44	,98
	diádica sordo-oyente	manipulativa	1,83	1,15	3,50	2,33
		verbal	,94	1,11	2,00	1,64

Tabla 5.11. Resultados significativos ($p \leq 05$) en la variable "Turnos continuados simples" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
TURNOS CONTINUADOS SIMPLES	grupal	manipulativa	1,44	1,82	3,78	2,62
		verbal	1,50	1,20	2,22	2,16
	díada sordo-sordo	manipulativa	2,56	2,12	2,39	2,12
		verbal	1,61	1,94	1,39	1,04
	díada sordo-oyente	manipulativa	1,39	1,33	3,39	2,64
		verbal	1,11	1,23	1,17	,79

Resultados que corroboran lo dicho anteriormente en relación con el aumento de número de turnos de interacción en estas dos situaciones, grupal y diádica sordo-oyente, e indican que los intercambios que se producen son simples pero bidireccionales, en el sentido de que el niño sordo tanto se dirige a sus compañeros de forma adecuada, como continúa las interacciones iniciadas por sus compañeros.

En el grupo de variables de *contenido* hemos encontrado diferencias significativas en las variables:

- Verbaliza (Wilks_{2,16}=0,4698; p=0,002). En la situación de interacción diádica sordo-oyente se producen un mayor número de verbalizaciones después del programa (F_{1,17}=19,34; p=0,000) (ver tabla 5.12).

Tabla 5.12. Resultados significativos ($p \leq 05$) en la variable "Verbaliza" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
VERBALIZA	grupal	manipulativa	2,22	1,63	2,39	2,33
		verbal	2,89	2,19	1,89	2,08
	díada sordo-sordo	manipulativa	3,11	2,81	2,17	2,57
		verbal	2,06	1,86	1,22	1,31
	díada sordo-oyente	manipulativa	1,22	1,22	3,44	2,64
		verbal	1,22	1,44	2,61	1,88

- Cooperera (Wilks_{2,16}=0,4736; p=0,003). En la situación de interacción diádica sordo-oyente se observa mayor cooperación después del programa (F_{1,17}=13,81; p=0,002) (ver tabla 5.13).

Tabla 5.13. Resultados significativos ($p \leq 05$) en la variable "Cooperera" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
COOPERA	grupal	manipulativa	,78	1,17	,50	,62
		verbal	,50	,51	,22	,43
	díada sordo-sordo	manipulativa	,94	1,35	1,61	1,75
		verbal	,39	,70	,44	,62
	díada sordo-oyente	manipulativa	,17	,38	1,17	1,34
		verbal	,44	,92	,67	,84

Y, en las variables siguientes, pero de signo contrario:

- Signa ($Wilks_{2,16}= 0,6317$; $p=0,025$). En la situación de interacción diádica sordo-sordo se observa una menor utilización de signos entre ellos, después del programa ($F_{1,17}=5,02$; $p=0,039$) (ver tabla 5.14).

Tabla 5.14. Resultados significativos ($p \leq 0,05$) en la variable "Signa" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
SIGNA	grupal	manipulativa	,89	1,08	1,50	1,54
		verbal	1,06	1,63	,61	1,14
	diada sordo-sordo	manipulativa	3,28	3,37	1,89	2,81
		verbal	1,89	1,75	1,67	2,06
	diada sordo-oyente	manipulativa	,17	,38	,33	,59
		verbal	,39	,85	,39	,70

- Explica ($Wilks_{2,16}=0,6712$; $p=0,041$). Produciéndose tanto en la situación grupal como en la diádica sordo-sordo una disminución del número de explicaciones después del programa ($Wilks_{2,16}=0,6364$; $p=0,027$ y $Wilks_{2,16}=0,6532$; $p=0,033$, respectivamente) (ver tabla 5.15).

Tabla 5.15. Resultados significativos ($p \leq 05$) en la variable "Explica" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
EXPLICA	grupál	manipulativa	,67	1,19	,28	,57
		verbal	,89	1,02	,39	,78
	díada sordo-sordo	manipulativa	1,22	1,70	,78	,94
		verbal	1,06	1,26	,44	,70
	díada sordo-oyente	manipulativa	,33	,49	,50	,71
		verbal	,00	,00	,33	,59

Por lo que puede decirse que las interacciones entre los niños sordos y los oyentes, después del programa no sólo se han incrementado significativamente sino que han mejorado en aspectos tan importantes para el ajuste entre ellos como es el mayor uso del lenguaje "potencial" del niño sordo en actividades compartidas con oyentes, y el mayor grado de cooperación en estas díadas. Lo que sin duda las sitúa como las más enriquecidas tras el programa.

5.3.3. Interacción tiempo x tarea

En las interacciones diádicas sordo-sordo y sordo-oyente no se hallaron diferencias significativas en el grupo de variables de *estructura*, antes y después

del programa, en función del tipo de tarea realizada. En cambio, dentro del subgrupo de variables dependientes medido en la situación grupal, hemos observado que, en función del tipo de tarea que se realice existen diferencias significativas en el número de veces que el niño sordo continúa un turno simple iniciado por un oyente del grupo, antes y después del programa. Cuando se realiza una tarea manipulativa, disminuyen estos turnos después del programa; cuando se realiza una tarea verbal, aumentan estos turnos después del programa ($F_{1,17}=13,75$; $p=0,002$) (ver tabla 5.16).

Tabla 5.16. Resultados significativos ($p \leq 05$) en la variable "Turnos continuados simples" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
TURNOS CONT. SIMPLE	al grupo	manipulativa	,00	,00	,06	,24
		verbal	,00	,00	,00	,00
	al oyente	manipulativa	1,94	1,73	,61	1,04
		verbal	1,06	1,47	1,17	1,25
	al sordo	manipulativa	1,83	1,69	,78	1,11
		verbal	1,17	1,72	,33	,49

En el grupo de variables de *contenido* sólo hemos encontrado diferencias significativas en la variable:

- Asiente ($F_{1,17}=22,82$; $p=0,000$). Cuando se realiza una tarea manipulativa se observa un incremento significativo de la conducta de asentimiento después del programa ($F_{1,17}=8,82$; $p= 0,009$) (ver tabla 5.17). Esta misma tendencia se produce en la tarea verbal, lo que en cierta medida refleja un mayor grado de conformidad y refuerzo al compañero de interacción.

Tabla 5.17. Resultados significativos ($p \leq 0,05$) en la variable "Asiente" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
ASIENTE	grupal	manipulativa	,28	,57	1,06	1,16
		verbal	,56	,92	,56	1,25
	díada sordo-sordo	manipulativa	,78	1,35	1,28	1,13
		verbal	,61	1,04	,67	1,24
	díada sordo-oyente	manipulativa	,56	,62	1,17	1,58
		verbal	,56	,62	,83	,99

5.3.4. Interacción situación x tarea

En el grupo de variables de *estructura* no hemos encontrado diferencias significativas en la interacción de estos dos factores. Es decir, el tipo de tarea que se realice no afecta diferencialmente a la estructura de la interacción que se

produce en las tres situaciones que hemos planteado: grupal, diádica sordo-sordo y diádica sordo-oyente.

En las variables de *contenido* sólo hemos encontrado diferencias significativas en la variable:

- Hace preguntas (Wilks_{2,16}= 0,5504; p=0,008). Cuando el niño realiza una tarea verbal, en la situación de interacción grupal se hacen un mayor número de preguntas que en las diádas sordo-sordo y sordo-oyente (F_{1,17}=7,26; p=0,015 y F_{1,17}=6,95; p=0,017) (ver tabla 5.18).

Tabla 5.18. Resultados significativos ($p \leq 05$) en la variable "Hace preguntas" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
PREGUNTA	grupal	manipulativa	,22	,55	,33	,59
		verbal	,61	,92	,78	1,44
	diáda sordo-sordo	manipulativa	,61	,85	,11	,32
		verbal	,06	,24	,28	,57
	diáda sordo-oyente	manipulativa	,28	,46	,67	2,35
		verbal	,22	,55	,17	,38

5.3.5. Factor Tiempo

En el grupo de variables de *estructura* hemos encontrado diferencias significativas en el número de turnos no continuados por inapropiados, antes y después del programa ($F_{1,17} = 4,50$; $p = 0,049$). Observándose un mayor número de turnos no continuados por inapropiados después del programa (Tabla 5.19), que atribuimos al aumento en el número de turnos que se produce tras el programa de entrenamiento, fundamentalmente en la situación grupal y diádica sordo-oyente. Es decir los compañeros se dirigen al niño sordo con mucha más frecuencia después del programa pero son muchas las ocasiones en las que no lo hacen de forma eficaz. Esto podría indicar una cierta especialización tras el programa, de tal forma que los turnos inapropiados con oyentes son menos atendidos por los niños sordos. Parece desarrollarse una expectativa de mayor conjunción en las relaciones con compañeros; expectativa que sólo se confirma en el caso de otros niños sordos.

Tabla 5.19. Resultados significativos ($p \leq 0,05$) en la variable "Turnos no continuados inapropiados" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
TURNOS NO CONT. INAPROP.	grupal	manipulativa	,11	,47	,44	,62
		verbal	,17	,38	,50	,92
	diada sordo-sordo	manipulativa	,22	,55	,39	,70
		verbal	,11	,32	,06	,24
	diada sordo-oyente	manipulativa	,06	,24	,11	,32
		verbal	,06	,24	,11	,32

Como ya expusimos en el método, en este grupo de variables se define un subgrupo de variables dependientes que solamente fue medido en el nivel grupal del factor situación. En este contexto se encuentran diferencias significativas en el número de turnos simples iniciados con éxito, dirigidos al otro niño sordo del grupo ($F_{1,17}= 5,18$; $p= 0,036$), que aumentan después de programa (ver tabla 5.20); y en el número de turnos simples continuados con el niño sordo del grupo ($F_{1,17}= 6,07$; $p= 0,025$), que disminuyen después del programa (ver tabla 5.16). Lo que indica una mayor iniciativa por parte del niño focal en las interacciones.

Tabla 5.20. Resultados significativos ($p \leq 0,05$) en la variable "Turnos con éxito simple" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
TURNOS CON ÉXITO SIMPLE	al grupo	manipulativa	,11	,32	,33	,77
		verbal	,11	,47	,11	,32
	al oyente	manipulativa	,89	,90	1,17	1,50
		verbal	1,78	1,44	1,11	1,37
	al sordo	manipulativa	,83	,99	1,67	1,57
		verbal	,33	,59	1,33	2,03

Existen también diferencias significativas antes y después del programa, en el número de turnos que el niño no continúa por dirigirse a él de forma

inapropiada un oyente del grupo ($F_{1,17}= 5,67$; $p= 0,029$). Produciéndose un aumento de estos turnos después del programa (ver tabla 5.21). En este caso es igualmente válido lo expuesto con anterioridad, en el sentido de que el incremento de los intentos comunicativos no lleva aparejado "per se" la eficacia de los mismos.

Tabla 5.21. Resultados significativos ($p \leq 0,05$) en la variable "Turnos no continuados inapropiados" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
TURNO NO CONT. INAPROP.	del grupo	manipulativa	,00	,00	,00	,00
		verbal	,00	,00	,00	,00
	del oyente	manipulativa	,00	,00	,33	,59
		verbal	,06	,24	,39	,85
	del sordo	manipulativa	,11	,47	,11	,32
		verbal	,11	,32	,11	,47

En el grupo de variables de *contenido* hemos encontrado diferencias significativas en las variables:

- Hace declaraciones negativas ($F_{1,17}=9,69$; $p=0,006$) (ver tabla 5.22)
- Participación en la tarea ($F_{1,17}= 19,52$; $p=0,000$) (ver tabla 5.23) siendo los valores post-programa menores (ver tabla 5.22) y mayores (ver tabla 5.23)

respectivamente, a los valores pre-programa, en el sentido de mejora con el programa de intervención.

Tabla 5.22. Resultados significativos ($p \leq 05$) en la variable "Declaración negativa" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
DECLARACIÓN NEGATIVA	grupal	manipulativa	,17	,38	,17	,38
		verbal	,28	,57	,00	,00
	díada sordo-sordo	manipulativa	,39	,78	,06	,24
		verbal	,17	,38	,06	,24
	díada sordo-oyente	manipulativa	,00	,00	,00	,00
		verbal	,06	,24	,00	,00

Tabla 5.23. Resultados significativos ($p \leq 05$) en la variable "Participación en la tarea" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
PARTICIPA	grupal	manipulativa	82,22	20,16	96,11	9,16
		verbal	79,44	22,61	91,67	14,25
	díada sordo-sordo	manipulativa	93,33	19,40	96,11	10,37
		verbal	96,11	9,79	97,78	7,32
	díada sordo-oyente	manipulativa	91,11	12,31	100,0	,00
		verbal	87,78	14,37	98,33	7,07

Igualmente la disminución de las declaraciones negativas entre los componentes del grupo después del programa y, por el contrario, el aumento de la participación en la tarea observada, confirman una mejor disposición para la interacción tras aplicar el programa. Las declaraciones negativas son, con

frecuencia, motivo de interrupción parcial o total de la relación con otro y la participación en la tarea es ya de por sí un buen indicador de "estar con otro".

5.3.6. Factor situación

En el grupo de variables de estructura hemos encontrado diferencias significativas, en función de la situación de interacción en la que se encuentre el niño, en las variables:

- Turnos con éxito complejos ($Wilks_{2,16} = 0,6165$; $p=0,021$). Observándose un mayor número de turnos complejos en la situación de interacción diádica sordo-sordo, comparada tanto con la situación grupal como con la situación diádica sordo-oyente ($F_{1,17} = 8,61$; $p=0,009$ y $F_{1,17}=8,69$; $p=0,009$, respectivamente) (ver tabla 5.24).

- Turnos continuados complejos ($Wilks_{2,16} = 0,4734$; $p=0,003$). Con un mayor uso de estos turnos complejos en las díadas sordo-sordo que en la situación de grupo y que en las díadas sordo-oyente ($F_{1,17} = 11,48$; $p=0,004$ y $F_{1,17} = 18,79$; $p=0,000$, respectivamente) (ver tabla 5.25).

Tabla 5.24. Resultados significativos ($p \leq 05$) en la variable "Turnos con éxito complejos" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
TURNOS CON EXITO COMPLEJOS	grupal	manipulativa	,67	,91	,83	,86
		verbal	,94	,94	,56	,92
	díada sordo- sordo	manipulativa	1,61	1,46	1,50	1,47
		verbal	1,11	1,13	1,22	1,35
	díada sordo-oyente	manipulativa	,39	,98	1,00	1,33
		verbal	,56	,70	1,06	,80

Tabla 5.25. Resultados significativos ($p \leq 05$) en la variable "Turnos continuados complejos" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
TURNOS CONTINUADOS COMPLEJOS	grupal	manipulativa	,61	,85	,78	,88
		verbal	,78	1,11	,56	,92
	díada sordo-sordo	manipulativa	1,67	1,53	1,61	1,38
		verbal	1,17	1,15	1,33	1,28
	díada sordo-oyente	manipulativa	,33	,59	1,00	1,46
		verbal	,56	,78	,67	,77

Ambos resultados indican que es en la situación de interacción sordo-sordo en la que se producen comunicaciones de mayor complejidad que se mantienen en el tiempo.

- Turnos sin éxito ($Wilks_{2,16}=0,3951$; $p=0,001$). Existiendo un mayor número de turnos sin éxito en la situación grupal que en la situación de interacción sordo-oyente ($F_{1,17}=25,28$; $p=0,000$) (ver tabla 5.26).

Tabla 5.26. Resultados significativos ($p \leq 0,05$) en la variable "Turnos sin éxito" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
TURNOS SIN EXITO	grupal	manipulativa	1,28	1,27	,00	,00
		verbal	1,17	1,29	,06	,24
	díada sordo-sordo	manipulativa	1,00	1,91	,00	,00
		verbal	,33	,49	,00	,00
	díada sordo-oyente	manipulativa	,17	,38	,00	,00
		verbal	,17	,38	,00	,00

- Turnos sin éxito por no respuesta ($Wilks_{2,16}=0,5432$; $p=0,008$). Se observan diferencias significativas en la situación grupal frente a la situación diádica sordo-sordo y a la situación diádica sordo-oyente ($F_{1,17}=8,13$; $p=0,011$ y $F_{1,17}=14,29$; $p=0,001$). Con un mayor número de estos turnos en la situación grupal (ver tabla 5.27). En una situación de grupo es más fácil no darse por aludido que en una situación uno a uno.

Tabla 5.27. Resultados significativos ($p \leq 0,05$) en la variable "Turnos sin éxito por no respuesta" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
TURNOS SIN EXITO NO RESPUESTA	grupal	manipulativa	,94	1,21	,17	,51
		verbal	,83	1,10	,06	,24
	díada sordo-sordo	manipulativa	,61	1,20	,33	,69
		verbal	,17	,38	,06	,24
	díada sordo-oyente	manipulativa	,11	,32	,06	,24
		verbal	,17	,38	,06	,24

En el grupo de variables de *contenido* hemos encontrado diferencias significativas en las variables:

- Contacto físico. Dependiendo de la situación de interacción en la que se encuentre. Utilizándose el contacto físico con más frecuencia en la situación de interacción sordo-sordo que en la situación sordo-oyente y que en la situación de interacción grupal ($F_{1,17}=22,08$; $p=0,000$ y $F_{1,17}=9,80$; $p=0,006$, respectivamente) ; y en ésta con más frecuencia que en la situación de interacción sordo-oyente (ver tabla 5.28).

Tabla 5.28. Resultados significativos ($p \leq 0,05$) en la variable "Contacto físico" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
CONTACTO FÍSICO	grupal	manipulativa	,17	,38	,67	,97
		verbal	,61	1,29	,78	1,31
	díada sordo-sordo	manipulativa	1,50	1,79	1,28	1,27
		verbal	1,00	,97	,83	1,25
	díada sordo-oyente	manipulativa	,22	,55	,61	1,04
		verbal	,28	,57	,17	,38

- Hace declaraciones negativas. Realizando un mayor número de declaraciones negativas en la situación grupal que en la situación sordo-oyente ($F_{1,17}=9,04$; $p=0,008$); y en la situación diádica sordo-sordo que en la situación diádica sordo-oyente ($F_{1,17}=7,02$; $p=0,017$) (ver tabla 5.23).

5.3.7. Factor tarea

En el grupo de variables de *estructura* encontramos diferencias significativas debidas al factor tarea en el número de turnos con éxito simples, observándose un mayor número de estos turnos en las tareas manipulativas que en las verbales ($F_{1,17}=37,50$; $p=0,000$) (ver tabla 5.11).

En el grupo de variables de *contenido* hallamos diferencias significativas en las variables:

- Sonríe. Produciéndose mayor intercambio de sonrisas en las tareas manipulativas que en las verbales ($F_{1,17}=13,6$; $p=0,002$) (Ver tabla 5.29).

Tabla 5.29. Resultados significativos ($p \leq 0,05$) en la variable "Sonríe" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
SONRÍE	grupal	manipulativa	,83	1,47	1,72	1,32
		verbal	,61	1,04	,44	,92
	díada sordo-sordo	manipulativa	1,06	1,16	1,00	1,28
		verbal	,28	,57	,83	1,29
	díada sordo-oyente	manipulativa	,67	1,24	,78	,94
		verbal	,33	,49	,22	,43

- Pide prestado algo, haciéndolo con más frecuencia en las tareas manipulativas que en las verbales ($F_{1,17}=8,59$; $p=0,009$) (ver tabla 5.30).

- Verbaliza. Se observan más verbalización cuando comparten una tarea manipulativa que cuando comparten una verbal ($F_{1,17}=4,71$; $p=0,044$) (ver tabla 5.13).

Tabla 5.30. Resultados significativos ($p \leq 05$) en la variable "Pide prestado algo" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
PIDE PRESTADO ALGO	grupal	manipulativa	,17	,51	,06	,24
		verbal	,00	,00	,06	,24
	díada sordo-sordo	manipulativa	,17	,51	,00	,00
		verbal	,00	,00	,00	,00
	díada sordo-oyente	manipulativa	,06	,24	,78	1,52
		verbal1	,00	,00	,00	,00

- Se enfada con un compañero. Se producen mayor número de enfados cuando la tarea que realizan es verbal ($F_{1,17}=6,76$; $P=0,019$) (ver tabla 5.31). Por lo que parece deducirse que las tareas manipulativas generan mayor número de respuestas positivas entre los niños que las tareas verbales.

Tabla 5.31. Resultados significativos ($p \leq 05$) en la variable "Se enfada" en relación con las variables "situación" y "tarea".

Variable	Situación	Tarea	Media pre	DT pre	Media pos	DT pos
ENFADA	grupal	manipulativa	,00	,00	,06	,24
		verbal	,11	,32	,33	,69
	díada sordo-sordo	manipulativa	,06	,24	,11	,32
		verbal	,22	,65	,22	,55
	díada sordo-oyente	manipulativa	,00	,00	,00	,00
		verbal	,00	,00	,06	,24

5.4. Discusión general

Este estudio combina un programa de habilidades cognitivas para la solución de problemas sociales con un programa de entrenamiento tradicional en habilidades sociales (instrucciones, modelado, ensayo de conducta, etc.), cuyo objetivo fundamental es el de mejorar las relaciones interpersonales de los niños sordos profundos. Los estudios que se han realizados acerca de la aplicación de este tipo de programas en poblaciones de sordos son escasos, aún cuando la efectividad de los mismos ha sido claramente demostrada (Greenberg y Kusché, 1993; Lytle et al., 1987; Tripp, 1993).

Un análisis de los resultados obtenidos a través de los instrumentos de evaluación pre-post utilizados en nuestro estudio, indican que el programa que hemos aplicado ha sido efectivo en la consecución de algunos de los objetivos que nos habíamos planteado. El primer índice de esta efectividad lo observamos en la mejora de los aspectos socioemocionales. Mejora que se refleja en el incremento del ajuste emocional, el ajuste social y la autoimagen observado por las personas del entorno cercano de estos niños; en este caso, por los profesores tutores de las aulas en las que están integrados y por los profesores de audición y lenguaje de cada uno de ellos.

Ha sido igualmente efectivo, tanto en hacer comprensibles los pasos implicados en la solución de problemas interpersonales, como en ayudar a los estudiantes sordos profundos a desarrollar patrones más efectivos de conducta social. Así lo refleja el hecho de mejorar significativamente sus puntuaciones en los distintos tipos de pensamiento, evaluados a través del CABS al niño, y las correspondientes a su asertividad en relación tanto con los compañeros como con los adultos de su entorno, respectivamente. Resultados que coinciden con los obtenidos por Lytle et al (1987) en un estudio realizado con adolescentes sordos profundos.

Entre los beneficios que se han observado en los estudios que, como éste, (Tripp, 1993) han combinado el empleo de habilidades de pensamiento con habilidades sociales se encuentra el que los niños:

1. Se concientian de la necesidad de pararse a pensar antes de tomar una decisión, para evitar la conducta impulsiva .
2. Pueden evitar las elecciones precipitadas cuando saben que sus acciones tienen consecuencias.
3. Vinculan la toma de decisiones a su propia reflexión personal, más que a la presión del grupo.

4. No se desmoronan cuando no consiguen sus propósitos sino que se plantean una solución alternativa para la próxima ocasión.

Contrariamente a nuestras expectativas, los resultados de los cuestionarios sociométricos aplicados en todas las aulas en las que estos niños estaban integrados no arrojaron resultados significativos, en ninguna de las dos variables evaluadas, integración social e integración académica. Como ya mencionamos en el capítulo 2, en el apartado referido a la evaluación de los programas de entrenamiento en habilidades sociales, ésta es una de las variables indicativas de validez social comúnmente aceptadas. En nuestro caso, consideramos que es suficientemente importante que la percepción que tienen los compañeros de estos niños sordos al finalizar el curso (que coincidió con la finalización de nuestro programa), no haya empeorado, como es habitual. Y creemos que estos resultados son debidos a que, contrariamente a los adultos, los iguales necesitan observar cambios mayores, en más ocasiones y durante mucho más tiempo, para ser conscientes de que se han producido. Tanto más, cuando ya se tiene una concepción previa y arraigada respecto a las características de determinadas personas, en este caso los niños sordos. En mayor medida si, como en nuestro programa, no se trabaja con el grupo de clase en su totalidad.

Mediante la observación indirecta de las interacciones de estos niños, en diferentes situaciones (en grupo, con otro compañero sordo y con otro compañero oyente) mientras realizan una tarea (manipulativa o verbal) antes y después del programa de entrenamiento, hemos hallado que las interacciones de más alto nivel de elaboración (turnos con éxito complejos y turnos continuados complejos) se observan en las díadas sordo-sordo, confirmando nuestros resultados de estudios anteriores (Suárez y Torres Lana, 1996). Lo que nos hace plantearnos como ya sugirieran Kreimeyer y Antia (1988) la necesidad de ampliar el programa de entrenamiento, en los casos de niños con limitadas capacidades de lenguaje, a la enseñanza del "lenguaje" apropiado en las interacciones sociales, o más exactamente de habilidades comunicativas (lingüísticas y no lingüísticas) adecuadas. Ya que, como se observa con frecuencia, los niños en sus interacciones con los compañeros sólo utilizan una mínima parte del lenguaje que emplean con los profesores en clase.

Es también en esta situación diádica entre niños sordos en la que se es más consciente de la necesidad del contacto físico para llamar la atención del otro, por lo que habría que implementar este tipo de indicaciones a los demás componentes del grupo cuando se realizan programas conjuntos sordo-oyentes. Además, es común observar cómo en las situaciones grupales los distintos componentes del

grupo no se sienten obligados a responder a los requerimientos de alguno de ellos y continúan su tarea como si no se enteraran o incluso se quejan de lo mal que lo hacen los otros. Mientras que en las situaciones uno a uno son más "considerados" con el compañero.

Es importante anotar cómo la realización de una tarea verbal o manipulativa puede provocar una serie de comportamientos tan diferenciados, de forma que si se realiza una tarea manipulativa se inician un mayor número interacciones con éxito, se sonríe al compañero, se piden prestadas las cosas y se verbaliza con más frecuencia. Mientras que, cuando la tarea que se realiza tiene más componente verbal, se producen más enfados entre ellos. Creemos que como comentábamos anteriormente, la falta de habilidades comunicativas puede ser la causa de este tipo de resultados.

En los resultados obtenidos al analizar los cambios producidos en las diferentes situaciones de interacción tras el paso por el programa de entrenamiento, nos parece extremadamente significativa la mejora observada en las relaciones diádicas sordo-oyente, por lo que ello supone de adaptación a las condiciones del otro. Lo que corrobora que la inclusión de compañeros sin discapacidades en los programas de entrenamiento es una forma adecuada de promover la generaliza-

ción de los resultados de éstos (Gresham, 1981). Y proporciona una vía para evitar lo que generalmente se observa acerca de la mayor frecuencia con que los estudiantes sordos participan en actividades con otros sordos frente a lo que lo hacen con compañeros oyentes, y que aún cuando tienen oportunidades de hacerlo la calidad de las interacciones no es necesariamente positiva. En la opinión de Stinson et al. (1996) estas diferencias se deben a la falta de identificación y de vínculos afectivos del niño sordo con el oyente.

Y por último, observamos que el programa ha proporcionado al grupo de niños que ha participado en él, un marco agradable de interacción en el que se ha conseguido una mayor respuesta afectiva entre ellos, formándose incluso vínculos muy estrechos entre algunos. La atención al compañero "distinto" (situación grupal o diádica sordo-oyente) ha mejorado, y el intercambio de gestos y de materiales en el juego, se ha incrementado considerablemente después del programa, haciendo la comunicación entre ellos más fluida.

Capítulo 6

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

1. La muestra de sordos con la que hemos trabajado exhibe la característica habitual de heterogeneidad de este tipo de población. Se ha encontrado alta varianza intragrupo en las pruebas previas utilizadas, en concreto en el Raven, inteligibilidad del habla, lectura labial y comprensión lingüística. Este factor habitual en las investigaciones sobre el tema pone de manifiesto la escasa igualdad educativa que proporciona a los niños el sistema compensatorio actual.

2. En el perfil previo de los niños podemos notar una concurrencia con los resultados de Marchesi (1983) en la relación que existe entre el nivel de comprensión lingüística y la habilidad para la lectura labial. El input lingüístico que permite la lectura labial es de extraordinaria importancia para mejorar la interpretación de situaciones en contextos lingüísticos. A su vez, se detecta un lento progreso en inteligibilidad del habla si comparamos los niños más pequeños con los mayores. Lo mismo puede afirmarse en el caso de la lectura labial, donde se aprecia una débil mejora en los niños pequeños.

3. En términos generales podemos afirmar que la aplicación del programa se traduce en una mejora significativa de los comportamientos asertivos de los niños sordos en su vida escolar, especialmente según la opinión de los profesores tutores, de los profesores de Audición y Lenguaje y de los propios niños. Estos resultados son concurrentes con la distribución de mejora que obtienen los niños en los comportamientos analizados. Más de la mitad de los niños mejoran o tienen tendencia a mejorar en la mayoría de estos comportamientos. Hay que destacar la mejora de la inhibición y los pensamientos según la autoevaluación de los niños, donde se consigue los mejores resultados. Esto puede deberse a la benevolencia del niño sobre su propio cambio, pero no hay que minimizar lo que supone de sensibilización y autorregulación de su comportamiento, una de las dimensiones metacognitivas tradicionalmente deficitarias en el niño sordo.

4. El programa también es eficaz en la mejora de las habilidades de pensamiento implicadas en la solución de problemas sociales de los niños sordos, especialmente en hacer comprensibles los pasos implicados en la solución de problemas interpersonales. Se aumenta así el control del niño sordo sobre su comportamiento, un tópico en el campo, y su eficacia social. La adaptación de materiales visuales y la escenificación de narraciones resultan de gran utilidad.

5. Los aspectos en los que el programa no demuestra modificabilidad son los relacionados con la integración escolar y social de los niños sordos, en opinión de sus compañeros oyentes. Este resultado contrasta con la visión de cambio que ofrecen los profesores, lo que, en nuestra opinión, puede deberse a la mayor resistencia de los niños a considerar cambios de comportamiento en compañeros, especialmente en el caso de compañeros con características muy marcadas. Probablemente el cambio no se percibe tan claro y consistente por los compañeros como lo es para los profesores. Es importante resaltar la necesidad de intervenir en el aula con los compañeros oyentes para aumentar su sensibilidad sobre los componentes más importantes de la vida social de los niños sordos, así como sus dificultades específicas de aprendizaje y expresión oral. De la eficacia de esta intervención puede derivarse una menor resistencia a la percepción del cambio de sus compañeros sordos.

6. Mediante la observación de sus interacciones hemos comprobado que las relaciones entre compañeros de diferente estatus auditivo mejoran tanto en díadas como en grupo. Después del programa se produce una mejor adaptación entre ellos, aumentan sus muestras de afecto y utilizan en mayor medida un lenguaje inteligible a todos, el de los gestos, especialmente en tareas manipulativas, donde la relación potencial de comunicación es más simétrica entre sordos y oyentes.

Esto de nuevo resalta la importancia que tiene mejorar la habilidad de los oyentes para interactuar de forma "natural" con sus compañeros sordos. En nuestra opinión, lejos de dificultar el desarrollo lingüístico del niño sordo, establece las bases comunicativas y de significación que lo harán posible.

7. La complicidad comunicativa y un tanto restringida de las díadas de sordos se refleja en la insensibilidad para los efectos del programa. Los niños sordos entre sí producen las interacciones más complejas analizadas, pero no se manifiestan efectos de mejora debidos al programa. Cuando las situaciones de grupo no permiten esta complicidad la eficacia del sordo para establecer canales de comunicación se pierde.

8. Es necesario intensificar los programas de intervención escolar y comunitaria que aprovechando la alta receptividad de las díadas sordo-oyente, amplíen su campo de influencia a las situaciones grupales, que aún habiendo mejorado la calidad de las interacciones en algunos aspectos, es donde menor es la eficacia comunicativa del niño sordo. Deben plantearse también objetivos específicos de mejora, incluyendo aspectos orales, en la relación sordo-sordo. Es deseable que estos programas tengan un seguimiento mantenido para comprobar si los cambios producidos son estables. Estos programas según nuestra experiencia no deben

estar en oposición sino integrados en las actividades de los niños, sin afectar su tiempo de ocio y comenzarse en edades tempranas. De estos factores y de otros que probablemente escapan a nuestra consideración, dependerá la eficacia de la intervención con los niños sordos en el futuro.

Referencias bibliográficas

Referencias bibliográficas.

- Achenbach, T.M. (1975). A longitudinal study between associative responding, I.Q., changes and school performance from grades 3 to 12. *Developmental Psychology*, 11, 653-654.
- Acredolo, L. P. y Goodwyn, S. W. (1985). Symbolic gesturing in language development. *Human Development*, 28, 40-49.
- Acredolo, L. P. y Goodwyn, S. W. (1988). Symbolic gesturing in normal infants: Cross-sectional and longitudinal evidence. *Child Development*, 59, 2, 450-466.
- Acredolo, L. P. y Goodwyn, S. W. (1990). Sign Language among hearing infants: The spontaneous development of symbolic gestures. En V. Volterra, y C.J. Erting (Eds.). *From gesture to language in hearing and deaf children*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Aljundi, (en prensa). *Assessing the social skills who are Deaf of Hard of Hearing*. Unpublished master's thesis. University of Kansas Medical Center: Kansas City, KS.
- Allen, K.E. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974-1983. In A.N. Shildroth & M.A. Karchmer (Eds), *Deaf children in America* (pp. 161-206). San Diego, CA: College-Hill Press.
- Allen, K.E., Bening, P.M. y Drummond, T.W. (1972). Integration of normal and handicapped children in a behavior modification preschool: A case study. En G. Semb (eds.), *Behavior analysis and education*. Lawrence, Kan.: University of Kansas Press.
- Als, H., Lester, B.M. y Brazelton, T.B. (1979). Dynamics of the behavioral organization of the premature infant: A theoretical perspective. In T.M. Field, A.M. Sostek, S. 199 Goldberg & H.H. Shuman (Eds.), *Infants born at risk* (pp. 173-192). Nueva York: Spectrum Press.
- Altshuler, K.Z. (1974). The social and psychological development of the deaf children: Problems and treatment. In P.J. Fine (Ed.), *Deafness in infancy and early childhood* (pp.55-86). Nueva York: Medcom Press.

- American Guidance Service (1990). *Social skills for Daily Living*. Circle Pines: MN.
- Ammerman, R.T., Van Hasselt, V.B., Hersen, M. y Moore, L.E. (1989). Assessment of social skills in visually impaired adolescents and their parents. *Behavioral Assessment*, 11, 327-351.
- Amish, P.L., Gesten, E.L., Smith, J.K., Clark, H.B. y Stark, C. (1988). Social problem-solving training for severely emotionally and behaviorally disturbed children. *Behavioral Disorders*, 13, 175-186.
- Antia, S. (1982). Social interaction of partially mainstreamed hearing-impaired children. *American Annals of the Deaf*, 127, 18-25.
- Antia, S. y Kreimeyer, K. (1987). The effects of social skill training on the peer interaction of preschool hearing-impaired children. *Journal of the Division of Early Childhood*, 11, 206-216.
- Antia, S. y Kreimeyer, K. (1992). *Project interact: Final report*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Arnold, S., Sturgis, E. y Forehand, R. (1977). Training a parent to teach communication skills: A case study. *Behavior Modification*, 1, 2, 259-276.
- Asensio, M. (1989). *Los procesos de lectura en los deficientes auditivos*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Asher, S.R. y Coie, J.D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Asher, S.R. y Hymel, S. (1980). Children's social competence in peer relation: Sociometric and behavioral assessment. En J.D. Wine y M.D. (eds.), *Social Competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Bachara, G.H., Raphael, J. y Phelan, W.J. (1980). Empathy development in deaf preadolescents. *American Annals of the Deaf*, 125, 38-41.
- Baker, R.G. (1953). *Adjustment to physical handicap and illness: A survey of the social psychology of physique and disability*. New York. Social Science Council Bulletin, 55.

- Balow, I.H. y Brill, R.G. (1975). An evaluation of reading and academic achievement levels of 16 graduating classes of the California School for the Deaf, Riverside. *Volta Review*, 77, 255-266.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Barham, J. y Bishop, A. (1991). Mathematics and the deaf child. En K. Durkin & B. Shire (Eds.). *Language in mathematical education. Research and practice*. Filadelfia: Open University Press.
- Barton, E.J. y Osborne, J.G. (1978). The development of classroom sharing by teacher using positive practice. *Behavior Modification*, 2, 231-249.
- Bates, J. (1975). *Language and content: The acquisition of pragmatics*. Nueva York: Academic Press.
- Baum, J.G., Clark, H.B., McCarthy, W., Sandler, J. y Carpenter, R. (1986). An analysis of the acquisition and generalization of social skills training in troubled youths: Combining social skills training, cognitive self-talk, and relaxation procedures. *Child and Family Behavior Therapy*, 8, 1-27.
- Belsky, J. (1986). Infant day care: A cause for concern? *Zero to three*, VI, 1-7.
- Berler, E.S., Gross, A.M. y Drabman, R.S. (1982). Role-play tests for assessing social skills: Are they Valid? *Behavior Therapy*, 9, 448-461.
- Blackbourn, J.M. (1989). Acquisition and generalization of social skills in elementary aged children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 28-34.
- Bondy, A.S. y Erickson, M.T. (1976). Comparison of modelling and reinforcement procedures in increasing question-asking of mentally retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 1, 108.

- Bornstein, M.R., Bellack, A.S. y Hersen, M. (1977). Social skills training for unassertive children: A multiple baseline analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 183-195.
- Bornstein, M.R. y Quevillon, R.P: (1976). The effects of a self-instructional package with overactive preschool boys. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 179-188.
- Braden, J. (1994). *Deafness. Deprivation and IQ*. Nueva York: Plenum Press.
- Brasel, K. y Quigley, S.P. (1977). Influence of certain language and communicative environments in early childhood on the development of language in deaf individuals. *Journal of Speech and Hearing Research*, 20, 95-107.
- Brazelton, T.B. (1982). Joint regulation of neonate-parent behavior. In E.Z. Tronick (Ed.). *Social interchange in infancy* (pp. 7-22). Baltimore: University Park Press.
- Brooks, D.K. (1978). *Counselling the hearing impaired child in the public schools: Techniques and strategies*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED160 912).
- Bruiniks, V.L. (1978). Actual and perceived peer status of learning-disabled students in mainstream programs. *Journal of Special Education*, 12, 51-58.
- Bruner, J.S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 21-40.
- Bryan, T.S. (1974). Peer popularity of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 621-625.
- Bryan, T.S. (1978). Social relationships and verbal interactions of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 11, 107-115.
- Bryant, L.E. y Budd, K.S. (1984). Teaching behaviourally handicapped preschool children to share. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, 45-56.

- Caballo, V.E. (1991). El entrenamiento en habilidades sociales. En V.E. Caballo (Comp.). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. pp.403-442). Madrid: Siglo XXI.
- Cain, L.F., Levine, S. y Elzey, F.F. (1963). *Cain-Levine social competency scale*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Calderon, R. y Greenberg, M.T. (1993). Considerations in the adaptation of families with school-aged deaf children. In M. Marschark and D. Clark (Eds.), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 27-47). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cambra, C. (1996). A comparative study of personality descriptors attributed to the deaf, the blind, and individuals with no sensory disability. *American Annals of the Deaf*, 141, 24-28.
- Camp, B.W. (1977). Verbal mediation in young aggressive boys. *Journal of Abnormal Psychology*, 86, 145-153.
- Camp, B.W. y Bash, A.S. (1981). *Think Aloud*. Champaign Illinois: Research Press.
- Camp, B.W., Bloom, G.E. Herbert, F. y Van Doornick, W.J. (1977). "Think aloud": A program for developed self-control in young aggressive boys. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 5, 157-169.
- Carrasumada, P. (1993). *Problemas aritméticos verbales de adición y sustracción: análisis del proceso de resolución en deficientes auditivos*. Tesis de licenciatura. Departament de Psicologia de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Carrasumada, P. (1995). The deaf child and solving problems of arithmetic. *American Annals of the Deaf*, 140, 3, 287-290.
- Cates, D.S. y Shontz, F.C. (1990). Role-taking ability and social behavior in deaf school children. *American Annals of the Deaf*, 135, 3, 217-221.
- Chovan, W.L. y Roberts, K. (1993). Deaf students' self-appraisals, achievement outcomes, and teachers' inferences about social-emotional adjustment in academic settings. *Perceptual and Motor Skills*, 77, 1021-1022.

- Clark, H.B., Caldwell, C.P. y Christian, W.P. (1980). Classroom training of conversational skills and remote programming for the practice of these skills in another setting. *Child Behavior Therapy*, 1, 139-160.
- Conrad, R. (1979). *The deaf school child*. Londres: Harper & Row.
- Cooke, T.P. y Apolloni, T. (1976). Developing positive social-emotional behaviors: A study of training and generalization effects. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 65-78.
- Copeland, A.P. (1979). Types of private speech produced by hyperactive and nonhyperactive boys. *Journal of abnormal child Psychology*, 7, 169-177.
- Cornelius, G. y Hornett, D. (1990). The play behavior of hearing-impaired kindergarten children. *American Annals of the Deaf*, 135, 316-321.
- Craig, H. (1965). A sociometric investigation of the selfconcept of the deaf child. *American Annals of the Deaf*, 110 (4), 456-478.
- Curtis, M.A. (1976). Counselling in schools for the deaf. *American Annals of the Deaf*, 121 (4), 386-388.
- De Bono, E. (1991a). *Aprender a pensar*. Plaza y Janés, Barcelona.
- De Bono, E. (1991b). *El pensamiento lateral*. Ed. Paidós. Barcelona.
- Díaz-Aguado, M.J. (1986). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación y el desarrollo social*. Madrid: Cide.
- Díaz-Aguado, M.J. (1988). *La interacción entre compañeros: un modelo de intervención psicoeducativa*. Madrid: Cide.
- Díaz-Aguado, M.J. (1995). *Programas para favorecer la integración escolar*. 5 Vols. Madrid: ONCE.
- Dickson, L., Brown, M. y Gibson, O. (1991). *El aprendizaje de las matemáticas*. Madrid. MEC. Labor.

- DiFrancesca, S. (1972). *Academic achievement test results of a national testing program for hearing-impaired students -United States, Spring 1971*. Office for Demographic Studies, Gallaudet College.
- Dodge, K. A. (1985). Facets of social interaction and the assessment of social competence in children. En B.H. Schneider, K. H. Rubin y J.E. Ledingham (Eds.). *Children's peer relations: Issues in Assessment and Intervention* (pp. 3-22). Nueva York: Springer-Verlag.
- Drabman, R.S., Spiltanik, R. y O'Leary, K.D. (1973). Teaching self-control to disruptive children. *Journal of Abnormal Psychology*, 82, 10-16.
- Dygdon, J. A. y Conger, A.J. (1990). A direct nomination method for the identification of neglected members in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 1, 55-74.
- Eichinger, J. (1990). Goal structure effects on social interaction: Nondisabled and disabled elementary students. *Exceptional Children*, 56, 5, 408-416.
- Eisenberg, R.B. (1976). *Auditory competence in early life*. Baltimore: University Park Press.
- Elliot, S.N. y Gresham, F.M. (1991). *Social skills intervention guide*. Circle Pines, Minnesota: AGS.
- Emerton, R.G. Dowaliby F. y Spaguolo-Coscarelli, L. (1979). Life experiences of deaf adults: An inductive study of interpersonal situations. *Convention of American Instructors of the Deaf 49th Biennial Meeting*, 285-290.
- Erting, C.J., Prezioso, C. y O'Grady Hynes, M. (1990). The interactional context of deaf mother-infant communication. En V. Volterra & C.J. Erting (Eds.), *From gesture to language in hearing and deaf children*. (pp. 97-106). Berlin: Springer-Verlag.
- Farrugia, D. y Austin, G. (1980). A study of social-emotional adjustment patterns of hearing impaired students in different educational settings. *American Annals of the Deaf*, 125, 5, 535-541.
- Feitelson, D.; Weintraub, S. y Michael, O. (1972). Social interactions in heterogeneous preschools in Israel. *Child Development*, 3, 1249-1259.

- Fernández Viader, M.C. (1996). *La comunicación de los niños sordos. Interacción comunicativa padres-hijos*. Confederación Nacional de sordos de España.
- Foster, S.L. y Ritchey W.L. (1979). Issues in the assessment of social competence in children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 625-638.
- Furth, H.G. (1966). *Thinking without language: psychological implications of deafness*. New York: Free Press [Trad. cast.: *Pensamiento sin lenguaje: implicaciones psicológicas de la sordera*. Madrid: Marova, 1981].
- Furth, H.G. (1970). A review and perspective in the thinking of deaf people. En: J. Hellmuth (Ed.): *Cognitive Studies*. vol.I. Nueva York: Bruner/Mazel.
- Furth, H.G. (1973). *Deafness and Learning: A psychosocial approach*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Gage, S., Lou, M.W. y Charlson, E.S. (1994). A social learning program for deaf adolescents. *Perspectives in Education and Deafness*, 13, nº 2, 2-5.
- Garner, D., Becker, H., Schur, S. y Hammer, E. (1991). An innovative program for multihandicapped deaf students using the FSSI. *American Annals of the Deaf*, 136, nº 3.
- Garrido, V. (1993). *Técnicas de tratamiento para delincuentes*. Fundación Ramón Areces. Madrid.
- Gilbert, D.G. y Connolly, J.J. (1991). *Personality, social skills and psychopathology: An individual differences approach*. New York: Plenum Press. [Trad. cast.: *Personalidad, habilidades sociales y psicopatología*. Barcelona: Omega. 1995].
- Goldin-Meadow, S. y Feldman, H. (1975). The creation of a communication system: a study of deaf children of hearing parents. *Sign Language Studies*, 8, 225-234.
- Goldstein, A.P. (1981). *Psychological skills training. The structured Learning Technique*. New York: Pergamon.

- Goldstein, A.P., Sprafkin, R.P., Gershaw, N.J. y Klein, P. (1980). *Skillstreaming the adolescent: A structured learning approach to teaching prosocial skills*. Champaign, IL: Research Press. [Trad. Cast. *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca, 1989].
- Golinkoff, R. (1986). "I beg your pardon?": The preverbal negotiation of failed messages. *Journal of Child Language*, 13, 455-476.
- Gosalbez, A. (1980). *Técnicas para el tratamiento psicopedagógico*. Madrid: Cincel.
- Goss, R.N. (1970). Language used for mothers of deaf children and mothers of hearing children. *American Annals of the Deaf*, 115, 93-96.
- Gottman, J. (1977). Toward a definition of social isolation in children. *Child Development*, 48, 513-517.
- Gottman, J., Gonso, J. y Schuler, P. (1976). Teaching social skills to isolated children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 4, 179-197.
- Green, M. y Cobb, L. (1990). Theories of communication development. En: Sternberg, L. (Ed.). *Functional Communication*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Greenberg, M., Calderon, R. y Kusché, C. (1984). Early intervention using simultaneous communication with deaf infants: The effect on communication development. *Child Development*, 55, 607-616.
- Greenberg, M.T. y Kusché, C.A. (1987). Cognitive, personal, and social development of deaf children and adolescents. En M.C. Wang, M.C. Reynolds & H.J. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice*. Vol. 3. Low incidence conditions (pp. 95-129). Nueva York: Pergamon Press.
- Greenberg, M. T. y Kusche, C. A. (1993). *Promoting social and emotional development in deaf children. The PATHS Project*. University of Washington Press. Seattle.
- Greenberg, M.T. y Marvin, R.S. (1979). Attachment patterns in profoundly deaf preschool children. *Merril-Palmer Quarterly*, 25, 265-279.

- Gregory, S. (1976). *The deaf child and his family*. Nueva York: Halsted Press.
- Gresham, F.M. (1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research*, 51, 1, 139-176.
- Gresham, F.M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children*, 48, 422-433.
- Gresham, F.M. (1983). Social validity in the assessment of children's social skills: Establishing standards for social competency. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, 297-307.
- Gresham, F.M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. En P.S. Strain, M.J. Guralnick y H.M. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (pp. 143-180). Nueva York: Academic Press.
- Gresham, F.M. y Evans, S.E. (1987). Conceptualization and treatment of social withdrawal in the schools. *Special Services in the Schools*, 3, 37-51.
- Gresham, F.M. y Nagle, R.J. (1980). Social skills training with children: Responsiveness to modelling and coaching as a function of peer orientation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 18, 718-729.
- Gresham, F.M. y Reschly, D.J. (1986). Social skills deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 9, 23-32.
- Guralnick, M.J. (1989). Social competence as a future direction for early intervention programmes. *Journal of Mental Deficiency Research*, 3, 4, 257-281.
- Harris, R.I. (1976). *The relationship of impulse control to parent hearing-status, manual communication and academic achievement*. Doctoral Dissertation. New York University.
- Harris, R.I. (1978). Impulse control in deaf children: Research and clinical issues. In L.S. Liben (Ed.), *Deaf children: Developmental perspectives* (pp.137-156). Orlando, FL: Academic Press.

- Hendrickson, J.M., Strain, P.S., Tremblay, A. y Shores, R.E. (1982). Interactions of behaviorally handicapped children: Functional effects of peer social initiations. *Behavior Modification*, 6, 323-353.
- Henggeler, S.W., Watson, S.M. y Cooper, P.F. (1984). Verbal and nonverbal maternal controls in hearing mother-deaf child interaction. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 319-329.
- Hofer, M.A. (1987). Early social relationships: a psychobiologist's view. *Child Development*, 58, 633-647.
- Hops, H. (1982). Social-skills training for socially withdrawn/isolated children. In P. Karoly y J. Steffen (Eds.), *Improving children's competence*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Hops, H. y Greenwood, C.R. (1980). Assessment of children's social skills. En E.J. Mash y L.G. Terdal (Eds.), *Behavioral assessment of childhood disorders*. Nueva York: Guilford Press.
- Hops, H. y Greenwood, C.R. (1988). Social skill deficits. En E.J. Mash y L.G. Terdal (Eds.), *Behavioral assessment of childhood disorders*. (pp. 263-314). Nueva York: Guilford.
- Howes, C. (1988). *Peer interaction of young children*. Chicago Illinois: Monographs of the Society for Research in Child Development.
- Hummel, J.W. (1982). Description of a successful in service program. *Teacher Education and Special Education*, 5(4), 7-14.
- Hummel, J.W. y Schirmer, B.E. (1984). Review of research and description of programs for the social development of hearing-impaired students. *Volta Review*, 86, 259-266.
- Hymowitz, E. y Daar, L. (1988). Therapeutic counselling games for hearing impaired students. *Perspectives for Teachers of the Hearing Impaired*, 7, 1, 17-19.
- Jiménez, M. (1994). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 22-47.

- Jensen, A.R. (1971). The role of verbal mediation in mental development. *Journal of Genetic Psychology*, 118, 39-70.
- Johnson, R.E., Liddell, S.K. y Erting, C.J. (1989). *Unlocking the curriculum: Principles for achieving access in deaf education*. Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Kaplan, B.J. y McHale, F.J. (1980). *Communication and play behaviors of a deaf preschooler and his younger sibling*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. San Francisco, CA.
- Karchmer, M.A. (1985). Demographics and deaf adolescence. In G.B. Anderson and D. Watson (Eds.), *The habilitation and rehabilitation of deaf adolescents* (pp. 28-47). Washington, DC: Gallaudet College Press.
- Karnes, M.B., Teska, J.A. y Hodgins, A.S. (1970). The effects of four programs of classroom intervention on the intellectual and language development of 4-year-old disadvantaged children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 40, 58-76.
- Kazdin, A.E. (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. Nueva York: Oxford University Press.
- Keller, M. y Carlson, P. (1974). The use of symbolic modelling to promote social skills in preschool children with low levels of social responsiveness. *Child Development*, 45, 912-919.
- Kelly, J.A. (1980). *Social-skills training*. New York: Springer Publishing Co. [Trad. cast.: *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer. 1992].
- Kelly, J.A., Furman, W., Phillips, J, Hathorn, S. y Wilson, T. (1979). Teaching conversation skills to retarded adolescents. *Child Behavior Therapy*, 1, 85-91.
- Kendall, P.C. y Hollon, S.D. (1979). *Cognitive behavioral interventions: Theory, research, and procedures*. New York: Academic Press.

- Kent, R.N. y Foster, S.L. (1979). Direct observational procedures: Methodological issues in applied settings. En A.R. Ciminero; K.S. Calhoun y H.E. Adams (Eds.), *Handbook of behavioral assessment*. New York: Wiley.
- King, C.M. y Quigley, S.P. (1985). *Reading and deafness*. San Diego, CA: College Hill Press.
- Klansek-Kyllo, V. y Rose, S. (1985). Using the scale of independent behavior with hearing-impaired students. *American Annals of the Deaf*, 130, 533-537.
- Konigsmark, B.W. (1972). Genetic hearing loss with no associated abnormalities. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 37, 89-99.
- Konstantareas, M.M. y Lampropoulou, V. (1995). Stress in greek mothers with deaf children. *American Annals of the Deaf*, 140, 3, 279-286.
- Kratochwill, T.R. y French, D.C. (1984). Social skills training for withdrawn children. *School Psychology Review*, 13, 331-338.
- Kreimeyer, K. y Antia, S. (1988). The development and generalization of social interaction skills in preschool hearing-impaired children. *The Volta Review*, 89, 219-231.
- Kusché, C.A. y Greenberg, M.T. (1983). Evaluative understanding and role-taking ability: A comparison of deaf and hearing children. *Child Development*, 54, 141-147.
- Lamb, M.E. y Nash, A. (1989). Infant-mother attachment, sociability, and peer competence. In T.J. Berndt & G.W. Ladd (Eds.), *Peer relations in child development* (pp. 219-245). Nueva York: John Wiley & Sons.
- Lamb, M.E., Thompson, R., Gardner, W., y Charnov, E. (1985). *Infant-mother attachment: The origins and developmental significance of individual differences in strange situation behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lederberg, A.R. (1991). Social interaction among deaf preschooler: The effects of language ability and age. *American Annals of the Deaf*, 136, 35-59.

- Lederberg, A.R. (1993). The impact of child deafness on social relationships. In M. Marschark & D. Clark (Eds), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 93-199). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Lederberg, A.R. y Mobley, C.E. (1990). The effect of hearing impairment on the quality of attachment and mother-toddler interaction. *Child Development*, 61, 1596-1604.
- Lederberg, A.R., Rosenblatt, V.R. y Vandell, D.L. (1987). Temporary and long-term friendships in hearing and deaf preschoolers, *Merrill-Palmer Quaterly*, 33, 513-533.
- Lederberg, A.R., Ryan, H.B. y Robbins, B.L. (1986). Peer interaction in young deaf children: The effect of partner hearing status and familiarity. *Developmental Psychology*, 22, 691-700.
- Lederberg, A.R., Willis, M.G. y Frankel, K.H. (1991). *A longitudinal study of the effects of deafness on the early mother-child relationship*. Paper presented at biennial meetings of the Society for Research in Child Development.
- Lemanek, K.L. y Gresham, F.M. (1984). Social skills training with a deaf adolescent: Implications for placement and programming. *School Psychology Review*, 13, 385-390.
- Lemanek, K.L., Williamsom, D.A., Gresham, F.M. y Jensen, B.J. (1986). Social skills training with hearing-impaired children and adolescents. *Behavior Modification*, 10, 1, 55-71.
- Lesser S.R. y Easer, B.R. (1972). *Personality differences in the perceptually handicapped*. En *J. Am Acad Child Psychiatry* 11, 458-466.
- Leung, J, y Choi, Ch. (1990). Hearing-impaired children in public schools. A comparison study. *Bulletin of the Hong-Kong Psychological Society*, n° 24-15, 27-40.
- Levine, E.S. (1956). *Youth in a Soundless World, A Search for Personality*. Nueva York: New York University Press.

- Lewis, M.M. (1968). *Language and Personality in Deaf Children*. Occasional Publication Series No. 20. Slough, England, National Foundation for Education Research.
- Liben, L.S. (1978). Developmental perspectives on experiential deficiencies of deaf children. In L. Liben (Ed.), *Deaf children: Developmental perspectives* (pp. 195-215). Nueva York: Academic Press.
- Liben, L.S. (1979). Free recall by deaf and hearing children: Semantic clustering and recall in trained and untrained groups. *Journal of Experimental Child Psychology*, 27, 105-119.
- Libet J.M. y Lewinsohn, P.M. (1973). Concept of social skill with special references to the behavior of depressed persons. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 40, 304-312.
- Lock, A.J. (1980). *The guided reintervention of language*. London: Academic Press.
- Luckner, J.L., Schauer mann, D. y Allen, R. (1994). Learning to be a friend. *Perspectives in Education and Deafness*, 12, 5, 2-7.
- Luetke-Stahlman, B. (1994). Procedures for socially integrating preschoolers who are hearing, deaf and hard of hearing. *Topics in Early Childhood Special Education*, 14, 4, 472-487.
- Luetke-Stahlman, B. (1995). Social interaction. Assessment and intervention with regard to students who are deaf. *American Annals of the Deaf*, 140, 3, 295-303.
- Luterman, D. (1972). *Deafness in the family*. Boston: College-Hill Press.
- Lynas, W. (1986). *Integration the handicapped into ordinary school. A study of hearing-impaired pupils*. Londres: Croom Helm.
- Lytle, R.R., Johnson, R.C. y Smith, D. (1987). A social skills training program for deaf adolescents. *Perspectives for Teachers of Hearing Impaired*, 6, 2, 19-22.

- MacKay-Soroka, S., Trehub, S.E. y Thorpe, L.A. (1987). Referential communication between mothers and their deaf children. *Child Development*, 58, 986-992.
- MacKay-Soroka, S., Trehub, S.E. y Thorpe, L.A. (1988). Reception of mothers' referential messages by deaf and hearing children. *Developmental Psychology*, 24, 277-285.
- Maloney, D.M. et al, (1976). Teaching conversation-related skills to predelinquent girls. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 371.
- Marchesi, A. (1980). *Influencia de variables sociales, educativas y lingüísticas en el desarrollo cognitivo de los niños sordos profundos*. Fundación General Mediterránea.
- Marchesi, A. (1983). *Influencia del modo de comunicación temprana en el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos profundos*. Manuscrito no publicado. Madrid. CIDE.
- Marchesi, A. (1987). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (1990). Comunicación, lenguaje y pensamiento de los niños sordos. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*, III, 229-247. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Martin, E. (1990). Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación*, III, 15-33. Madrid: Alianza Editorial.
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. Nueva York: Oxford University Press.
- Masur, E.F. (1983). Gestural development, dual-directional signaling, and the transition to words. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12, 93-109.
- Matson, J.L. y Adkins, J. (1980). A self-instructional social skills training program for mentally retarded persons. *Mental Retardation*, 18, 245-248.

- McGinnis, M.D., Orr, C.D. y Freutel, J.M. (1980). Becoming a social being. *The Volta Review*, 82(6), 370-379.
- Meadow, K. (1972). Sociolinguistics, sign language, and the deaf sub-culture; Psycholinguistics and total communication: the state of the art. *American Annals of the Deaf*, 19-33.
- Meadow, K.P. (1976). Personality and Social development of deaf people. *Journal of Rehabilitation of the Deaf*, 9, 1-12.
- Meadow, K.P. (1980). *Deafness and child development*. Berkeley: University of California Press.
- Meadow, K.P. (1983). *Meadow/Kendall social-emotional assessment inventory for deaf students*. Washington, D.C.: Gallaudet College Press.
- Meadow, K.P., Greenberg, M.T., Erting, C. y Carmichael, H. (1981). Interactions of deaf mothers and deaf preschool children: Comparisons with three other groups of deaf and hearing dyads. *American Annals of the Deaf*, 126, 454-468.
- Meadow, K.P. y Schlesinger, H.S. (1971). The prevalence of behavioral problems in a population of deaf school children. *American Annals of the Deaf*, 116, 346-348.
- Meadow, K.P. y Trybus, R.J. (1979). Behavioral and emotional problems of deaf children: An overview. En L.J. Bradford y W.R. Hardy (Eds.), *Hearing and hearing impairment* (pp. 395-403). Nueva York: Grune & Stratton.
- Meadow-Kendall Social Emotional Assessment Inventories for Deaf and Hearing Impaired Students*. (1980). Washington, D.C.: Gallaudet College.
- Meadow-Orlans, K.P.(1987). An analysis of the effectiveness if early intervention programs for hearing-impaired children. En M.J. Guralnick & F.C. Bennett (Eds.), *The effectiveness of early intervention for at-risk and handicapped children* (pp. 325-362). Nueva York: Academic Press.
- Meichebaum, D.H. (1977). *Cognitive-behavior modification. An integrative approach*. Nueva York: Plenum Press.

- Meichebaum, D.H. y Goodman, J. (1971). Training impulsive children to talk to themselves: A means of developing self-control. *Journal of Abnormal Psychology*, 77, 115-126.
- Mesivob, G.B. (1984). Social skills training with verbal autistic adolescents and adults: a program model. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 14, 395-404.
- Michelson, L., Foster, S. y Ritchey, W. (1981). Behavioral assessment of children's social skills. En B.B. Lahey y A.E. Kazdin (eds.), *Advances in clinical child psychology*, (vol. 3). Nueva York: Plenum Press.
- Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P. y Kazdin, A.E. (1983). Social skills assessment and training with children. Nueva York: Plenum Press. (Trad. cast.: *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca, 1987).
- Michelson, L. y Wood, R. (1980). Social skills assessment and training with children and adolescent. En M. Hersen; R.M. Eisler y P. Miller (eds.), *Progress in behavior modification*, (vol. 9). Nueva York: Academic Press.
- Minkin, N. et al. (1976). The social validation and training of conversation skills. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 127-140.
- Monjas, M.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, M.I. (1993). *Programa de entrenamiento de habilidades de interacción social*. PEHIS. Salamanca: Trilce.
- Monjas, M.I. (1996). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. PEHIS. Madrid: Cepe.
- Monjas, M.I., Arias, B. y Verdugo, M.A. (1991). *Desarrollo de un código de observación para evaluar la interacción social en alumnos de primaria*. (COIS). III Congreso de Evaluación Psicológica. Barcelona.
- Moore D.F. (1990). *Old w(h)ine in new bottles*. Unpublished memorandum, Gallaudet University.

- Moore, D.F. y Kluwin, T.N. (1986). Issues in school placement. In A.N. Schildroth & M. A. Karchmer (Eds.), *Deaf children in America* (pp. 105-123). San Diego, CA: College-Hill Press.
- Morgan, S. R. (1977). A descriptive analysis of maladjusted behavior in socially rejected children. *Behavioral Disorders*, 3, 23-30.
- Myklebust, H.E. (1960). *The Psychology of deafness*. Nueva York: Grune & Stratton.
- Nash, K.R. y Castle, W.E. (1982). Special problems of deaf adolescents and young adults. En J.T. Neisworth (Ed.), *Assessment in special education*. Rockville, NY: Aspen.
- Oden, S. y Asher, S.R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48, 495-506.
- Odom, P.B., Bender, M., Stein, M., Doraon, L., Houden, P., Mcinnes, M., Gilvert, M., Dekley, M., Speltz, M. y Jenkins, J. (1988). *The integrated preschool curriculum, procedures for socially integrating young handicapped and normally developing children*. Seattle: University of Washington Press.
- Odom, P.B., Blanton, R.L. y Laukhuf, C. (1973). Facial expressions and interpretation of emotion-arousing situations in deaf and hearing children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1, 139-151.
- Odom, S.L., Kohler F. y Strain, P.S. (1987). *Social interaction skill curriculum*. Unpublished manuscript, University of Pittsburgh, Early Childhood Research Institute.
- Odom, S.L., Silver, F., Sandler, S., Sandler S., y Strain, P. (1983). *Direct observation of social behavior manual*. Pittsburgh, PA: Early Childhood Research Institute.
- Odom, S.L. y Strain, P.S., (1986). A comparison of peer initiation and teacher-antecedent interventions for promoting reciprocal social interaction of autistic preschoolers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19, 59-71.

- O'Leary, S.G. y Dubey, D.R. (1979). Applications of self-control procedures by children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 449-465.
- Ottem, E. (1980). An analysis of cognitive studies with deaf subjects. *American Annals of the Deaf*, 125, 564-575.
- Padden, C. y Humphries, T. (1988). *Deaf in America*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pendergrass R.A. y Hodges, M. (1976). Deaf students in group problem solving situations: A study of the interactive process. *American Annals of the Deaf*, 121, 3, 327-330.
- Petitto, L.A. (1990). The transition from gesture to symbol in American sign language. En V. Volterra y C.J. Erting (Eds.). *From gesture to Language in hearing and deaf children*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Prendergast, S.G. (1992). *Caregiver gesture and infant gaze in pretend play: A comparison of deaf mother-deaf toddler and hearing mother-deaf toddler dyads*. Unpublished doctoral dissertation. University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Quarrington, B. y Solomon, B. (1975). A current study of the social maturity of deaf students. *Canadian Journal Behavior Science*, 7, 70-77.
- Rainer, J.D., Altshuler, K.Z. y Kallman, F.J. (1969). *Family and Mental Health Problems in a Deaf Population*, 2nd ed., Springfield, Illinois, Charles C Thomas.
- Rasing, E. J. (1993a). Effects of a multifaceted training procedure on the social behaviors of hearing-impaired children with severe language disabilities: A replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 26, 405-406.
- Rasing, E.J. (1993b). Acquisition and generalization of social behaviors in language-disabled deaf children. *American Annals of the Deaf*, 138, 4, 362-369.
- Rasing, E.J. y Duker, P.C. (1992). Effects of a multifaceted training procedure on the acquisition and generalization of social behaviors in language-disabled deaf children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 723-734.

- Ray, J.S. (1974). *Behavior of developmentally delayed and non-delayed toddler-age children: An ethological study*. Unpublished doctoral dissertation, George Peabody College.
- Rea, C.A., Bonvillian, J.D. y Richards, H.C. (1988). Mother-infant interactive behaviors: Impact of maternal deafness. *American Annals of the Deaf*, 131, 317-324.
- Reich, C., Hambelton, D. y Houdin, B. (1977). The integration of hearing impaired children in regular classrooms. *American Annals of the Deaf*, 122, 534-543.
- Robin, A., Schneider, M. y Dolnick, M. (1976). The turtle technique: An extended case study of self-control in the classroom. *Psychology in the school*, 13, 449-453.
- Rodda, M. (1966). Social adjustment of deaf adolescents. In *Proceeding of a symposium on the psychological study of deafness and hearing impairment*. Londres: British Psychological Association.
- Roth, E. (1986). *Competencia social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad*. Mejiro: Trillas.
- Schirmer, B.S. (1989). Relationship between imaginative play and language development in hearing-impaired children. *American Annals of the Deaf*, 134, 219-222.
- Schirmer, B.S. y Hummel, J.H. (1983). *Social skills training for the hearing impaired*. Paper presented at the Joint North American Conventions on the Education of Hearing Impaired (CAID, CEASD y ACEHI), Winnipeg, Manitoba.
- Schlesinger, H.S. y Meadow, K.P. (1972). Development of maturity in deaf children. *Exceptional Children*, 38, 461-467.
- Schlesinger, H.S. y Meadow, K.P. (1976). *Studies of family interaction, language acquisition, and deafness* (Final grant rep. to DHEW), Washington, D.C.: Office of Maternal and Child Health.

- Schloss, P.J., Smith, M.A. y Schloss, C.N. (1984). Empirical analysis of a card game designed to promote consumer-related social competence among hearing-impaired youth. *American Annals of the Deaf*, 129, 417-423.
- Segura, M., Mesa, J. y Arcas, M. (En prensa). *Curso de competencia social. 1º y 2º ciclo de Primaria*. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- Shatz, M. (1985). An evolutionary perspective on plasticity in language development. *Cognitive Science*.
- Silvestre, N. (1995). Investigación e intervención educativa en el alumnado sordo: cuestiones sobre la integración escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 69-70, 31-44.
- Snow, C. (1989). Understanding social interaction and language acquisition; sentences are not enough. En: M.H. Bornstein y J.S. Bruner (Eds.). *Interaction in human development*. Cap. 5. Nueva Jersey: Lea.
- Solit, G., Taylor, M. y Bednarczyk, A. (1992). *Access for all: Integrating deaf/hard-of-hearing and hearing students*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Sorensen, D.A. (1992). Facilitating responsible behavior in deaf children. *Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association*, 25, 3, 1-7.
- Spencer, P.E. (1991). *Communicative behaviors of hearing mothers and their hearing-impaired and hearing infants*. Paper presented at the biennial meetings of the Society for Research in Child Development.
- Spencer, P.E. y Deyo, D.A. (1993). Cognitive and social aspects of deaf children's play. In M. Marschark y D. Clark (Eds), *Psychological perspectives on deafness* (pp. 65-91). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Spencer, P.E., Bodner-Johnson, B.A. y Gutfreund, M.K. (1992). Interacting with infants with a hearing loss: What we can learn from mothers who are deaf? *Journal of Early Intervention*, 16, 1, 64-78.
- Spivack, G., Platt, J.J. y Shure, M.B. (1976). *The problem-solving approach to adjustment*. San Francisco: Josey-Bass.

- Spivack, G. y Shure, M.B. (1974). *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey Bass.
- Sroufe, A. (1983). Individual patterns of adaptation from infancy to preschool. In M. Perlmutter (Ed.), *Development and policy concerning children with special needs*. Minnesota symposium on child psychology (pp. 41-81). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Stefani L.H. y Camaioni, L. (1983). Effects of familiarity on peer interaction in the first year of life. *Early Child Development and Care*, 11, 45-54.
- Stein, N.L. y Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.V. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing*. Nueva Jersey. Ablex: Norwood.
- Stinson, M.S. y Lang, H.G. (1994). Full inclusion: A path for integration or isolation. *American Annals of the Deaf*, 139, 2, 156-159.
- Stinson, M.S., Whitmire, K. y Kluwin, T.N. (1996). Self perceptions of social relationships in hearing-impaired adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88. 1, 132-143.
- Stokes, T. F. y Baer, D.M. (1977). An implicit technology of generalization. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 349-368.
- Strain, P.S., Shores, R.E. y Kerr, M. (1976). An experimental analysis of "spillover" effects on the social interaction of behaviorally handicapped preschool children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9, 31-40.
- Suárez, M. y Torres, E. (1996). Dyadic interactions between deaf children and their communication partners. *American Annals of the Deaf*, 141, 245-251.
- Suárez, M. y Torres, E. (en prensa). Educación familiar y desarrollo del niño sordo. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Comps.) *Familia y desarrollo humano*, cap. 21. Madrid: Alianza.
- Sugarman, S. (1984). The development of preverbal communication: Its contribution and limits in promoting the development of language. En R. Schiefelbusch & J. Pickar (Eds.), *The acquisition of communication competence* (pp.14-67). Baltimore: University Park Press.

- Swisher, M.V. (1984). Signed input of hearing mothers to deaf children. *Language Learning*, 34, 69-85.
- Swisher, M.V. (1991). Conversational interaction between deaf children and their hearing mothers: The role of visual attention. En P. Siple & S. Fisher (Eds.), *Theoretical issues in sign language research*. Vol. 2, Psychology (pp.111-134). Chicago: University of Chicago Press.
- Torline, J. (1994). *Availability of psychosocial services for students who are deaf/hard of hearing in the State of Kansas*. Unpublished master's thesis, University of Kansas Medical Center, Kansas City, KS:
- Torres Lana, E. (1990). *Comunicación, socialización e integración del niño sordo profundo: Un modelo de integración*. Manuscrito no publicado. Madrid. CIDE.
- Trianes, M.V. y Muñoz, A.M. (1990). *El status sociométrico, la apreciación de agentes significativos y la observación naturalística de la interacción en clases de niños preescolares como medidas de competencia social*. VIII. Congreso Nacional de Psicología. Sociedad Española de Psicología. Barcelona.
- Trianes, M.V., Rivas, T. y Muñoz, A. (1990). Una intervención psicoeducativa sobre las habilidades de solución de problemas interpersonales en preescolar. *Análisis y Modificación de Conducta*, 16, 50, 587-625.
- Trianes, M.V., Rivas, T. y Muñoz, A. (1991). Eficacia diferencial de una intervención psicoeducativa sobre las habilidades sociales en niños preescolares inhibidos e impulsivos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 17, 56, 895-916.
- Tripp, A. W. (1993). Turning students into grownups: Values and decision-making. *Perspectives in Education and Deafness*, 11,4, 2-6.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Vandell D.L. y George, L.B. (1981). Social interaction in hearing and deaf preschoolers: Successes and failures in initiations. *Child Development*, 52, 627-635.

- Vandell, D.L. y George, L.B. (1982). Integrating hearing and deaf preschoolers: an attempt to enhance hearing children's interaction with deaf peers. *Child Development*, 53, 1354-1363.
- Vandell, D.L. y Wilson, K.S. (1987). Infants interaction with mothers, sibling and peer: Contrasts and relations between interaction systems. *Child Development*, 58, 176-186.
- Van Hasselt, V.B., Hersen, M., Bellack, A.S. y Whitehill, M.B. (1979). Social skill assessment and training for children: An evaluative review. *Behavior Research and Therapy*, 17, 413-438.
- Van Hasselt, V.B., Hersen, M., Kazdin, A.E., Simon, J. y Mantantuono, A. (1983). Training blind adolescents in social skills. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 77, 199-203.
- Van Houten, R. (1979). Social validation: The evolution of standards of competency for target behaviors. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 12, 581-591.
- Verdugo, M.A., Monjas, M.I. y Arias, B. (1992). *Intervención sobre competencia social de los alumnos con necesidades educativa especiales en Educación Infantil y Primaria*. Memoria de Investigación y Documentación Educativa del MEC. Madrid. Convocatoria de 1990.
- Vernon, M. (1969). Sociological and psychosocial factors associated with hearing loss. *Journal of Speech and Hearing Research*, 12, 541-563.
- Vernon, M. y Andrews, J.F. (1990). *The psychology of deafness*. Nueva York: Longman
- Vernon, M., y Koh, S.D. (1970). Early manual communication and deaf children's achievement. *American Annals of the Deaf*, 115, 527-536.
- Volterra, V. (1983). Gestures, signs and words at two years. En J.G. Kyle y B. Woll (Eds.). *Language in Sign. An International perspective on Sign language*. Londres: Croom Helm.
- Volterra, V. y Erting, C.J. (1990). *From gesture to language in hearing and deaf children*. Berlin: Springer-Verlag.

- Volterra, V., Pace, C., Pennacchi, B. y Corazza, S. (1995). Advanced learning technology for a bilingual education of deaf children. *American Annals of the Deaf*, 140, 5, 402-409.
- Wedell-Minning, J. y Lumley, J.M. (1980). Child deafness and mother-child interaction. *Child Development*, 51, 766-774.
- Weisel, A. y Bar-Lev, H. (1992). Role taking ability, nonverbal sensitivity, language and social adjustment of deaf adolescents. *Educational Psychology*, 12, 1, 3-13.
- Wolf, M.M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203-214.
- Wood, D. (1991). Communication and cognition: How the communication styles of hearing adults may hinder rather than help deaf learners. *American Annals of the Deaf*, 136, 3, 247-251.
- Wood, D.J. (1989). Social interaction as tutoring, In M. Borstein & J. Bruner (Eds.), *Interaction in human development* (pp. 59-80). Hillsdale, NJ: Earlbaum Associates.
- Young, E.P. y Brown, S.L. (1981). *The development of social- cognition in deaf preschool children: A pilot study*. Paper presented at meetings of the Southeastern Psychological Association, Atlanta.
- Zahavi, S.L. y Asher, S.R. (1978). The effect of verbal instructions on preschool children's aggressive behavior. *Journal of School Psychology*, 16, 146-153.
- Zigmond, N. y Brownlee, J. (1980). Social skills training for adolescents with learning disabilities. *Exceptional Education Quarterly*, 1, 77-83.

Anexos

DATOS BIOGRAFICOS

NIÑO/A

Nombre:_____ Apellidos:_____

Fecha nacimiento:_____ Edad:_____

Nº hermanos:_____ Lugar:_____ Hermanos sordos:_____

PADRES

Nombre padre:_____

Edad:_____ Profesión:_____

Nombre madre:_____

Edad:_____ Profesión:_____

Dirección:_____

Tfno:_____

ETIOLOGIA DE LA SORDERA

% Pérdida: O: Izq:..... O. Der:.....Edad Pérdida:.....

Causas:.....

ESCOLARIZACION

Colegio:_____ Tfno:_____

Curso:_____ Profesor Aula:_____ Prof. Audición:_____

LENGUAJE

Interacciones lingüísticas predominantes:
(Lenguaje oral, signos, lenguaje bimodal, gestos...)

- Con los padres:_____

- Con los hermanos:_____

- Con los compañeros:_____

- Con los profesores:_____

**INVENTARIO MEADOW/KENDALL
PARA LA EVALUACION SOCIO-EMOTIVA DE ESTUDIANTES SORDOS**

Fecha de la evaluación

Fecha de nacimiento
mes día año

Nombre del estudiante:

(nombre)

(apellidos)

Nombre del evaluador: _____

Puesto: _____

INSTRUCCIONES:

Lea atentamente cada enunciado (ítem) y decida si describe la conducta que haya observado en este estudiante concreto. Al decidir como evaluar al estudiante, emplee como referencia todos los estudiantes de la misma edad, sean sordos o no. (No obstante, algunos ítems son relevantes **SOLAMENTE** para los estudiantes con deficiencias auditivas. Con estos ítems, emplee como referencia todos los estudiantes sordos que usted conozca, No sólo los de su clase actual). Señale con un círculo la respuesta que mejor refleje su juicio sobre este estudiante.

Ejemplo:

C c f F ? 23. Feliz, alegre, agradable, tranquilo

Explicación:

C = MUY ACERTADA. El enunciado describe muy bien al estudiante, es tal como se porta la mayor parte del tiempo

c = cierta. El enunciado describe la conducta del estudiante una gran parte del tiempo.

f = falsa. El enunciado no describe bien la conducta del estudiante.

F = MUY FALSA. A este estudiante no se le describiría nunca (o casi nunca) así.

? = NO SE PUEDE EVALUAR o NO ES PERTINENTE

C = MUY ACERTADA; c = cierta; f = falsa; F = MUY FALSA

? = NO SE PUEDE EVALUAR

- C c f F ?** 1. Obedece las normas; cumple instrucciones o peticiones de los adultos con autoridad.
- C c f F ?** 2. Amable y considerado.
- C c f F ?** 3. Se relaciona bien con los compañeros y es aceptado/a por ellos.
- C c f F ?** 4. Distingue entre lo real y lo ficticio, acontecimientos y/o personas reales e imaginarias (ej. entiende que "Superman" no existe en la realidad.)
- C c f F ?** 5. Agresivo/a. Su conducta puede incluir pelear, arañar, morder a otros estudiantes, y/o pegar o dar patadas a los animales.
- C c f F ?** 6. Manifiesta sentimientos negativos sobre su tamaño físico y/o fuerza.
- C c f F ?** 7. Se siente orgulloso de su aspecto físico/attractivo personal: se siente moderadamente guapo/a.
- C c f F ?** 8. Su conducta es tal que la mayoría de sus profesores y compañeros lo consideran como estafalario o al menos extraño (ej. hablar o hacerse signos a sí mismo, balancearse, mirar fijamente las luces durante largos periodos, dar vueltas sobre sí mismo.)
- C c f F ?** 9. Tiene respuestas emotivas generalmente aceptables. Las rabietas o estallidos violentos, si es que se producen, sólo ocurren tras una grave provocación.
- C c f F ?** 10. Tiene muchos miedos. Excesivos e irreales, relacionados con peligros, tormentas, heridas, la muerte.
- C c f F ?** 11. Acepta algún retraso de las gratificaciones. (No espera la satisfacción instantánea de toda necesidad, capricho o deseo)
- C c f F ?** 12. Aislado. Tiene pocos amigos, o ninguno. Puede que le consideren ensimismado, "introvertido".
- C c f F ?** 13. Carece de habilidad para manejar con herramientas, utensilios o aparatos, aunque no exista motivo físico aparente para ello.
- C c f F ?** 14. A los demás estudiantes, les toma el pelo, fastidia o joroba.
- C c f F ?** 15. Demuestra tener iniciativa para completar trabajos escolares y motivación para terminar las tareas.

C = MUY ACERTADA; c = cierta; f = falsa; F = MUY FALSA

? = NO SE PUEDE EVALUAR

- C c f F ?** 16. Procura comunicarse con los demás (tanto sordos como oyentes) por el medio que sea (signos, habla, escritura, mimo).
- C c f F ?** 17. Carga con una parte justa de las tareas (ej. ayuda a limpiar después de terminar un proyecto).
- C c f F ?** 18. Insiste en la repetición de las rutinas establecidas. Los cambios de horarios, hábitos, planes le producen respuestas negativas desproporcionadas.
- C c f F ? 1** 9. Autosuficiente. No depende excesivamente de la ayuda de los demás.
- C c f F ?** 20. Actúa de manera cooperativa en grupo de compañeros. Contribuye a la cohesión más que al conflicto.
- C c f F ?** 21. Excesivamente preocupado con la limpieza. (Puede que se lave las manos constantemente, o que no tolere motas de polvo o suciedad).
- C c f F ?** 22. Muestra gran interés o preocupación por los pequeños detalles (ej. puede insistir en lograr la perfección de la escritura o el dibujo).
- C c f F ?** 23. Feliz, alegre, agradable, tranquilo.
- C c f F ?** 24. Se rinde rápidamente. Espera fracasar.
- C c f F ?** 25. Se queja de problemas físicos que no tienen base médica aparente (ej. dolores de cabeza, de estómago, etc.).
- C c f F ?** 26. Se identifica con (Ej. muestra excitado su reconocimiento de) un extraño o visitante que lleve puesto un audífono.
- C c f F ?** 27. Realiza conductas destructivas (ej. romper objetos, ensuciar las paredes o los muebles, esparcir las cosas desordenadamente).
- C c f F ?** 28. Se relaciona bien con los adultos (tanto hombres como mujeres).
- C c f F ?** 29. Formal, serio y de confianza.
- C c f F ?** 30. Ansioso. Nervioso. Le preocupan muchos acontecimientos normales.
- C c f F ?** 31. Demuestra actitudes negativas hacia el lenguaje de signos (se niega a usarlo; finge no entender el lenguaje de signos de los demás).

C= MUY ACERTADA; c= cierta; f=falsa; F= MUY FALSA

?= NO SE PUEDE EVALUAR

- C c f F ?** 32. Su mal comportamiento no se corrige con amenazas de restricción o con castigos.
- C c f F ?** 33. Creativo. Demuestra imaginación en el trabajo escolar y en las actividades de juego y ocio.
- C c f F ?** 34. Letárgico. Falto de energía. Está siempre cansado.
- C c f F ?** 35. Tiene problemas para aceptar las críticas, sobre todo si se expresan como restricción o disciplina.
- C c f F ?** 36. Demuestra sentimientos negativos sobre sus habilidades motoras, destrezas o minusvalías visibles.
- C c f F ?** 37. Exige atención. Tiene que ser el centro de todo. (Puede que insista en ser el primero de la fila, ser el líder o capitán).
- C c f F ?** 38. Demuestra respuestas positivas y de emoción ante extraños que emplean lenguaje de signos.
- C c f F ?** 39. Tiene muchos accidentes o percances que dan como resultado la rotura de objetos o heridas que requieren primeros auxilios.
- C c f F ?** 40. Parece entender los sentimientos ajenos; demuestra empatía.
- C c f F ?** 41. Procura entender la comunicación de los demás, por el medio que sea: Escuchando, leyendo los labios, signando, escribiendo o gesticulando.
- C c f F ?** 42. Demuestra curiosidad. Deseoso de aprender cosas nuevas. Le gusta tener experiencias nuevas.
- C c f F ?** 43. Responde negativamente al perder en los juegos o al fracasar en las actividades escolares.
- C c f F ?** 44. Sueña despierto. Desconecta con lo que ocurre a su alrededor.
- C c f F ?** 45. Acepta las diferencias en los demás; no bromea ni excluye a los demás por motivos de raza ni minusvalías físicas.
- C c f F ?** 46. Tiene hábitos, maneras o rasgos de personalidad que se consideran descorteses o socialmente inadmisibles (ej. meterse el dedo en la nariz, hacer comentarios obscenos o sexuales).
- C c f F ?** 47. Participa en clase o en actividades de grupo; ofrece voluntariamente respuestas y opiniones.

C = MUY ACERTADA; c = cierta; f = falsa; F = MUY FALSA

? = NO SE PUEDE EVALUAR

- C c f F ?** 48. No intenta copiar de los compañeros, ni coger cosas que pertenecen a otros.
- C c f F ?** 49. Otros estudiantes le ven como líder.
- C c f F ?** 50. Demuestra sentido de humor o agudeza mental (ej. puede apreciar situaciones graciosas o bromas a costa suya).
- C c f F ?** 51. Generoso. Comparte con los demás.
- C c f F ?** 52. Exige atención y ayuda constantemente. Acapara una parte desproporcionada del tiempo del profesor.
- C c f F ?** 53. Participa bien en los juegos dirigidos (toma el papel de líder o de secundario; juega hasta el final; sigue los roles).
- C c f F ?** 54. Está dispuesto a relacionarse con oyentes (Es decir, no se niega a interactuar con iguales o adultos de audición normal).
- C c f F ?** 55. Actúa sin pensar. Impulsivo. No sopesa las consecuencias.
- C c f F ?** 56. Demuestra aceptación/orgullo de su pertenencia a su propio grupo social. (Ej. identidad lingüística).
- C c f F ?** 57. Evita la comunicación oral. Parece avergonzado al usar la voz.
- C c f F ?** 58. Demuestra movimientos, maneras o tícs faciales o corporales.
- C c f F ?** 59. Niega su mala conducta (Puede que también culpe a otros de sus propias faltas).

ESCALA DE CONDUCTA ASERTIVA PARA NIÑOS DE 8 A 12 AÑOS (Adaptación para sordos)

INSTRUCCIONES

Se recomienda que este cuestionario, adaptado a la edad indicada, no se entregue a los niños/as directamente, sino que sea el Monitor quien lo lea a los niños y anote sus respuestas.

Hay que tener especial cuidado con las entonaciones de las frases, ya que variando el tono puede verse modificada la intención que persigue cada ítem; por eso hay que tener en cuenta si la respuesta que se lee al niño es agresiva, inhibida o asertiva. Para saberlo, debe el Monitor ayudarse de la hoja de puntuaciones que está al final de esta Escala: en ella verá el sentido de cada respuesta, para los números 1 al 24.

Las preguntas 25 y 26 tratan sobre los pensamientos necesarios para resolver problemas interpersonales, es decir pensamiento Causal, Alternativo, Consecuencial, y tienen su hoja propia de corrección.

Dos son los peligros principales que se deben tener en cuenta al pasar esta escala: que los alumnos respondan en broma, o que los alumnos respondan lo que SE DEBERÍA HACER en esas circunstancias, no lo que ellos normalmente HACEN. El monitor tendrá en cuenta esos peligros, para evitarlos cuidadosamente.

Michelson recomienda que la misma escala se pase a un adulto que conozca bien al alumno/a; si es posible es una buena práctica, para obtener información más fiable.

Nota para el Monitor: Cada NÚMERO describe una situación y las LETRAS indican las posibles respuestas del niño. Si la respuesta va entre comillas, es algo que el niño dice; si no, indica algo que el niño hace. Para empezar, puede usted decirle algo así: de estas tres respuestas, dime cuál es la que se parece más a lo que tú dices o haces normalmente. Debes contestar lo que de verdad haces o dices, sin pararte a pensar durante mucho tiempo.

1. Un amigo te dice: Eres muy simpático/a.
 - a. “Sí, yo soy el mejor”.
 - b. “Gracias”.
 - c. No dices nada y te da vergüenza.

2. Un amigo hace una tarea y tú crees que está muy bien.
 - a. No le dices nada.
 - b. “¡Yo lo hago mejor que tú!”.
 - c. “Está muy bien”.

3. Estás haciendo un dibujo y tú crees que está muy bien, pero otro chico te dice: No me gusta.
 - a. “Pues yo creo que está bien”.
 - b. “Está muy bien. Tú no sabes”.
 - c. Te sientes mal pero no le dices nada.

4. Un día no traes el libro de Matemáticas y un compañero te dice: ¡tú eres tonto, te olvidaste el libro!
 - a. “Es verdad, a veces soy tonto”
 - b. “Tonto eres tú”.
 - c. “No soy tonto. Sólo me olvidé el libro. Tú también lo puedes olvidar”.

5. Tú le dices a un amigo que después van a jugar. Tú le esperas mucho tiempo y cuando estás cansado, llega y no te dice por qué llegó tarde.
 - a. “No me gusta esperar mucho tiempo”.
 - b. No le dices nada.
 - c. “Tú tienes mucha cara. Vienes muy tarde y no dices qué te pasó”.

6. Tú tienes que pedirle ayuda a tu amigo para hacer la tarea, porque es muy difícil.
 - a. No le dices nada.
 - b. “¡Hazme la tarea!”.
 - c. “¿Puedes ayudarme a hacer la tarea?”.

7. Un día un amigo/a tuyo está triste.
 - a. “Estás triste, ¿qué te pasa?”.
 - b. Te vas con él/ella y no le dices nada.
 - c. Te ríes de él/ella y le dices que es un niño pequeño.

8. Un día tú estás triste y alguien te dice: ¿Qué te pasa?
 - a. “¡A ti qué te importa!”.
 - b. “Sí estoy triste, gracias”.
 - c. “No, no me pasa nada”.

9. Un día tú estás en la calle o en el patio y un chico dice que tú rompiste el cristal de la ventana. Pero no es verdad.
 - a. “¡Estás loco, yo no lo rompí!”.
 - b. “Yo no lo rompí”.
 - c. Te aguantas y no dices nada.

10. Tu profesor te dice que van a hacer un cuento y tú tienes que hacer de árbol o de flor, pero a ti no te gusta.
- “Eso es de tontos, ¡yo no lo hago!”.
 - Tú lo haces porque el profesor manda.
 - “Profesor, ¿puedo hacer de otra cosa? De árbol o flor no me gusta”.
11. Te vas de excursión y todos los niños hacen una cometa. Un compañero te dice que la tuya es la mejor.
- “No, no está bien”.
 - “Es verdad, soy el mejor”.
 - “Si, está bastante bonita”.
12. Estás con un grupo de amigos y uno de ellos te da un chicle.
- “Gracias por el chicle”.
 - “Gracias”, pero lo dices con vergüenza.
 - “¡Dame otro, uno es poco!”.
13. Tú estás en tu casa jugando con un amigo y viene tu hermano y te dice: ¡Estás haciendo mucho ruido!
- “Pues te aguantas” y sigues haciendo ruido.
 - “Es verdad, vamos a hacer menos ruido”.
 - No juegas más.
14. Estás haciendo cola en un cine y un chico que llega más tarde, se pone delante.
- No le dices nada.
 - “¡Ponte el último, idiota!”.
 - “Oye, nosotros estábamos antes, ponte en tu sitio”.
15. Un compañero te quita los lápices de colores y tú te enfadas.
- “¡Tú eres tonto, te voy a dar un puñetazo!”.
 - “¡Devuélveme esos lápices, son míos!”.
 - Te sientes mal y no le dices nada.
16. Un compañero tiene una pelota y tú quieres jugar con ella.
- No le dices nada.
 - Le quitas la pelota al compañero cuando se le cae.
 - “¿Jugamos juntos?” o “¿Me la prestas?”.
17. Tu hermano/a o un amigo/a te pide un suéter nuevo que te gusta mucho. Pero tú no quieres prestarlo.
- “¡No, es nuevo y no quiero prestarlo! ¿Quieres otro?”.
 - Se lo prestas, aunque no quieres.
 - “¡Tú estás loco! Ponte uno tuyo”.

18. Vas al cine con tus amigos y están mirando qué película van a ver (situar en el espacio las distintas películas posibles). Tus amigos dicen la que les gusta a ellos.
- “Ustedes se callan, vamos a ver esa que es mejor”.
 - Dices la que a ti te gusta.
 - Esperas a que te pregunten o no dices nada.
19. Un chico va corriendo por la calle y se cae.
- Te ríes y le dices ¿Tú no miras?
 - Lo ayudas a levantarse del suelo.
 - Te quedas mirando, pero no le ayudas.
20. Te das un golpe muy fuerte en la cabeza con una estantería. Alguien de tu familia te dice: ¿Te has hecho daño?
- “¿A ti qué te importa, déjame en paz!”.
 - “Me duele un poco, pero no te preocupes”.
 - “No, no: no me duele” (pero sí te duele).
21. Un día rompes una hoja de un libro del Colegio y le echan la culpa a otro niño.
- Te callas.
 - “Sí, él lo rompió”.
 - “No, él no fue, fui yo”.
22. Tú eres el portero de un equipo de fútbol. Te meten un gol y cuando termina el partido, otro chico de tu equipo te dice: por tu culpa perdimos, tú no sirves para nada.
- Te sientes muy mal y no le dices nada.
 - “¡Vete a la m...El que no sirve eres tú!”.
 - “Lo siento, no te enfades, tú también puedes perder”.
23. Tú estás haciendo la tarea y tu cuarto está todo tirado, llega tu madre y te dice lo recojas todo.
- No dices nada y te pones a recogerlo.
 - “¡Déjame en paz! Yo no coloco nada”.
 - “Espera un momento que termine la tarea y luego lo recojo”.
24. Durante el recreo, un chico que tú no conoces se te acerca y te dice: ¡Hola!
- “No me molestes, ¡vete!”.
 - “Hola, ¿quieres jugar conmigo?”.
 - Le dices “hola” y te vas corriendo.

25. Es domingo. Arturo y su padre quieren ver un partido de fútbol en la TV. Su madre quiere ver un concurso en otro canal y sólo tienen un televisor en casa.

(Mostrar Lámina 1)

- a. ¿Existe un problema en esta situación?
.....
- b. Si existe un problema, ¿quién lo tiene?
.....
- c. ¿Cuál es el problema?
- d. Si existe un problema, dime todas las soluciones que se te ocurran. Dime distintas cosas que se podrían hacer para resolverlo.....
.....
.....
- e. ¿Qué pasaría si eligiéramos cada una de las soluciones que has dado al problema?; es decir, ¿qué consecuencias tendría cada una de esas soluciones?
.....
.....
.....

26. Te voy a contar una historia, pero sólo el principio y el final. Tú tienes que inventarte la parte de en medio, lo que sucede entre el comienzo y el final de esta historia. Dime todo lo que se te ocurra, ¿entendido?

(Mostrar Láminas 2 y 3 con un espacio en medio)

- a. Antonio acaba de irse a vivir a otro barrio y se encuentra muy solo, ya que no conoce a nadie. Al final de la historia, Antonio tiene muchos amigos y se siente muy contento.

¿Qué pasó en medio: cómo se llegó de aquel principio a este final?
.....
.....
.....

HOJA DE RESPUESTAS

Nombre:

Apellidos:

	a.	b.	c.
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			
22			
23			
24			

CLAVE DE RESPUESTAS

(Escala de conducta asertiva para niños de 8-10 años)

Ítem	a.	b.	c.
1	1	0	-1
2	1	1	0
3	0	1	-1
4	-1	1	0
5	0	-1	1
6	-1	1	0
7	0	-1	1
8	-1	1	0
9	1	0	-1
10	1	-1	0
11	-1	1	0
12	0	-1	1
13	1	0	-1
14	-1	1	0
15	1	0	-1
16	-1	1	0
17	0	-1	1
18	1	0	-1
19	1	0	-1
20	1	0	-1
21	-1	1	0
22	-1	1	0
23	-1	1	0
24	1	0	-1

Esta es la tabla para puntuar las respuestas elegidas por el niño para cada Ítem, del 1 al 24.

Esas puntuaciones significan: 0 = asertivo; 1 = agresivo; -1 = inhibido

Por tanto, al hacer la suma final, el niño será más asertivo cuanto más cerca esté del 0. Si la suma final es positiva, el niño es agresivo. Si es negativa, el niño es inhibido.

PARA EVALUAR LAS PREGUNTAS 25 Y 26

Ítem 25 a, b, c: Se puntúan las respuestas a las preguntas a y c con un 1 (respuesta correcta) o con un 0 (respuesta incorrecta). La respuesta a la b condiciona la puntuación de la c, pero no puntúa.

Criterios para asignar los puntos:

- en a, Sí es 1 y No es 0.
- en b, la respuesta es: Arturo, su padre y su madre.
- en c, lo correcto es: que Arturo, y su padre quieren ver un programa distinto que la madre de Arturo, que los dos programas son al mismo tiempo y que sólo tienen una TV.

Ítem 25 d: Soluciones alternativas.

Se valora con un punto cada respuesta distinta, con un máximo de seis puntos en total (aunque dé más respuestas). El único criterio para aceptar las respuestas como válidas es que sean adecuadas (posibles) para la solución del problema, sin considerar su originalidad o rareza. Las respuestas no válidas no restan puntos.

Ítem 25 e: Pensamiento Consecuencial.

Puntuar cada consecuencia que ofrezca el niño, de 1 a 3 puntos, según su acierto. Como se puntúa un máximo de 6 consecuencias, la suma total no pasará de 18.

Ítem 26 a: Pensamiento Medios-Fin.

Valorar la mejor respuesta y hacerlo de 1 a 5, según lo bueno que sea ese medio para llegar al fin propuesto.

Ítem 26 b, c, d: Pensamiento de Perspectiva o Empatía.

Cada historia se puntúa de 1 a 3, según haya sido de buena la identificación intelectual y afectiva con el personaje. Máximo 9 puntos.

TEST SOCIOMÉTRICO

INSTRUCCIONES

Se les pide a todos los alumnos de la clase que rellenen en **silencio** e **individualmente** el cuestionario, manifestándoles que todos los datos del mismo son confidenciales.

Asimismo, se les indica que, una vez terminado el cuestionario, **no deben comentar** sus respuestas con los demás.

TEST SOCIOMÉTRICO

NOMBRE:.....APELLIDOS:

CURSO:.....EDAD:.....FECHA:

COLEGIO:.....

A) Escribe los nombres y apellidos de tus dos mejores amigos o amigas de de la clase:

1° Nombre:.....Apellidos:.....

2° Nombre:.....Apellidos:.....

B) Escribe los nombres de los dos compañeros o compañeras de clase que tú creas que suelen estar solos por ser antipáticos o raros:

1° Nombre:.....Apellidos:.....

2° Nombre:.....Apellidos:.....

C) Cita a los tres compañeros/as de la clase que consideres más inteligentes

TEST SOCIOMETRICO

COLEGIO:

CURSO:

FECHA:

	NOMBRE	+A	+D	-B	T	I.S	C	E	T	I.G EST
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
T	TOTALES									

%

PARTICIPACIÓN EN LA TAREA O JUEGO:(porcentaje de tiempo que el niño pasó participando activamente en un juego o tarea)

Tiempo de acción: 0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

RESPONSIVIDAD AFECTIVA: (puntuar en una escala de 1 a 5 la interacción en conjunto).

1 2 3 4 5

Extremadamente distante
poco emotivo
falta de calidez
desinteresado

Extremadamente cordial
cálido
atento a los demás
sociable

COMENTARIOS: _____

1. Procedimiento.

Se establecieron 3 tipos de condiciones:

1ª CONDICIÓN: COOPERATIVA GRUPAL. Cada niño focal sordo realiza dos actividades con un compañero oyente de su clase, otro niño sordo, y el compañero oyente de este último. Las actividades son, una manipulativa y otra verbal.

2ª CONDICIÓN: COMPETITIVA SORDO-SORDO, OYENTE-OYENTE. Cada niño focal sordo realiza dos actividades con el otro niño sordo, mientras los niños oyentes las realizan paralelamente. De igual modo que en la condición anterior, las actividades a realizar serán una manipulativa y otra verbal.

3ª CONDICIÓN: COMPETITIVA SORDO-OYENTE, SORDO-OYENTE. Cada niño focal sordo realiza dos actividades con el compañero oyente de su clase, al mismo tiempo que el otro niño sordo las realiza con el compañero oyente de la suya. Ambos realizan una actividad manipulativa y otra verbal.

Las situaciones de interacción se filmaron en video en los centros escolares en sesiones que duraban el tiempo que los niños tardaban en realizar las actividades que se les proponía, una media de ¿X? minutos. Los niños se sentaban al rededor de una mesa, según sus propios deseos, el experimentador explicaba la actividad, dejaba el material en el centro de la mesa y comenzaba la filmación. Las actividades correspondientes a cada una de las condiciones, con todos los grupos, se realizaron en tres días diferentes y a la misma hora.

Las actividades elicitadoras fueron:

A. Previas al programa de intervención:

1.a. Actividad cooperativa manipulativa. Consiste en realizar un puzzle de 40 piezas, que se distribuyen a partes iguales entre los cuatro componentes del grupo.

1.b. Actividad cooperativa verbal. Consiste en ordenar una historia (de una mariposa) (**gramáticas y episodios Stein y**

Glenn, 1979) con 16 viñetas, que se distribuyen entre los cuatro componentes del grupo a partes iguales. (Poner viñetas)

2.a. Actividad competitiva sordo-sordo frente a oyente-oyente, manipulativa. Consiste en realizar una construcción con material del disponible comercialmente. En este caso, se les dá a las dos díadas la misma cantidad de piezas y varios modelos de construcción para que elijan uno.

2.b. Actividad competitiva sordo-sordo frente a oyente-oyente, verbal. Consiste en ordenar una historia (de un cumpleaños) compuesta por 10 viñetas, para ello cada díada dispone de su propia historia, y cada niño de la mitad de las viñetas. (poner viñetas)

3.a. Actividad competitiva sordo-oyente frente a sordo-oyente, manipulativa. Consiste en colorear un dibujo entre los dos componentes de la díada. Cada díada dispone de su propio dibujo, lápices y rotuladores.

3.b. Actividad competitiva sordo-oyente frente a sordo-oyente, verbal. Consiste en emparejar varias imágenes de fotos, revistas, cromos, con las emociones de alegría y tristeza. (Poner fotos)

B. Posteriores al programa de intervención:

1.a. Actividad cooperativa manipulativa. Consiste en realizar una construcción, para ello se les proporciona una caja de bloques lógicos.

1.b. Actividad cooperativa verbal. Consiste en colocar en cinco columnas, 40 fichas de madera con imágenes de diferentes objetos y animales, según el criterio que ellos establezcan. (Material de un test)

2.a. Actividad competitiva sordo-sordo frente a oyente-oyente, manipulativa. Consiste en realizar un puzzle. En este caso, se le dá a cada díada un puzzle, los dos constan de 12 partes y fueron elaborados para esta tarea con fotos de una revista.

2.b. Actividad competitiva sordo-sordo frente a oyente-oyente, verbal. Consiste en ordenar una historia (de un pintor) compuesta por 12 viñetas, para ello cada díada dispone de su propia historia, y cada niño de la mitad de las viñetas. Se utilizó el material de ejercicios temporales de la Editorial Cepe.

3.a. Actividad competitiva sordo-oyente frente a sordo-oyente, manipulativa. Consiste en buscar los nombres de 12 colores en una sopa de letras entre los dos componentes de la díada. Cada díada dispone de su propia sopa de letras, con la lista de los 12 colores que deben buscar, y un sólo bolígrafo.

3.b. Actividad competitiva sordo-oyente frente a sordo-oyente, verbal. Consiste en ordenar una historia (elaboración del vino) compuesta por 10 viñetas, para ello cada díada

dispone de su propia historia, y cada niño de la mitad de las viñetas. Se utilizó el material de ejercicios temporales de la Editorial Cepe.

2. Registro.

Se aplicó un sistema parcialmente derivado de la literatura en el campo con algunas modificaciones (Vandell y George, 1981; Vandell y col., 1982; Lederberg y col., 1986; Kelly, 1992; Suárez y Torres, 1996). En general recoge elementos de la estructura de la interacción además de un bloque de categorías que indican el contenido de las interacciones.

La unidad básica de análisis fue el **turno**, entendido como cualquier acto o conducta de un interlocutor claramente dirigida a otro (según el juicio de los codificadores).

Un **turno** se denominaba **con éxito** si elicitaba una respuesta del compañero dentro de los 5 segundos siguientes. En raros casos, se permitió más tiempo para una respuesta si los codificadores estaban seguros de que un acto era una respuesta clara a un turno. Si el turno tenía éxito, se producía interacción, es decir, todas las interacciones estaban formadas por al menos una iniciación de un turno y una respuesta.

Un **turno sin éxito** se consideró a aquel que no consiguió una respuesta del compañero en los 5 segundos siguientes. Por tanto, un turno se diferenciaba de otro por un periodo de tiempo de al menos 5 segundos sin interacción entre los compañeros.

En todos los turnos sin éxito, se les pidió a los codificadores que juzgaran por qué el turno no tuvo éxito. Una señal **inapropiada** se refiere a todos los casos en los que un turno falla debido a que no puede ser percibido por el otro niño. Los signos inadecuados incluyen gestos a espaldas del otro niño o vocalizaciones a los niños sordos sin ir acompañadas de otros actos más perceptibles. Una segunda razón para un turno sin éxito es que el compañero al que se dirige se niega a responder, **rechaza** la interacción. En este caso, la iniciación del turno fue apropiada y aparentemente fue recibida, pero el compañero, sin embargo, no actúa o se niega a tomar parte en la interacción. La tercera razón para un turno sin éxito se denominó como **no respuesta**. En este caso, la iniciación del turno fue apropiada y no activamente rechazada, pero el compañero no da una respuesta visible al intento de iniciación del otro. Tanto en los turnos iniciados con éxito como en los iniciados sin éxito se anotaba a quién iban dirigidos.

Se registraron además, los **turnos continuados** por el niño focal, entendidos como respuesta del mismo a un turno iniciado por cualquier otro miembro del grupo (que también era registrado). Y por último, los **turnos no continuados** por el niño focal, o no respuesta a un intento de iniciar un turno por

parte de otro interlocutor.

Se estrajeron dos medidas adicionales. El turno se denominaba **simple** si se producía sólo un acto simple (e.g., un niño muestra algo y el otro asiente). Y se denominaba **complejo** si se producía más de un acto en el turno.

La interacción se consideró que duraba tanto tiempo como uno de los miembros de la diada continuara dirigiendo conductas al otro sin romper las acciones más de 5 seg.

El análisis de la interacción tenía en cuenta las siguientes categorías:

1. Turnos iniciados.
2. Turnos iniciados con éxito (con respuesta efectiva del interlocutor).
3. Turnos iniciados con éxito, simples.
4. Turnos iniciados con éxito, complejos (turnos que incluyen más de un acto).
5. Turnos iniciados sin éxito (sin respuesta efectiva del interlocutor).
6. Turnos iniciados sin éxito inapropiados.
7. Turnos iniciados sin éxito rechazados.
8. Turnos iniciados sin éxito por no respuesta.
9. Turnos continuados simples.
10. Turnos continuados complejos.
11. Turnos no continuados

En cuanto a los contenidos de cada turno de interacción se registraron las siguientes categorías:

- Atiende al otro.
- Sonríe.
- Contacto físico positivo. Ej. da una palmada.
- Elogia al otro.
- Hace una pregunta.
- Contesta a una pregunta.
- Explica cómo hacer algo.
- Uso de vocalizaciones, verbalizaciones, gestos o signos.
- Devuelve o presta algo.
- Pide prestado algo.
- Cooperar/comparte.
- Negocia con un compañero.
- Coge algo sin permiso.
- Hace una declaración negativa.
- Amenaza a un compañero.
- Se enfada con un compañero.
- No hace caso a los demás.
- Agrede a un compañero.
- Conducta relacionada con objeto: utilización de objetos como instrumentos de la interacción.
- Mira lo que hacen los otros: se mantiene como espectador.

Se hizo además una valoración de los dos aspectos siguientes:

1. La participación del niño en la tarea o juego, registrando el porcentaje de tiempo que el niño pasó participando activamente en ella.

2. La responsividad afectiva del niño en relación con sus compañeros, en la interacción en su conjunto. Evaluada en una escala de 1 a 5 en un continuo que iba desde extremadamente distante, poco emotivo, falta de calidez o desinteresado a extremadamente cordial, cálido, atento a los demás y sociable.

DATOS ESCOLARES

ALUMNO/A: _____

—

CURSO: _____ RETRASO CON RESPECTO A COMP. OYENTES: _____

PADRES:

ESTUDIOS. MADRE: _____ PADRE: _____

PROFESION. MADRE: _____ PADRE: _____

CENTRO: _____

—

Nº UNIDADES: _____ Nº PROFESORES: _____ PROF. AUDICION Y L.: _____

Nº SORDOS: _____ ALUMNOS

PROFESOR

TUTOR: _____

AÑOS DE DOCENCIA: _____ Nº AÑOS CON ALUMNOS SORDOS EN CLASE: _____

¿CUANTO TIEMPO LLEVA TRABAJANDO CON ESTE ALUMNO?: _____

¿UTILIZA ALGUN SIGNO CON EL/A?: _____ ¿LOS UTILIZA EL/A? _____

¿COMO SE COMUNICA CON EL/A? _____

¿CONOCE EL LENGUAJE DE SIGNOS?: _____

¿QUE BIEN?: _____ MATERIAS SI GUE

¿EN QUE MATERIAS MUESTRA ALGUNA
DIFICULTAD?: _____

PROFESOR DE AUDI CI ON Y LENGUAJE:

AÑOS DE DOCENCIA: _____ AÑOS DE DOCENCIA AUDI CI ON Y LENGUAJE: _____

¿CUANTO TIEMPO LLEVA TRABAJANDO CON ESTE ALUMNO?: _____

¿UTI LI ZA ALGUN SI GNO CON EL/A?: _____ ¿LOS UTI LI ZA EL/A? _____

¿COMO SE COMUNI CA CON EL/A? _____

¿CONOCE EL LENGUAJE DE SI GNOS?: _____

¿QUE BIEN?: _____ MATERIAS SI GUE

¿EN QUE MATERIAS MUESTRA ALGUNA
DIFICULTAD?: _____
