



UNIVERSIDAD DE CANTABRIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS

INTERVENCIÓN EN EL DESARROLLO ÍNTEGRO DE PERSONAS CON
DISCAPACIDAD MÚLTIPLE EN LA ETAPA DE TRANSICIÓN A LA VIDA
ADULTA A TRAVÉS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LAS
EXPERIENCIAS MULTISENSORIALES

INTERVENTION IN COMPLETE DEVELOPMENT OF PEOPLE WITH MULTIPLE
DISABILITY IN TRANSITION TO ADULT LIFE THROUGH EMOCIONAL
INTELLIGENCE AND MULTISENSORY EXPERIENCES

AUTORA: PATRICIA BLANCO CIMADEVILLA

DIRECTORA: VERONICA MARINA GUILLÉN MARTÍN

FECHA: OCTUBRE 2018

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN	4
2	MARCO TEÓRICO	6
2.1	La transición a la vida adulta y su importancia en personas con discapacidad .	6
2.2	Discapacidad y pluridiscapacidad.....	12
2.3	Inteligencia emocional	18
2.3.1	<i>Ventajas de trabajar la inteligencia emocional</i>	21
2.4	Instalaciones multisensoriales.....	23
3	DESARROLLO DE UNA INTERVENCIÓN DE INNOVACIÓN PARA JÓVENES CON DISCAPACIDADES MÚLTIPLES EN LA ETAPA DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA.	31
3.1	Justificación	32
3.2	Contexto.....	33
3.3	Objetivos.....	34
3.4	Metodología.....	36
3.4.1	<i>Tiempos</i>	39
3.4.2	<i>Recursos</i>	39
3.4.3	<i>Participantes</i>	41
3.4.4	<i>Agrupamientos</i>	43
3.4.5	<i>Temporalización</i>	43
3.5	Sesiones	44
3.5.1	<i>Primera sesión: instalación multisensorial</i>	44
3.5.2	<i>Segunda sesión: cuento y representación teatral</i>	48
3.6	Evaluación	49
4	RESULTADOS	53
4.1	Resultados primera sesión	53
4.2	Resultados segunda sesión.....	73
5	CONCLUSIONES	76
5.1	Limitaciones.....	78
5.2	Puntos fuertes.....	79
5.3	Futuras líneas de trabajo	79
6	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81

¹RESUMEN

El presente Trabajo Fin de Máster pretende mostrar la importancia de trabajar las emociones y tener nuevas experiencias sensoriales en un grupo de personas con discapacidad múltiple. En primer lugar, se recuperan algunas de las afirmaciones en relación al tema, mostrando definiciones tanto en relación con la discapacidad como con la inteligencia emocional y otros conceptos relevantes relacionados. En la segunda parte del trabajo, se presenta una propuesta de intervención para adolescentes con edades comprendidas entre dieciséis y veintiún años pertenecientes a un programa de tránsito a la vida adulta para personas con discapacidad severa en un colegio de educación especial. Se muestran los objetivos que se pretenden alcanzar, así como la metodología llevada a cabo y el desarrollo del trabajo. Finalmente, una reflexión propia de la propuesta llevada a cabo, conclusiones del trabajo general, resultados y limitaciones de su puesta en marcha.

ABSTRACT

This Master's thesis wants to show the importance of working emotions and having new sensory experiences in a group of multiple disabled persons. First of all, some affirmations according to the subject, showing definitions about disability, emotional intelligence and another relevant concepts. In the second part, an intervention to teenagers between sixteen and twenty one years old. They belong to a program of transition to adulthood for severely disabled persons in a school of special needs. We show the objectives that we want to reach, the methodology used and the develop of the work. At the end, a reflection about the proposal, conclusions about the work, results and limitations about its develop.

PALABRAS CLAVE

Transición vida adulta, discapacidad, inteligencia emocional, experiencia multisensorial.

KEYWORDS

Transition to adulthood, disability, emotional intelligence, multisensory experience.

¹ En el presente documento se empleará el genérico masculino, que hará referencia a ambos géneros. Se hace así para facilitar la lectura del documento, evitando repeticiones que generen complicaciones y sin ánimo de exclusión del género femenino. Así mismo lo recoge la Real Academia Española en su diccionario panhispánico.

1 INTRODUCCIÓN

A lo largo del presente trabajo se va a tratar el concepto de discapacidad, inteligencia emocional, transición a la vida adulta e instalaciones multisensoriales. Mostrando la necesidad de trabajar en el ámbito emocional y sensorial. Ambas, son empleadas como una herramienta de trabajo en las aulas para lograr el bienestar y el disfrute de personas con discapacidad pertenecientes a un programa de transición a la vida adulta. Mismamente, se mostrarán así las ventajas obtenidas de dichas herramientas.

Hoy en día vivimos en una sociedad que ha cambiado en los últimos años y sigue haciéndolo constantemente. Por ello, las nuevas características han producido cambios en la población a los que las personas debemos de tener la capacidad de adaptarnos, tanto de forma individual como colectiva. La educación, como pilar base de la sociedad, va dada de la mano a este gran cambio y también evoluciona a pasos agigantados. Somos nosotros, los docentes, los que no podemos dejar que la educación quede desfasada. Tenemos que adaptarnos a estos grandes cambios y transformar de la misma manera las tradicionales metodologías y formas de pensamiento ya existentes por unas más innovadoras. Pues los niños de hoy en día requieren algo más que un libro de texto y una clase tradicional o un trabajo de mesa.

Las personas con discapacidad, son parte de la sociedad y hay que tener en cuenta su vulnerabilidad tanto en la vida como en uno de los ámbitos más importantes de esta, la educación. Estos jóvenes deben de ser los propios protagonistas del camino que van a recorrer a lo largo de su vida en el proceso de enseñanza aprendizaje. Necesitan metodologías creativas, motivadoras y activas. Acorde a esto tiene lugar el papel del juego, lo emocional y el disfrute, una herramienta que nos permitirá llevar a las aulas contenidos a través de la imagen, el movimiento, la interacción y en definitiva con un papel activo del alumnado.

La constitución española, en su artículo 27, reconoce el derecho a la educación de todas las personas. Por otro lado, el artículo 24 de La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad abarca todos los aspectos referentes a la educación de personas con discapacidad, reconociendo la prioridad de acudir a la escuela en todos los niveles, así como apoyos para facilitar su formación y que esta educación que se ofrece, sea una educación de calidad y pueda llegar a alcanzar en el alumnado el desarrollo integral en las vertientes afectiva, social y cognitiva. Por lo que la formación

en transición a la vida adulta en nuestro país de personas con discapacidad es una de las etapas que queda recogida en la ley.

En relación a la estructura del trabajo, se empieza con un marco teórico que nos permitirá apreciar las ventajas que vienen dadas de la mano del trabajo de las sensaciones y las emociones, y diferentes autores que a lo largo de los años con sus trabajos han sido partícipes de numerosas investigaciones en las que han trabajado para mostrar realmente estas ventajas, veremos que no ha sido tarea fácil. En el documento, también veremos una propuesta de intervención educativa. En ella, se trabajan las emociones con personas con discapacidad en programas de tránsito a la vida adulta. Este programa ha sido realizado de forma consciente para la obtención de unos objetivos en un colegio de educación especial de Cantabria a lo largo de un período de prácticas. Gracias a llevar a cabo este programa se ha podido comprobar las ventajas que se obtienen de trabajar en el ámbito emocional y multisensorial.

El hecho de haber llevado a cabo este programa con este grupo en concreto ha sido por la necesidad del centro de llevar a cabo una propuesta innovadora en la que se trabajaran las emociones. Hoy en día apenas se trabaja en este ámbito en los colegios, la inteligencia emocional es una asignatura pendiente, con un escaso abanico de recursos. Sin embargo, cabe destacar que su implementación está aumentando. Pero cierto es que, en lugares que se trabaja con personas con discapacidad los programas son aún más escasos y hay un gran vacío en la sociedad en cuanto a investigaciones e innovaciones propuestas en este sector de la educación.

2 MARCO TEÓRICO

El marco teórico queda dividido en cuatro puntos. En primer lugar, un apartado dedicado a la transición a la vida adulta y la importancia de la misma en personas con discapacidad, seguido de la explicación sobre la discapacidad y la pluridiscapacidad, seguiremos con la inteligencia emocional, y las ventajas de trabajar la misma, finalizando con un apartado dedicado a la explicación de las instalaciones multisensoriales, sus inicios, usos y ventajas.

2.1 La transición a la vida adulta y su importancia en personas con discapacidad

Cuando hablamos de transición, según la Real Academia Española, hablamos de la acción y efecto de pasar de un modo de ser o estar a otro distinto. La transición es un paso, un camino o podría entenderse incluso como un viaje. En el presente documento, hablaremos de la transición a la vida adulta de las personas con discapacidad. Un proceso cargado de significados y en ocasiones dificultades, sobre todo cuando hablamos de personas en situación de vulnerabilidad, de riesgo o de exclusión social.

Las etapas de transición, en general, son procesos de vital importancia en la vida de las personas, especialmente el paso de la niñez a la vida adulta. La transición a la vida adulta (TVA) es un proceso de cambios tanto a nivel social como personal, son tiempos de ajustes, y adaptaciones a nuevos ámbitos. El interés por este ámbito ha cobrado mucha importancia en los últimos años, llegando a ser un foco de estudio y preocupación en la sociedad, tanto a nivel social como político. Tras las palabras recogidas por Martínez (2002) encontramos ahí una de las razones por las que estudiar la presente cuestión y dejar abiertas incluso posibles líneas futuras de estudio.

Cuando se habla de transición, esta palabra debe estar directamente vinculada al planteamiento de unas metas y de unos objetivos, al igual que a la búsqueda de una calidad de vida positiva. Es el resultado de la transición de la adolescencia a una vida adulta en la que hay que tomar decisiones e ir buscando un lugar en la sociedad como persona activa. Jordán de Urriés y Verdugo (2013) la definen como una etapa crucial de reorientación en la que se sientan las bases de la futura manera de desenvolverse en los diferentes ámbitos de la vida.

Algunos autores como Fullana, Pallisera, Martín, Ferrer, y Puyaltó (2015) hablan de la transición a la vida adulta como un proceso multidimensional y complejo que embauca en un mismo entorno a diferentes servicios, bien comunitarios o educativos. Es reconocido que Estados Unidos es el país en el que más programas se han desarrollado para personas con discapacidad en tránsito a la vida adulta, destacando y reafirmando como se ha dicho previamente que se siguen encontrando con una gran despreocupación en este ámbito, así es recalcado por estos autores en su obra. Además, las investigaciones realizadas en el ámbito de transición a la vida adulta de personas con discapacidad se han hecho con personas con discapacidad leve o moderada, sin entrar a realizar estudios en personas más dependientes.

En el contexto español no existe un reconocimiento de la transición como una etapa que requiera acciones socioeducativas específicas ni, por tanto, un modelo educativo y curricular consensuado para la etapa de la transición. Por ello, apoyar el proceso de transición de los jóvenes con especiales dificultades se convierte en una tarea sumamente ardua y compleja (Fullana et al, 2015, p.56)

En los últimos treinta años se ha generado mucha literatura en torno al tránsito a la vida adulta de las personas con discapacidad, más aún en el entorno anglosajón, según lo estudiado por Pallisera, Fullana, Martín y Vilà (2013). Hoy en día sigue siendo de interés internacional pero cierto es que está un poco dejado de lado y es necesario estudiar en estas líneas puesto que no hay estudios ni investigaciones actualizadas. De hecho, si nos acercamos al ámbito territorial, la última ley existente en Cantabria en educación que regula la TVA es del año 2000, la orden *“Orden de 26 de mayo de 2000, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta, destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales, escolarizados en Centros de Educación Especial”*.

Se pone de manifiesto que particularmente, el tránsito a la vida adulta de las personas con discapacidad “es el momento crítico en la medida que se culminan los procesos de incorporación” (Martínez, 2002, p.11). Recalcado también en otras palabras por Pallisera (2011a). Ella reconoce que, si la transición a la vida adulta es un proceso difícil en general, lo es aún más para las personas que tienen algún tipo de discapacidad puesto que tienen menos alternativas, es decir menos opciones tanto laborales como de formación.

Es por ello por lo que es el momento de avanzar en la implementación de medidas prácticas.

Para progresar, hay que dar respuestas, siendo necesario para ello, la creación de recursos. Por lo que, si bien es cierto que se empieza a tomar en consideración y ser conscientes de la necesidad de trabajar e invertir en este ámbito, es necesario hacerlo en la formación del profesorado. Pues parte de los docentes, se muestran en determinadas ocasiones desesperanzados ante situaciones en las que cree que no hay avances con el alumnado y que se encuentran en una situación de bloqueo. Ven que no hay evolución académica en el niño, y eso hace que se frene el proceso de enseñanza y así sus beneficios. Se refleja así, una falta de formación y un bloqueo en el profesorado, que no es capaz de desarrollar un plan de intervención apto para el discente y no en el niño. Tal como afirma Martínez (2011), será necesario imponer nuevas metodologías:

Por ello el docente tendrá que plantear currículos alternativos que basados en el desarrollo de competencias básicas relacionadas con la percepción, comunicación e interacción con el entorno, permitan al niño realizar avances progresivos y contribuyan a su desarrollo armónico y global como persona. (Martínez, 2011, p.140)

Haciendo referencia a nuevas metodologías, se hace referencia a nuevos sistemas de actividades en los que se evolucione al ritmo de la sociedad y se trate de suplir las carencias que afectan al alumnado, así como de trabajar en todas las competencias y no sólo en las que resulte más asequible hacerlo.

Cuando se habla de TVA, se habla de engranajes organizaciones, hábitos, caminos, y conductas o actitudes. Y entendiendo la discapacidad como lo hace la Organización de Naciones Unidas (ONU), es aún más importante atender las necesidades de este colectivo. Pues hasta la fecha, no se habían reconocido a las personas con discapacidad como ciudadanos plenos de derechos.

La convención reconoce que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que es el resultado de la interacción entre la deficiencia de una persona y los obstáculos tales como barreras físicas y actitudes imperantes que impiden su participación en la sociedad. Cuantos más obstáculos hay, más discapacitada se vuelve una persona. Las discapacidades incluyen deficiencias físicas, mentales, intelectuales y sensoriales tales como ceguera, sordera, deterioro de la movilidad y deficiencias en el desarrollo. Algunas personas tienen más de una forma de incapacidad y muchas, si no todas, podrían llegar a tener alguna discapacidad en algún momento de su vida debido a lesiones físicas, enfermedades o envejecimiento (Organización Naciones Unidas, 2006)

Los modelos para la transición a la vida adulta con jóvenes con discapacidad tienen que estar planificados. Si no hay una buena planificación y unos objetivos claros, a la vez que reales para que animen a las personas con discapacidad a lograrlos, ocurre como se dice en el párrafo anterior, que contribuimos a hacer a las personas discapacitadas, pues somos entonces nosotros quienes ponemos obstáculos y barreras, evitando el progreso y su participación en la sociedad.

Teniendo en cuenta la inclusión de las facetas de la vida adulta, entre las cuales se encuentran, el trabajo, la vivienda, el tiempo libre, las relaciones, y, en definitiva, un conjunto de redes del bienestar social, hay que tener en cuenta que para lograr todo ello, se debe de tener un currículum funcional. Orientado a la integración de las situaciones comunitarias habituales y hacer un estudio exhaustivo en el que se diagnostique de manera adecuada el contexto para poder adaptarlo a cada persona y sus circunstancias. Así mismo lo dicen Muntaner (2003) y Hudson (2006) en Pallisera et al. (2013). Apoyan la idea de la necesidad de diagnosticar y examinar en profundidad el contexto en el que se produce y se desarrolla el tránsito, de esta manera, se realizará un programa lo más ajustado posible. Como consecuencia de un buen estudio y una buena comprensión del contexto se podrán plantear itinerarios particulares con sus respectivas estrategias y acciones de carácter “normativo, institucional-organizativo, profesional y curricular destinadas a mejorar los itinerarios particulares que viven las personas con discapacidad intelectual en su recorrido hacia la vida adulta”. (Pallisera et al, 2013, p. 102). El entorno influye en el niño y viceversa, por lo que el desarrollo del niño se ve afectado por el contexto, cómo es percibido en el entorno y cómo el entorno lo percibe a él. Por lo que es verdaderamente importante conocer al niño y la discapacidad como el entorno que le rodea.

El célebre psicólogo ruso Lev Vigotsky, en su teoría sociocultural, afirma que la interacción con el contexto en el que se encuentre la persona, es esencial para conseguir que un niño, alumno o persona se desarrolle de forma potencial. Es decir, existe un punto hacia el que los niños pueden llegar solos. Una vez llegado a ese punto requieren lo que él denomina *andamiajes*. Hacen referencia a los apoyos concedidos por parte de los maestros en este caso que contribuyen a que el niño o alumno alcance el objetivo que se había propuesto (Regader, 2018). Por lo que se ve reforzada la idea de la importancia de tener en cuenta el contexto, así como de la gran influencia que este tiene en el desarrollo de las personas. Por otro lado, destacar también lo que para Vigotsky son los andamiajes, así como la importancia de los andamiajes, podrían relacionarse de manera directa con una buena elaboración de una planificación centrada en la persona (PCP). Dependiendo de la calidad de ambas, obtendremos un desarrollo más o menos elaborado que conllevará mejores o peores resultados a la larga. En definitiva, una educación y un desarrollo de calidad o no.

Vilá, Pallisera, y Fullana (2012) se plantean como una innovación ante la discapacidad intelectual en este proceso de TVA y como una respuesta a un futuro individualizado un PCP. Si lo relacionamos con lo mencionado previamente viene a decir que es necesario hacer un estudio exhaustivo del contexto para así, poder elegir las mejores respuestas y herramientas para satisfacer las necesidades de cada proyecto de vida y poder dotar a cada individuo de los mejores recursos tanto materiales como humanos y ayudas necesarias.

Aunque el PCP va más enfocado al ámbito laboral, también las personas con discapacidad severa, es decir las personas más dependientes necesitan un proceso de planificación centrados en sí mismos. Gracias a ello se les puede hacer ser los verdaderos protagonistas de sus vidas y es posible ver de una forma más detallada sus necesidades. Por lo tanto, es imprescindible hacer un estudio de su entorno para que estas planificaciones no queden descontextualizadas y sean reales e individualizadas a la persona.

Introducir estas medidas que a priori parecen simples y evidentes, es un gran avance para que la persona sea la verdadera protagonista, por lo que se convierte en un reto que los PCP estén a la orden del día.

Por último, Pallisera, et al (2013), como ya mencionaron en algunos de sus trabajos previos detectan algunas problemáticas en el tránsito a la vida adulta de las personas con discapacidad. Y esto va en relación a lo destacado previamente en cuanto al PCP, y al estudio del contexto que en ocasiones es pasado por alto.

“Se detectan algunas problemáticas clave para la transición: la falta de articulación interinstitucional entre los distintos dispositivos de apoyo a los jóvenes y adultos con discapacidad; la escasa adecuación de los dispositivos para facilitar el tránsito de los jóvenes con discapacidad y la necesidad de establecer acciones específicas desde los centros educativos para apoyar itinerarios personalizados de acuerdo con las necesidades, demandas y capacidades” (Vilà, Pallisera y Fullana, 2010 y Vilà, Pallisera y Fullana, 2012 citados en: Pallisera et al, 2013, p. 102)

En definitiva, la transición es una etapa complicada, hay muchos detalles que en ocasiones se pasan por alto y se dan por supuestos mientras que otros ni se tienen en consideración puesto que se desconocen. Por ello es necesario investigar e indagar en esta etapa para que las personas de entre 16 y 21 salgan preparadas de la mejor manera posible para enfrentarse a la sociedad de manera exitosa y teniendo todas las herramientas necesarias para ello.

Como hemos visto, las transiciones en general son procesos complejos, y en particular la de la vida adulta es una de las etapas más críticas de nuestras vidas, y más aún para las personas con discapacidad.

Muchos de los problemas que apuntan algunos de los autores que trabajan en este ámbito van relacionados con problemáticas derivadas de discrepancias entre servicios que ofrecen apoyos a la transición y las dificultades de coordinación entre servicios y profesionales. Así es como lo recogen en su artículo Pallisera, Vilà, Fullana, Martín, y Puyaltó (2014) que a su vez reclaman una mayor participación por parte de las entidades administrativas educativas para que se produzca una continuidad en la educación de todas las personas.

Además, la European Agency for Development in Special needs Education (EASDN) citada en Jordán de Urriés y Verdugo (2013), declaran que algunos de los problemas que destacan en la transición de los jóvenes están vinculados al abandono escolar y desempleo, al acceso a una educación de calidad, y al contacto entre ambientes educativos

y laborales. Además, hacen hincapié en la necesidad de considerar este proceso como una transformación que debe ser apoyada por las instituciones políticas y legislativas, promoviendo adicionalmente la participación de los jóvenes en sus programas (PCP), así como en la sociedad y todas las partes involucradas. Tiene que haber cooperación entre las mismas para que se haga un proceso lo menos arduo posible.

En definitiva, hablamos de un período con dificultades, para el que se necesitan recursos y sobre el que la sociedad tiene que actuar de forma conjunta.

2.2 Discapacidad y pluridiscapacidad

Antes de comenzar con este apartado, debemos tener claro que ni las capacidades ni las discapacidades de las personas vienen predefinidas, sino que son producto de un largo proceso tanto biológico como ambiental que se va dando en la sociedad y para comprenderlo hay que entender estos procesos.

En los últimos años, ha habido numerosos cambios en cuanto a las respuestas dadas a las personas con discapacidad, tanto en el ámbito social, como en el político y el educativo. Este cambio en la mirada hace que haya un mayor reconocimiento por parte de la sociedad hacia las personas con discapacidad.

El concepto discapacidad ha ido cambiando con el paso del tiempo. Antiguamente, se tenía una imagen devaluada, deficitaria de las personas con discapacidad. Eran etiquetadas como seres diferentes, retrasados, subnormales, idiotas, morones, oligofrénicos, torpes, peligrosos, dañinos, disminuidos, discapacitados, inútiles, desgraciados, minusválidos, llegando a hacer comparaciones entre seres válidos y no válidos, o hacer distinciones entre nosotros, y los- otros, lo que les convertía en una categoría humana inferior. Hoy, hemos evolucionado y, aunque no del todo, esas connotaciones peyorativas se han ido suprimiendo. En el año 2005, a las personas que presentaban capacidades y necesidades diferentes a las de otras personas para desenvolverse en el día a día se les denominó, en el foro de vida independiente, personas con diversidad funcional, primer término que se consideró no peyorativo. Pero, cabe destacar que, en 2017, el Comité Estatal de Personas con Discapacidad (CERMI), elaboró un documento pidiendo que se empleara el término persona con discapacidad en vez de

diversidad funcional ya que el anterior lo ven como un término confuso en el que se aprecia que no todas las personas con discapacidad están incluidas bajo esa denominación. (Down, 2017)

Ha habido un cambio de mentalidad, y parece que la población se va sensibilizando. Hay que introducir una mirada que ayude a ver que no es la discapacidad lo que dirige la vida de una persona, o lo que la define, sino que hay otros factores. Aunque quede recorrido por hacer, hoy en día, ya vemos a las personas que tienen discapacidad como seres que no sólo dependen de la discapacidad que tienen, sino de cómo el contexto en el que se encuentran les ve, y de qué manera les deja o les impide interactuar en sociedad. El cambio de perspectiva nos ha llevado de un modelo médico a uno más social. En este último, entran en juego, factores personales, ambientales y por supuesto la salud, y ya se acentúa la necesidad de apoyos para una participación plena en la sociedad. Para lograr grandes cambios es importante modificar pequeños detalles. Como George Orwell decía: “si el pensamiento corrompe el lenguaje, el lenguaje también puede corromper el pensamiento”. Además, debemos prestar atención a las personas y no a la discapacidad, pues cualquier persona en cualquier momento puede llegar a ser una persona con discapacidad. Si reflexionamos sobre ello, llegará un momento en el que todas las personas, por mínima que sea, tendremos discapacidad. Bien por edad, o por alguna circunstancia determinada que se presente en nuestras vidas.

Actualmente, según el Instituto Nacional de Estadística (INE), en su informe 'Discapacidad, Autonomía Personas y situaciones de Dependencia' publicado en 2008, con datos de 2007, en Cantabria un 7% de la población son personas con discapacidad, siendo así una de las comunidades con un menor porcentaje. Según Naciones Unidas y Unicef, actualmente hay 650 millones de personas en el mundo con discapacidad, lo que corresponde con un 10% de la población.

A pesar de los avances, siguen quedando asuntos pendientes, entre ellos, la educación (Rojas y Haya, 2017). La mayoría de los niños de 6 a 15 años están escolarizados en centros ordinarios, y sus niveles de estudio han progresado adecuadamente en los últimos años, pero solo el 67% de estos alumnos alcanza la escolaridad básica. Esto implica que aún queda un alto porcentaje sobre el que actuar y sobre el que buscar medidas para mejorar y minimizarlo aún más.

Hoy en día, el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, asciende a 217.275 alumnos, de los cuales el 16,5% cursan educación Especial específica y el resto están integrados en las enseñanzas ordinarias (MEC, 2017). Estos porcentajes indican que aún no se ha alcanzado de forma plena la educación inclusiva que tanto se persigue en los últimos años.

La Convención internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, pretendía ya en 2006 hacer que las personas con discapacidad pudieran disfrutar de los derechos humanos. Para ello, se trabajaría en diferentes ámbitos, tanto en la accesibilidad, como la libertad de movimiento, la educación, la salud, el empleo, o la igualdad entre otras (ONU, 2006). De esta manera parece que en la sociedad hay interés por hacer que toda la población alcance su bienestar, personal y social.

Es también en esta fecha, 2006, cuando aparece la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. Por lo que parece que se va dando voz a las personas con discapacidad y teniéndolas en cuenta en la sociedad. Aunque previamente existían leyes como la LISMI (Ley 13/1982 de Integración Social minusválidos), la Ley de Igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las personas con Discapacidad (LONDAU, de 2 de diciembre, 51(2003), y la Ley 49/2007, por la que se establece el régimen de infracciones y sanciones en materia de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Pero cabe destacar que no es hasta que aparece la Ley General de los Derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión cuando se unifica toda la normativa existente hasta el momento.

Veremos ahora qué es, cómo entienden y a qué conclusiones o definiciones han llegado algunos autores que han estudiado en este ámbito.

Según Lie (1996), citado en Soro Camats, Basil y Rosell (2012, p.33) la discapacidad, “se define como el desfase que se da entre las capacidades de la persona y las exigencias de rendimiento y participación del entorno”. Por lo que no solo depende de la persona afectada, sino que es la sociedad la que influye en este desajuste de capacidades.

Atendiendo a esta definición, cabe tener en cuenta la aportación de Von Tezchner (2012). Hace referencia a que, puesto que la sociedad en la que vivimos está en constante cambio,

surgen nuevas invenciones, avances tecnológicos, y, en definitiva, se desarrolla todo lo que nos rodea. A la vez, lo hacen las demandas y las necesidades de las personas. Éstas, varían a su vez en función la edad por lo que al mismo ritmo lo hace la discapacidad y el desfase de la misma que es también cambiante. Por ello, es la sociedad también la que debería hacer cambios numerosos. Hablamos tanto de cambios físicos como mentales. Desde la supresión de barreras arquitectónicas como cambios de mentalidad de los ciudadanos que habitan en la sociedad. Ya que ambos factores influyen en la fluidez de estos avances.

Entendiendo por otro lado, así como entiende Stephen Von Tetzchner cómo los déficits y las facilidades prestadas tanto por profesionales como medidas materiales o arquitectónicas que pueden influir sobre las capacidades de las personas, es cuando se habrá comprendido la discapacidad y se podrá caminar hacia el cambio.

Más allá, hablamos de pluridiscapacidad cuando, “la capacidad general de aprendizaje está afectada junto con otras áreas básicas del funcionamiento como la movilidad o el lenguaje” (Von Tetzchner, 2012, p.33). Por lo que esto es que encontramos personas dependientes cuya ayuda va a ser necesaria por parte de otra persona.

Él mismo, destaca que la pluridiscapacidad puede entenderse desde un plano estructural y/o procesual. La primera hace referencia a las capacidades o la ausencia de las mismas en la persona, mientras que la segunda se caracteriza por los déficits primarios como con las consecuencias secundarias de estos mismos.

Los niños con pluridiscapacidad muestran unas características muy específicas que determinan la intervención educativa que requiere realizar con ellos. Podemos encontrar entre los rasgos de estas personas la falta de autonomía para realizar movimientos voluntarios mediante los cuales se puedan considerar autónomos y dejar satisfechas las necesidades básicas. Frecuentemente, su capacidad para comunicarse, sobre todo de forma oral es limitada o en ocasiones inexistente, al igual que su capacidad de reacción, la cual está poco desarrollada. Por todo ello las intervenciones que se realicen con este alumnado van a tener que estar diseñadas de tal manera que se trabajen los aspectos motrices, cognitivos, sociales y comunicativos. Procurando así fomentar la autonomía y el desarrollo íntegro del alumnado.

Cabe destacar, que los niños que tienen necesidades educativas especiales “derivados de pluridiscapacidades relacionadas con discapacidad intelectual y trastorno del espectro del autista (TEA) presentan déficits tanto en inteligencia intrapersonal como en inteligencia interpersonal.” (Bravo-Álvarez, Cuartero-Tabuena y Escolano-Pérez. (2016, p. 408)

Según el Instituto Nacional de Trastornos Neurológicos y Accidentes Cerebrovasculares (NINDS), el TEA, no es una enfermedad, sino que es una de las patologías y trastornos más graves del desarrollo, la comunicación y la conducta (NIH, 2016).

Las personas con autismo, quienes presentan un deterioro en la parte emocional lo que hace que no comprendan el mundo de su alrededor y no puedan avanzar en el desarrollo de las competencias emocionales básicas al igual que una persona neurotípica es muy importante hacer un trabajo emocional con ellas, y con sus familias, pues ello va a favorecer el abordaje y el desarrollo del ámbito emocional, así como el desarrollo íntegro del niño o de la niña (Maseda, 2013). La regulación emocional, es una de las dificultades que se les presentan a las personas con TEA (Bravo- Álvarez et al., 2016).

La palabra autismo, según la RAE proviene del latín científico autismus, y este del griego, autó autos que significa uno mismo, por lo que indica el proceso patológico que actúa sobre uno mismo. En sus acepciones encontramos una médica, “Trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación y a la interacción social, caracterizado por patrones de comportamiento restringidos, repetitivos y estereotipados” y otra que hace referencia de forma general a un repliegue patológico de la personalidad sobre sí misma.

Según la guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5, que permite valorar un caso de diagnóstico, para así poder elaborar un plan de tratamiento individualizado a la persona, las personas con el trastorno del espectro autista son valoradas atendiendo a los siguientes ítems. Si el trastorno está asociado a una afección médica o genética, o a un factor ambiental conocido, así como si está asociado a otro trastorno de desarrollo neurológico, mental o de comportamiento. También, se presta atención a la necesidad de ayuda, valorándola en una escala que va desde muy notable, notable, a simplemente, necesita ayuda. También, se valora si tiene déficit intelectual, con deterioro del lenguaje y/o catatonía (alteraciones motoras, en la conciencia, el afecto y el pensamiento).

Tras esta valoración sobre el TEA, el cual tiene diversas variedades, es relevante destacar la siguiente discapacidad, que es la causa más frecuente de discapacidad motora en la población, la parálisis cerebral, según Camacho-Salas, Pallás, de la Cruz, Simón de las Heras y Mateos (2007).

Atendiendo a la definición de pluridiscapacidad y a la Confederación Española de Asociaciones de Atención a las Personas con Parálisis Cerebral. La parálisis cerebral es considerada una pluridiscapacidad por lo siguiente:

... es una discapacidad producida por una lesión en el cerebro que afecta a la movilidad y la postura de la persona, limitando su actividad. Esta discapacidad puede ir acompañada de una discapacidad sensorial o intelectual en mayor o menor grado, por eso nos referimos a la parálisis cerebral como una pluridiscapacidad. (ASPACE, 2015)

De tal manera vemos, que estas personas son afectadas gravemente, y con necesidad de ayuda para poder desenvolverse en la vida, ya que requieren de otra persona para poder satisfacer sus necesidades básicas. Asimismo, como ya consideraron en años anteriores numerosos autores, no basta solo con trabajar en los ámbitos ya mencionados previamente, sino que hay que hacerlo en nuevos campos. Hablamos en este caso de la estimulación.

Teniendo en cuenta las necesidades que presentan los niños gravemente afectados como consecuencia de la pluridiscapacidad y partiendo de trabajos previos en este campo (Martínez-Segura, 2001, 2004, 2005; Martínez-Segura y García- Sánchez, 2002, 2006, 2007; Lázaro y cols., 2010), consideramos la intervención educativa con este tipo de población debe tener presente las actuaciones en el campo de la Estimulación, cuya referencia de origen se encuentra en los trabajos Andreas Fröhlich (1994, 2000) como potenciador de este campo. (Martínez, 2011, p.141)

Además, según el CERMI, queda mucha investigación por hacer, pues las existentes hasta la fecha van quedando obsoletas. Hay pocas referencias y menos aún actualizadas, por lo que desde este comité se solicita una mayor inversión en investigación en este campo, así como en medidas eficientes para solventar deficiencias que aún quedan en la sociedad.

Una vez definido este apartado, vamos a ver cómo la inteligencia emocional puede ser de gran ayuda para contribuir al desarrollo de las personas con discapacidad.

2.3 Inteligencia emocional

La Real academia española define inteligencia como la capacidad de entender o comprender, además de hacer referencia a la habilidad, la destreza y la experiencia, la capacidad de resolver problemas y el conocimiento, la comprensión, o el acto de entender.

Las emociones guían el pensamiento e influyen de una forma determinada en las acciones de las personas. Las emociones son parte de la vida. Resulta por ello importante prestar atención a cómo la inteligencia emocional (IE) va a repercutir de forma directa en nuestra manera de actuar en la sociedad y el entorno que nos rodea. Pues los seres humanos estamos formados tanto por vida intelectual como por una parte emocional, ambas necesarias para adquirir conductas, comprender significados y aprender a afrontar situaciones y maneras de actuar ante ellas.

Con frecuencia, se cree que las personas con discapacidad no vivencian emociones, es un falso mito divulgado entre la sociedad. También sienten, tienen emociones y sentimientos. Conocen el miedo, el éxito, el fracaso, la alegría, el dolor, el enfado, los celos, la rabia, la ira y el sentirse rechazados, etc. Lo que tienen son más dificultades a la hora de percibirlos, expresarlos, o de comunicarlos. Se podría decir que sienten diferente, pero sienten. Es cuestión de que el resto de personas podamos hacer, y hagamos el esfuerzo de entender y comprender lo que nos quieren transmitir. Las emociones son estados del individuo que se vivencian en todas y cada una de las personas presentes en la sociedad. Por lo que al igual que el resto de personas, deben desarrollar las capacidades tanto físicas, como intelectuales y afectivas para poder estar integradas en la sociedad. Todas y cada una de las personas necesitan afecto para desarrollarse íntegramente como seres humanos.

La inteligencia emocional es un tema que está a la orden del día, es habitual para nosotros hablar de ello. Hoy en día podría considerarse como una innovación educativa que da respuesta a necesidades sociales que no son consideradas en materias ordinarias. Pues con el paso de los años ha ido despertando interés en psicólogos y neurólogos, llegando incluso a hablar de alfabetización emocional, tanto como se habla de la alfabetización digital o científica acorde con la era en la que nos encontramos. El término acuñado por

Goleman, *alfabetización emocional*, aborda el “ejercicio encaminado a presentar, desarrollar, dotar y potenciar a estudiantes, con un cúmulo de habilidades y capacidades que constituyen la aptitud emocional” (Goleman, 2008, p.308 citado en: Camacho, Ordoñez, Roncancio y Vaca, 2017, p. 27)

Para comprender este término, nos remontaremos a los orígenes de la inteligencia emocional.

En los años veinte, Edward Thorndike (1920) definió la inteligencia social como "la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas" (Citado en Mestre, Guil, Carreras y Braza, 2000). Esta definición implica un entendimiento tanto de uno mismo como de los demás y la capacidad para poner en práctica el conocimiento adquirido con el resto de ciudadanos. Se refiere a una inteligencia social que iría acompañada de otra inteligencia abstracta, que consiste en la capacidad para controlar las ideas y los pensamientos y la mecánica para entender y manejar los objetos. Aunque no menciona la inteligencia emocional como término explícito a definir, sí que se le considera uno de los autores pioneros en tratar este tema puesto que de lo que habla hace referencia a lo que entendemos hoy en día por inteligencia emocional.

Otro ilustre antecedente es Gardner (2001). Para él existen hasta ocho tipos de inteligencias, las inteligencias múltiples (musical, corporal, interpersonal, lingüística, lógico matemática, naturalista, intrapersonal y visual espacial), y tras plantearse por qué hay personas que se adaptan mejor que otras a diferentes situaciones, le surge la mezcla de dos de las inteligencias, la interpersonal y la intrapersonal. En sus definiciones quedan implícitas la capacidad de relacionarse con los demás y el conocimiento de uno mismo. Es en su obra *Frames of Mind* donde expone su teoría sobre la inteligencia humana y podemos encontrar su teoría al completo.

Si continuamos en el tiempo y hablamos ya de inteligencia emocional (IE), no podemos pasar por alto los nuevos conceptos que surgen en los años noventa. Damos con el modelo de Mayer y Salovey, los dos psicólogos norteamericanos que acuñaron por primera vez el término. Para ellos, la IE, es:

La capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey,1997; en Cabello, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal, 2010, p.41)

Dicho así, su modelo está formado por cuatro ramas, la percepción, la facilitación, la comprensión y la regulación emocional. Por lo que para trabajar la inteligencia emocional de forma general hay que hacer un trabajo en específico en estos cuatro campos.

No solo ellos, sino que también Goleman hizo sus estudios dentro del campo psicológico, y sesgado hacia lo cognitivo. Para este autor, la inteligencia emocional puede resultar tan decisiva, que podría predecir la satisfacción personal a lo largo de la vida. Siendo esta inteligencia más importante que el coeficiente intelectual de la persona. (Molero, Saiz y Esteban, 1998).

Fernández Berrocal y Bisquerra, en España, siguieron la línea de Mayer y Salovey. Son quienes propusieron otra definición sobre IE, haciendo referencia a la “habilidad para tomar consciencia de las emociones propias y de las demás y de la habilidad para regularlas”. (Bisquerra, 2012, p. 8).

Cabe destacar además que las emociones las podemos diferenciar entre experiencias de afecto positivo como son la alegría, el placer y el amor, o de afecto negativo como la tristeza y la ansiedad. Estas emociones son sentimientos que incluyen elementos fisiológicos, es decir, que producen cambios físicos en el cuerpo, como por ejemplo el aumento del ritmo cardíaco o cambios en la presión arterial. También los produce cognoscitivos, encargados de la comprensión de lo que está ocurriendo y su consecuente evaluación. El conocimiento de las mismas nos preparara para dar respuesta a un acto, interactuar con un compañero o por ejemplo modificar una conducta futura.

Una vez clarificado el término y su procedencia, veremos algunas de las ventajas que conlleva trabajar la IE tanto con los alumnos como en la importancia de que los docentes sean competentes en IE, ya que cada individuo administra sus emociones de forma personal e individualizada y lo puede aprender a hacer de maneras diversas. Por lo tanto, si se puede aprender a administrarlas de diferentes maneras, igualmente se podrá enseñar a hacerlo o ayudar a gestionarlas.

2.3.1 Ventajas de trabajar la inteligencia emocional

En España ya se llevan a cabo numerosos proyectos de manera oficial en los que se trabajan las emociones, pero cabe destacar que ninguno de ellos destinados a personas con discapacidad. Por lo que es un campo de investigación que requiere nuevos estudios e investigaciones, así como innovación en el que merece la pena invertir tiempo puesto que como hemos visto, existe una parte de la población con diversas discapacidades.

Entre algunos de los proyectos más conocidos a nivel nacional en los que se está trabajando cabe destacar la experiencia educativa denominada Educación Responsable. Se realiza en nuestra comunidad autónoma (Cantabria) en manos de la Fundación Botín. Trata de ofrecer nuevas técnicas y recursos para fomentar el aprendizaje socioemocional y cognitivo en niños y jóvenes, tanto en escuelas como en otro tipo de instituciones.

Los resultados de la última evaluación (2018) sobre el impacto psicológico que tiene el Programa Educación Responsable demuestran un doble efecto, promotor del desarrollo emocional y protector ante comportamientos violentos y de retraimiento social:

1. Los alumnos participantes en el Programa Educación Responsable mejoran en identificación y comprensión de sus emociones, así como en su creatividad.
2. Los profesores observan en los alumnos disminución de comportamientos agresivos y de retraimiento social, así como disminución de la ansiedad.
3. Las familias perciben mejora en valores y conductas prosociales como la generosidad, la empatía y la colaboración.
4. En los centros que aplican el programa se observa una mejora de la convivencia, el clima escolar y el bienestar de los alumnos (Fundación Botín, 2018)

Además de este, hay trabajos como el *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)*, de Monjas (1999), *Programas de reforzamiento en las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas*, de Vallés (1994), *S.Le.L.E: Siendo inteligentes con las emociones*, de Vallés (2000), *Sentir y pensar. Programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años* de Ybarrola (2004), *Proyecto de Guipúzcoa para el aprendizaje emocional y social*, iniciado en el 2004, *GRUP (Grupo*

de orientación en Investigación Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona, y *Proyecto INTEMO* (2008) elaborado en la Universidad de Málaga y financiado por la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional de Drogas.

En definitiva, se busca una escuela feliz y competente, que, gracias a la IE, se puede alcanzar, ya que si se concientiza a la sociedad sobre las ventajas y los beneficios obtenidos a partir de esta será más fácil de caminar rumbo a ella, más aún si toda la comunidad educativa lo hace en conjunto y en la misma dirección, sin discriminación ni exclusión alguna hacia cualquier tipo de colectivo.

La inteligencia emocional contribuye al desarrollo de cuatro pilares fundamentales en la educación del siglo XXI. Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, así lo indica el informe Delors (1989). La educación emocional contribuye al desarrollo de esos cuatro pilares ya que según Bisquerra (2000) la educación emocional es un proceso de potenciación del desarrollo emocional que complementa el desarrollo cognitivo que contribuye al proceso del desarrollo íntegro de la personalidad del alumnado, o de las personas.

La inteligencia emocional se debería de ver como un proceso continuo y permanente en las escuelas, y no como algo puntual y espontáneo. Sin embargo, actualmente, existen maestros que están en contra de proponer sesiones para trabajar la IE, pues lo ven como una pérdida de tiempo, y como una práctica de la que no van a obtener beneficios. Por lo que, aunque sus consecuencias son muy positivas, teniendo una influencia directa en el bienestar de las personas, así como en los beneficios educativos, es muy difícil la elaboración de programas y el desarrollo de los mismos, así como la valoración de los resultados.

2.4 Instalaciones multisensoriales

Un espacio multisensorial es un lugar que se emplea para trabajar la estimulación y la relajación. Estos espacios, suelen estar divididos en diferentes tipos de estimulación (sensorial, auditiva, ...) con el fin de desarrollar capacidades, y abrirse al mundo de las sensaciones y las emociones. (Gómez, 2009).

Cabe destacar que ya las antiguas civilizaciones como Egipto, Roma, China, o Grecia, usaban técnicas con el fin de mejorar el estado emocional o relajarse. Algunas de estas eran la aromaterapia, o la música, prácticas que hoy en día se emplean con fines similares, o se tratan incluso de imitar con fines educativos (Gómez, 2009).

En los años sesenta, Cleland y Clark (1966), en Estados Unidos, fueron los primeros en acercarse al término instalación multisensorial. Ellos acuñaron el término “sensory cafeteria”. Hacían referencia a una habitación en la cual, las personas con discapacidad intelectual tenían la oportunidad de experimentar en una sala diferentes sensaciones. Es decir, podían tener una experiencia sensorial. Por lo que les podemos considerar los precursores de las experiencias multisensoriales.

Una década más tarde, en los años setenta, dos terapeutas holandeses Jan Hulsegge y Ad Verheul fueron los pioneros en explorar las salas multisensoriales, denominadas para ellos snoezelen. Fueron los primeros en experimentar los beneficios de estas instalaciones en personas con discapacidad. Gracias a ellos y las ventajas demostradas muchos terapeutas les tomaron ejemplo comenzando a crear y dar vida a esta nueva técnica.

Años más tarde, en Reino Unido se creó la primera instalación snoezelen. Contaba con seis espacios multisensoriales diferentes. Hubo en ellos resultados impresionantes. Todos fueron positivos alcanzando cambios de conducta en personas con discapacidad, entre ellos personas con autismo. Gracias a estos experimentos, estos espacios se comenzaron a usar en muchos lugares de Europa. (Gómez, 2009)

Una de las características de los espacios multisensoriales es que deben permitir la movilidad del alumnado con total libertad. En el ámbito que nos concierne es importante también tener en cuenta la movilidad de las sillas de ruedas por lo que la disposición de los elementos y su colocación debe estar estudiada de manera exhaustiva.

La finalidad es exponer al alumnado al descubrimiento y proporcionales nuevas emociones y sensaciones mediante diversos materiales que proporcionen estímulos visuales, auditivos, gustativos y un lugar que dé pie a la comunicación.

Un lugar donde se pueden desarrollar las estimulaciones básicas del desarrollo y, por tanto, emerja el placer sensomotriz: expresión evidente de la unidad de la personalidad del niño, puesto que crea unión entre las sensaciones corporales y los estados tónico-emocionales y permite el establecimiento de la globalidad (Bernard Aucouturier, 1985, citado en: Gómez, 2009, p. 8)

El espacio multisensorial debe ser un espacio flexible y adaptativo a las necesidades de los alumnos y alumnas y con múltiples actividades.

En cuanto al público al que pondremos a disposición del espacio multisensorial debemos tener en cuenta que no todos los espacios son adecuados para todos, y puesto que van a compartir un espacio reducido, los sujetos que van a ser partícipes del mismo, deberán pasar un tiempo juntos de reconocimiento y unas interacciones previas para que haya un acercamiento y se estrechen lazos en la medida de lo posible. Si este acercamiento fuera positivo, posteriormente la interacción en el espacio tendrá un mayor progreso y la sesión tendrá un mayor beneficio para los participantes.

Los espacios multisensoriales no cumplen unos patrones estandarizados, sino que como ya se ha dicho son flexibles, pero sí que deben tener en cuenta la presencia de determinados aspectos. Gómez (2009), enumera algunos de ellos como la luz, ya que si no se cuida la iluminación las actividades podrían verse alteradas, la resonancia y la reverberación. Sin la necesidad de que sean espacios insonorizados, hay que cuidar que no haya estímulos sonoros que influyan de forma negativa en el desarrollo. Por otro lado, el color, aspecto a cuidar y predisponer como se crea conveniente dependiendo de la funcionalidad que se pretenda alcanzar. Hay que cuidar el mobiliario, bien para no tener accidentes y para que sea accesible en la medida que se requiera, además de prestar atención a conexiones eléctricas, suelos, paredes y columnas.

Los materiales que se empleen dependerán del objetivo que la persona encargada de preparar el espacio quiera alcanzar. Otra variable que influirá será el personal con el que queremos trabajar, sus características, y las sensaciones y emociones que queremos despertar en ellos.

Estos materiales formarán parte del espacio visual, en el cual tendrán un papel importante las luces, los objetos con tonalidades variadas, fibras luminosas, columnas de burbujas, o, por ejemplo, la proyección de imágenes vinculadas al tema que se pretenda tratar.

Otros espacios a tener en cuenta son el olfativo en el que se podría trabajar la aromaterapia. El espacio gustativo, aportando a la instalación elementos comestibles, bien líquidos o sólidos.

El espacio táctil, es importante a tener en cuenta sobremanera si tenemos alumnado con discapacidad visual o auditiva. Se puede jugar con diferentes texturas, tamaños, formas, que permitirán además de diferenciar elementos, estimular el tacto.

El espacio auditivo podrá contar con elementos sonoros y vibratorios, para, igualmente favorecer a aquellos alumnos que presenten discriminación auditiva.

Por último, en cuanto a espacios se refiere, es de especial importancia valorar el espacio para la comunicación y la interactividad. Es el que de manera particular va a contribuir a la expresión de sentimientos, emociones y estados de ánimo. Además, es aquel que les hace ser conscientes de lo que tienen alrededor y les ayuda a desarrollar la motricidad tanto fina como gruesa. Así como tomar conciencia de sus compañeros y los materiales presentes.

Algunos de los **beneficios** que se obtienen de forma general en personas con discapacidad gracias a este tipo de espacios multisensoriales son: la potenciación de las relaciones positivas fuera del aula, mejorías en la lógica, la concentración, y la coordinación. Llegando a ser así, estas instalaciones una de las terapias más empleadas en el mundo. Pues en este tipo de espacios se consigue que lo que perciben, se transformen en percepciones que son capaces de seguir desarrollando y activando el funcionamiento de su propio sistema nervioso. (Martínez, 2011)

En las personas con TEA se ha llegado a reducir la autolesión y la agresividad hasta un 75%. Y de forma general en producen beneficios en las aulas de educación especial, bien con personas con dificultades en el lenguaje, con discapacidad visual, auditiva, y motora (parálisis cerebral).

Los entornos multisensoriales benefician de tal manera que permiten en determinadas ocasiones lograr un estado de relajación que posteriormente se logra que las personas hablen de sus sentimientos y emociones con apertura y sin reparos. Pues en ellas se reduce el estrés.

Cabe destacar, sin embargo, que este tipo de instalaciones o espacios no siempre son beneficiosos, ya que en sujetos hiperactivos o con trastornos epilépticos pueden llegar a aumentar sus alteraciones.

En cuanto a la utilidad de las instalaciones, provocan estados de ánimo y se pueden sentir y percibir en las personas que nos rodean en el espacio. Además, se trabaja y fomenta la autonomía y la movilidad, ya que el alumno tiene que tomar decisiones de hacia dónde quiere moverse y con qué elementos o personas quiere interactuar. Por lo que se trabaja también la integración social, decidiendo con quién sí y con quién no juega o interactúa.

La toma de decisiones Según Martínez-Selva, Sánchez-Navarro, Bechara y Román (2006) está directamente relacionado con la inteligencia emocional por lo que uno ayuda a otro en ambas direcciones.

Aunque quizá el hecho de tomar una decisión parece un acto simple, puede llegar a ser una preocupación en muchos de los casos. Es un proceso en el cual se ponen en marcha procesos cognitivos, el procesamiento de estímulos entre ellos, así como recuerdo de experiencias previas y los posibles efectos. Para que todo ello funcione se ponen en marcha la memoria de trabajo y las funciones ejecutivas, es decir, actividades mentales complejas, que se necesitan para llegar a un objetivo. Aunque cabe destacar, y es el aspecto que nos interesa en relación al tema, que hoy en día se pone mayor énfasis en la idea de que “Las emociones guían la toma de decisiones, simplificando y acelerando el proceso, reduciendo la complejidad de la decisión y atenuando el posible conflicto entre opciones similares” (Martínez-Selva et al, 2006, p.411)

Por ejemplo, las personas que no rinden bien en las tareas experimentales de toma de decisiones como en personas con lesiones en la corteza frontal presentan problemas en su vida social o interpersonal.

El **objetivo** de este tipo de salas o instalaciones es hacer que el individuo se sienta parte activa de un entorno y que, por supuesto se estimule, despertando así una autoestima positiva. Este último aspecto ha sido corroborado en estudios sobretodo procedentes de Reino Unido y Estados Unidos en los que se valoran la utilidad de estos aspectos, en su mayoría en personas con demencia según lo expresado por Gómez (2009).

En cuanto a la **utilidad**, la autora (Gómez, 2009) destaca tres usos de este tipo de salas:

- **Educativa:** el maestro o educador actuará como guía o acompañante de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, tendrá que tener confianza plena en su trabajo realizado y sentirse cómodo en la actuación para realizar de forma exitosa la intervención. “Por medio de los estímulos, el educando aprende a percibir la realidad y a responder a ella. En este sentido, aprenderá a relajarse, a conocerse y a ser consciente de sus sentidos” (Gómez, 2009, p.20)
- **Rehabilitadora:** potencia diferentes habilidades dependiendo del tipo de sala y de discapacidad. Tanto lo visual como lo auditivo o lo motor.
- **Socializadora:** el contacto con los objetos y las relaciones interpersonales en su desarrollo mejora las relaciones y el conocimiento de normas de socialización y comunicación. Este uso variará dependiendo del estado anímico de los participantes y su motivación para interactuar y progresar adecuadamente. De esta forma se promueve la satisfacción y el disfrute personal, así como la relajación.

En definitiva, las instalaciones multisensoriales provocan en el individuo un estado de apertura, de estar más receptivo a las sensaciones y a las emociones. Por lo que de manera general los resultados son positivos, aunque como hemos mencionado no siempre funcionan con todas las personas de igual manera. Las personas con discapacidad suelen dejarse llevar bien tengan una discapacidad o discapacidades múltiples, se encontrarán predispuestas a relacionarse con el acompañante en el caso de que lo tuvieran y con la actividad o el objeto a interactuar que en una situación ordinaria probablemente no lo hicieran (Martínez, 2009).

Para concluir este apartado, es importante destacar a Paloma, una profesional que se dedica a la realización de instalaciones multisensoriales. Ella, en su blog Proyectos de infantil: instalaciones- arte comunitario reafirma determinados aspectos que se han apuntado en relación a las instalaciones multisensoriales, entre ellos los beneficios que se obtienen de manera general.

Si nuestra actuación se dirige a favorecer el desarrollo sensorial, no sólo estaremos ampliando el bagaje de estímulos recibidos, sino que estaremos facilitando la interacción con el entorno y el mundo cognitivo. La riqueza de estímulos sensoriales beneficia el desarrollo del pensamiento, la inteligencia y el lenguaje. (Proyectos de infantil: instalaciones- arte comunitario, 2017)

Destacando lo previamente afirmado, ya Martínez (2011) detectó en aquel año la necesidad de formar a los maestros, sobretodo de educación especial en “Estimulación Basal y Sensoriomotriz como modo de intervenir con el alumnado que presenta necesidades graves y permanentes derivadas del padecimiento de plurideficiencia con grave afectación”. (Martínez, 2011, p.138)

Por lo que se considera importante una formación básica en futuros docentes de forma general y más aún en aquellos que vayan a dedicarse a la educación especial favoreciendo así la respuesta educativa que ellos puedan dar a todo el alumnado con necesidades educativas especiales. Pues la formación de los maestros tiene que ir acorde a la sociedad y sus avances.

Mérida (2009) señala en Martínez (2011) que la formación del profesorado debe responder a las demandas que la tarea educativa genera, esto implica una actualización constante y una adaptación directa al contexto en el que se encuentre cada maestro.

Cuando se quiere trabajar en el ámbito multisensorial y sensoriomotriz, es importante considerar el desarrollo psicoevolutivo del niño. De esta manera lograremos seleccionar los estímulos más adecuados para el desarrollo del niño. Tal como afirma Martínez: “No debemos estimular a las personas con pluridiscapacidad como si fueran siempre bebés, debemos de tener en cuenta su edad cronológica para realizar una adecuada selección de estímulos en la intervención que llevemos a cabo.” (2011, p.142) Hay que saber percibir

y saber interpretar a cada chico y su grado de afectación para poder hacer un diagnóstico efectivo que permita hacer una intervención lo más óptima posible en este campo.

Además, esta intervención deberá tener un carácter funcional, pues como desataca López-Torrijo (2009) citado en Martínez (2011, p. 144) “Los alumnos con necesidades educativas especiales graves y permanentes precisan una atención especial que les permita adaptarse al medio y conseguir una vida con la mayor independencia posible”.

Para que estas instalaciones sean funcionales, y la intervención sea propia, deben seguir de forma global una serie de principios enunciados ya por Duch y Pérez (1995) en Martínez (2011).

- Principio de individualización. Cada persona requiere un plan de intervención único y específico en el que sus problemas y necesidades queden cubiertas gracias plan de trabajo de actuación.
- Principio de interacción personal. La actitud del docente favorece notablemente que la intervención sea óptima y se lleve a cabo de una forma adecuada. Siempre y cuando esta actitud sea motivadora, activa, centrada en el niño.
- Principio de contraste. Los elementos y actividades que se lleven a cabo en la intervención deberán ser combinadas y contrastadas para ofrecer así una mayor percepción de estímulos.
- Principio de latencia. Es necesario que el docente no olvide que los chicos y chicas actúan un ritmo diferente al nuestro y en ocasiones son para ellos decisiones complicadas sobremanera por el hecho de que determinadas ocasiones no pueden expresarse adecuadamente por lo que es conveniente contribuir a que el niño encuentre formas de expresión.
- Principio de simetría. Hay que tratar de ofrecer al niño ocasiones y posibilidades en las que reconozca su imagen al completo dentro de las posibilidades de la instalación en la que nos encontremos.

- Principio de ritmo. Se debe tener en cuenta el desarrollo psicoevolutivo de los discentes. Así, se podrá trabajar desde el punto en el que se encuentre e ir ampliando nuevos horizontes que habitúen al niño en su contexto y no quedarse retardado en sus avances.
- Principio de equilibrio. Debemos tener en cuenta que no hay que sobrecargar el ambiente para que no se produzca una sobreestimulación en la instalación o el espacio de interacción en el que nos encontremos.
- Principio de naturalidad. Hay que trabajar de forma global sin incidir en hacer segmentaciones de la persona.

En definitiva, las intervenciones que se realicen deben de estar bien fundamentadas, tener orden y una estructura que faciliten llegar a la estimulación y se obtengan así los beneficios que se pretenden alcanzar.

Desde este punto de vista y apoyándome en las investigaciones consultadas, así como en artículos y libros en relación a la inteligencia emocional, las instalaciones multisensoriales y el tránsito a la vida adulta de personas con discapacidad, y vista la necesidad de trabajar en este ámbito, se procede a desarrollar el diseño y la intervención educativa de dos sesiones de carácter innovador en un aula de un centro de educación especial en la etapa de TVA. En él, se fomentará el trabajo de la inteligencia emocional y la adquisición de nuevas experiencias a través de una instalación multisensorial.

3 DESARROLLO DE UNA INTERVENCIÓN DE INNOVACIÓN PARA JÓVENES CON DISCAPACIDADES MÚLTIPLES EN LA ETAPA DE TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA.

Tras la revisión exhaustiva de un marco teórico, y vista la necesidad de investigar e innovar en educación, concretamente en la etapa de TVA de personas con discapacidad, surge la interesante idea de realizar una intervención en el que se trabaje la inteligencia emocional en personas con discapacidades múltiples, proponiéndoles para ello nuevas metas en las que se trabajará a través de la inteligencia emocional y las experiencias multisensoriales.

El **objetivo** es lograr que el alumnado se sienta parte activa del entorno, se estimule, tratando de promover una autoestima positiva mediante nuevas experiencias y trabajar la inteligencia emocional para lograr el bienestar y optar a mayor calidad de vida.

Los participantes son un grupo de jóvenes de entre dieciséis y veintiún años con discapacidad pertenecientes a un programa de transición a la vida adulta en un colegio de Educación Especial de Cantabria. Estos alumnos no cuentan con un nivel de autonomía personal y social, sino que son personas muy dependientes. La mayoría de ellos con carencias en lenguaje oral

En el diseño del programa, nos basaremos en que sea un programa flexible, que ayude a la persona y esté abierto a cambios. El plan tendrá que estar disponible a ser puesto en marcha, valorado, revisado y modificado. Será una propuesta en la que participará el alumnado de manera interactiva con las creaciones realizadas. Dicha propuesta está relacionada con el trabajo de la inteligencia emocional, el trabajo de los cinco sentidos y la interacción (entre iguales, con adultos y con otros elementos).

El desarrollo de esta intervención comienza con la justificación, seguido del contexto en el que tendrá lugar, los objetivos ajustados a dicho contexto, su metodología y las sesiones correspondientes.

¿Por qué esta intervención?

3.1 Justificación

Como hemos visto a lo largo del marco teórico, la inteligencia emocional, es la que nos ayuda a tomar decisiones y contribuye a la adaptación del ser al ambiente, según Fernandez-Berrocal y Extremera (2002). Por ello, no se debe pasar por alto en las escuelas este ámbito y es de vital importancia trabajarlo. Contribuye a alcanzar grandes logros y resultados, tanto personales como de trabajo en equipo.

Recogiendo las palabras de Miguel (2006), las personas con TEA presentan un gran déficit en la percepción de emociones, por lo que es importante tenerlo en cuenta y trabajar con ello. Valorando que es un largo proceso, y que las metas serán logradas en largos períodos de tiempo.

Además, se pretende proporcionar al alumnado nuevas experiencias lúdicas que contribuyan al desarrollo sensorial en espacios nuevos para ellos, ya que de esta forma variada se enriquecerán.

Dicho esto, cabe destacar que una fuente de inspiración de esta intervención ha sido el blog de Paloma: “Proyectos de infantil: instalaciones- arte comunitario”, quien crea instalaciones que promuevan el desarrollo sensorial que tras el visionado de su blog ha conseguido motivar la iniciativa. Los beneficios obtenidos son numerosos, ya que se facilita la interacción con el entorno y se enriquece el desarrollo del pensamiento y del lenguaje. En este tipo de instalaciones predomina el juego.

Del juego, se obtienen numerosos beneficios, pues “todos los aprendizajes más importantes de la vida se hacen jugando”. Y como también dice el psicopedagogo Tonucci, “un juguete bueno es aquel que sin ser nada en concreto, puede serlo todo”.

3.2 Contexto

La intervención tendrá lugar en un colegio de educación especial. Es un centro de carácter privado concertado perteneciente a la Fundación Obra San Martín.

El centro, está ubicado en Cueto. Cueto es un lugar perteneciente al municipio de Santander con carácter urbano. Exactamente, está ubicado en la avenida Valdenoja. La ciudad de Santander en relación a las dotaciones existentes en Cantabria, está bien comunicado con los alrededores, tiene diferentes medios a su disposición. Su ubicación es contigua al área residencial del Sardinero, a escasos cuatro kilómetros del centro. El colegio está en una zona urbana conocida como Valdenoja. Se contrapone a la otra zona de Cueto, más rural. En cortas distancias tenemos dos tipos de entorno: rural y urbano. Su población está en pleno crecimiento, posee unos nueve mil setecientos habitantes. Cuenta con construcciones significativas como el Faro de Cabo Mayor, y entornos rurales como el parque de Mataleñas, o las playas del Sardinero y los Molinucos. Además, tiene instalaciones deportivas como el Body Factory y el campo de Golf de Mataleñas. Es un colegio de fácil acceso, bien si se va transporte público o en privado, además de ser un centro sin barreras arquitectónicas. Tiene a escasos metros paradas del transporte urbano de Santander (TUS) y, cuenta con un aparcamiento accesible para que las personas encargadas del alumnado pueden acudir a dejarles. Además, existe la posibilidad de acudir en transporte escolar adaptado. Hay una empresa que recoge a los chicos en furgoneta para aquellas familias que bien no pueden llevar a los chicos al colegio o acompañarles en transporte público. Por lo que son numerosas las ventajas para llegar al colegio. De forma general, las características de las familias son similares pertenecientes a una clase social media. Con un poder adquisitivo medio. Hay una baja tasa de inmigración. Gran parte de las familias tienen una alta implicación con las tareas que se realizan en el centro. Dentro del colegio, se pretende fomentar el desarrollo integral de la persona desde sus características diferenciales, potencialidades y sus necesidades, todo ello gracias a un equipo educativo formado por numerosos profesionales que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje, diez maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y en Audición y Lenguaje, una orientadora, tres fisioterapeutas, dos logopedas, una trabajadora Social y un equipo de auxiliares técnicos educativos. Además de la asociación de padres.

El centro imparte las etapas educativas de Educación Básica Obligatoria (EBO) y Transición a la Vida Adulta (TVA), con alumnado hasta los 21 años. Actualmente, además, cuenta con un taller de carpintería para la etapa de TVA. Dentro del recinto también hay un centro ocupacional y módulo de Formación Profesional (FP), así como centro de día, donde pueden ir los chicos que acaban en TVA. Cuenta también con vivienda, para aquellas familias que no pueden atender a sus familiares en el día a día y necesitan que otras personas se encarguen de ellos a lo largo del día y la noche. El colegio cuenta con setenta alumnos.

En el colegio hay dos tipos de modalidad de escolarización, la ordinaria en el centro específico, aquellos alumnos y alumnas que están la jornada completa en el colegio, y combinada, pasando unas horas en la escuela ordinaria y durante otras al centro específico.

Se realizan numerosas actividades complementarias que favorecen el desarrollo integral del alumnado. Desde actividades acuáticas, como hipoterapia, actividades culturales y deportivas. Además, cuenta con el servicio de comedor.

Visto el contexto en el que nos encontramos, veremos a continuación los objetivos que se pretenden alcanzar con la intervención que se propone. Dichos objetivos, han sido considerados teniendo en cuenta el contexto previamente analizado.

3.3 Objetivos

El objetivo de este trabajo es favorecer el desarrollo íntegro de las personas con discapacidades múltiples a través del diseño e implementación a una instalación multisensorial de luz y sonido y de una sesión de alfabetización emocional en un grupo de alumnos con discapacidades múltiples pertenecientes a un programa de transición a la vida adulta.

Un espacio multisensorial es más que una herramienta educativa, es más bien una terapia estimulativa de emociones en la que se integren los sentidos y mejore la calidad de vida del alumnado, por ello con este programa se pretende que el alumnado interactúe con el medio de manera que se provoque en cada uno de ellos emociones positivas y de disfrute.

Tras la realización de estas sesiones, se podrá comprobar si es cierto que este tipo de espacios o instalaciones tienen consecuencias positivas y se logra alcanzar el estado de bienestar de estos jóvenes mediante el disfrute y la interacción. Tratando de detectar que barreras y obstáculos nos encontramos en el desarrollo de la misma.

De forma general, en esta etapa, se pretende que el alumnado afiance y desarrolle las capacidades en todos sus aspectos, para conseguir el mayor grado de autonomía personal y de integración social, así como fomentar su participación y comunicación en la medida de lo posible en los contextos habituales en los que se encuentran.

Concretamente, con el diseño e implementación de esta intervención se pretende que los chicos logren los siguientes objetivos:

- Contribuir en el disfrute y la satisfacción de chicos y chicas con discapacidades múltiples gracias a nuevas experiencias.
- Promover la interacción, el desarrollo y la comunicación entre compañeros y otras personas en el espacio que acoge la instalación.
- Favorecer la situación personal y social del niño con discapacidad mejorando y desarrollando sus condiciones.
- Desarrollar e iniciar estrategias de comunicación e insistir en las capacidades sensoriales y perceptivas de cada niño.
- Optimizar su bienestar y calidad de vida.
- Identificar y mostrar emociones básicas: alegría, tristeza y enfado en uno mismo.
- Comprender cómo se sienten las personas que me rodean.
- Ser capaz de interactuar con elementos desconocidos en nuevos espacios.
- Interaccionar de forma autónoma en el espacio con los elementos presentes.
- Crear intereses para mover conductas de petición de objetos
- Desarrollar algunas de las competencias motoras.
- Incrementar las habilidades de manipulación de los objetos.
- Trabajar a distintas alturas y aproximándose y alejándose a distintos elementos.
- Usar materiales atractivos de distintas texturas, formas y tamaños.
- Incrementar su capacidad perceptiva mediante la exploración de objetos de distintas formas, tamaños, sonidos y textura.
- Aumentar su capacidad de atención.
- Estimular el seguimiento de personas y objetos.

- Desarrollar hábitos de equilibrio afectivo.
- Manifestar emociones, sentimientos y motivaciones.
- Explorar el entorno a través de los sentidos.
- Ser capaz de cooperar, respetar y aceptar las normas en cada situación.
- Estrechar relaciones, tanto con profesionales como con familiares.

Estos objetivos pretenden ser alcanzados mediante el desarrollo de dos sesiones que se llevarán a cabo teniendo en cuenta la metodología propuesta a continuación.

3.4 Metodología

En esta intervención, “La metodología educativa se basará en las experiencias, las actividades y el juego, en un ambiente de afecto y confianza.” Queda recogida la idea establecida en el Real Decreto 1630/2006 en el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil. Y es tal y como lo haremos en estas sesiones, pues a pesar de la diferencia de edad los principios que rigen serán los mismos, debido a que son necesarios para los objetivos que se pretenden alcanzar.

Será una metodología activa en la que las tareas estarán secuenciadas de manera que haya un seguimiento y un progreso en el alcance de los objetivos. Para ello, es necesario tener en consideración el desarrollo evolutivo del alumnado, su nivel de maduración y las posibilidades y limitaciones de cada uno de los alumnos, por lo que partiremos del **principio de individualización**.

En la metodología llevada a cabo prima el interés por partir del nivel de desarrollo de cada alumno y sus características, partiendo del principio de individualización. Se trata de construir aprendizajes significativos de forma que el alumnado relacione las nuevas situaciones y aprendizajes con lo que ha ido adquiriendo a lo largo de los años. Que sea un proceso personalizado, pues los aprendizajes no pueden ser adquiridos sin más, sino que tienen que tener ellos el poder de dar significado y construir dicho conocimiento (Weimer, 2013, citado en: García (2013). Directamente relacionada con la Teoría de Piaget, la **concepción constructivista**. Realizando actividades que tengan sentido para el alumnado, consiguiendo funcionalidad de lo aprendido. Para aproximarnos a este entorno e ir conociendo o ampliando sus centros de interés partimos de los entornos

familiares y próximos al niño (familia, profesores que haya tenido con anterioridad, o la residencia) más aún cuando se trate de un niño desconocido con el que no podemos establecer un contacto directo. Todo ello es importante para incorporarlo a su proceso de desarrollo individual y los objetivos que se hayan propuesto en el plan de tránsito personalizado de cada alumno.

El **principio de la actividad** estará presente favoreciendo la acción física mediante el juego, la acción, la manipulación y experimentación. Creando un ambiente cálido y un buen clima escolar donde los alumnos y alumnas se sientan seguros, con confianza y afecto a su profesor.

Se tienen en cuenta y se trata de favorecer el **principio de socialización**. Se buscarán situaciones en las que se favorezca la interacción entre los adolescentes ya que es un recurso esencial y de uso cotidiano. Además, es importante recordar que lo afectivo y lo social tiene un gran valor en el proceso de enseñanza aprendizaje. Son muchas las experiencias que se ven favorecidas por la interacción, bien para el recuerdo como para el disfrute del momento.

Otro de los principios que forma un pilar base y a su vez es uno de los objetivos de esta etapa en la que nos encontramos es el **aprendizaje autónomo**. Se trata de fomentar la autonomía en todas y cada una de las actividades que se realizan. Organizando así tiempos y espacios para su favorecimiento. Trataremos de lograr que según vamos avanzando en el tiempo los chicos y chicas puedan ir realizando el máximo número de tareas por su cuenta propia o con los menos apoyos posibles.

Además, estará presente el **aprendizaje por descubrimiento**, ya que ellos serán los protagonistas y tendrán que ir descubriendo por ellos mismos los problemas o las circunstancias que se les presenten. De acuerdo con Jerome Bruner, hay que proporcionar situaciones problema que estimulen a los chicos a descubrir por sí mismos, pues así serán capaces de seleccionar y tomar decisiones en la experiencia.

Por otra parte, estarán presentes los **principios de globalización e interdisciplinariedad**. Las actividades que se desarrollen en el aula tendrán un carácter general sin que exista una segmentación de áreas por lo que se aprenderá de forma total, contribuyendo todo ello al desarrollo cognitivo, afectivo, social y físico del niño, para lograr el desarrollo íntegro mediante situaciones y experiencias generales.

Debido a las características del alumnado, se trata de fomentar aprendizajes funcionales y significativos para ellos, ligados a su entorno más cercano tratando de que los alumnos sean capaces de adaptarlos a los distintos contextos. Partiendo de sus conocimientos y experiencias previas proporcionar la exploración de nuevas alternativas. Recompensando con refuerzos sociales positivos aquellas conductas que indiquen progreso, así como respuestas a peticiones por parte del docente. De forma general se realizarán actividades de corta duración para que el alumnado no se canse, pueda acabarlas y tenga sensación de éxito y no de frustración.

En definitiva, las actividades y estrategias estarán secuenciadas y estructuradas en pequeños pasos. Lo que se pretende es desarrollar de manera paulatina la autonomía personal en ellos. Trabajando para ello en diversos módulos. Desarrollando habilidades y procedimientos, generando rutinas, creando actitudes, estableciendo relaciones, contextualizando los nuevos contenidos y avanzando en su desarrollo cognitivo, motriz, social y afectivo para posibilitar su integración en la sociedad.

Los docentes deberán tener una actitud motivadora, tanto ellos como personas para desarrollar sus competencias, como con el alumnado para transmitir esa motivación, que es esencial en el proceso. Para ello, es importante conocer al alumnado, y seguir los principios explicados brevemente en párrafos anteriores para poder ser atractivos y cercanos en el proceso, así como en las actividades que se lleven a cabo y la elaboración de los materiales correspondientes.

Por otro lado, también es importante que el profesorado reflexione sobre su propia práctica docente, comparta ideas, dudas, pida consejo, y compare opiniones. Para ello es útil el registro diario (tanto anecdótico como de incidencias), las relaciones con el resto de docentes, la comunidad educativa y las familias.

Estas últimas, son uno de los agentes socializadores más importantes para los discentes, que junto con la escuela repercuten directamente en la capacidad autónoma y de responsabilidad de los niños, son de gran influencia para ellos en cuanto a la construcción de su persona. Además, los docentes deberán responder a las demandas de las familias como profesionales de la enseñanza. Ninguna debe trabajar como una institución aislada, sino que deberán hacerlo de forma conjunta y en la misma dirección, con el fin de alcanzar un mismo propósito: la buena educación y formación del niño o la niña que tienen en común. Si no actúan de forma coordinada, la evolución del niño o

de la niña se verá restringida. Asimismo, no hay que olvidar que, aunque las escuelas son lugares donde pasan gran parte del tiempo de su día a día y es un referente importante, las familias son quienes forman el contexto de referencia de los niños. Así lo defendía Bronfenbrenner (1987), diciendo que los niños y adolescentes se desarrollan influenciados por las interconexiones de los contextos que les rodean ya que estos están en forma de red. Incluyendo aquí tanto a la comunidad educativa como a la no educativa.

3.4.1 Tiempos

Los tiempos serán flexibles, se realizarán actividades de corta duración para que el alumnado no se canse, pueda acabarlas, tenga sensación de éxito y no de frustración y pueda disfrutar de ellas.

Primera sesión: 15-20 minutos.

Segunda sesión: 25 minutos.

3.4.2 Recursos

Los recursos empleados han sido tanto humanos como materiales y espaciales.

- ✓ Recursos humanos: profesionales y familias.

No es viable la puesta en marcha de esta intervención con un solo profesional al cargo, pues, aunque la ratio es de 5 alumnos, hay adolescentes que son totalmente dependientes por lo que cualquier momento puede surgir la necesidad de tener dos agentes educativos en el aula. Cabe destacar, además, que en la primera sesión nos proponemos el objetivo de estrechar relaciones entre adolescentes y adultos y que para lograr mayores beneficios cada alumno irá acompañado por un adulto, preferiblemente un familiar, pero si esto no es posible irá acompañado de un profesional del centro. Se intentará que sea una persona con vínculo afectivo al alumno. Por lo que habrá un adulto por cada alumno.

Para la segunda sesión será necesario mínimo tres profesionales. Dos de ellos llevarán a cabo las actividades mientras que habrá otro de apoyo por si surgiera alguna necesidad.

- ✓ Recursos espaciales: aula, y sala multiusos.

Aula de la instalación: se trata de un aula ordinaria de uso diario para una clase de TVA. Cuenta con un armario situado nada más entrar a la izquierda (ocupa toda la pared). En la pared derecha se encuentra la pizarra digital, la pizarra de tiza y un panel con fotos y elementos para pasar lista. La pared del fondo es un ventanal, en la pared izquierda encontramos una balda y un espejo que hace esquina con el armario. Al fondo a la derecha se sitúa la mesa del profesor con ordenador, a su lado un pupitre individual. El resto de pupitres individuales y dos mesas para compartir entre estudiantes están en la esquina izquierda que hay al entrar. La clase tiene una extensión aproximadamente de 24 metros cuadrados. La altura del techo es aproximadamente de 2 metros.

Sala multiusos: espacio de amplias dimensiones, aproximadamente 50 metros cuadrados y tres de altura. La distribución del aula es la siguiente. En la entrada, a la derecha hay una fila de mesas pegadas a la pared con sillas. La pared derecha tiene pequeñas ventanas en alto, y radiadores por debajo. A la izquierda, hay colchonetas, y una pequeña casa de juegos. El resto de espacio queda libre de objetos.

- ✓ Recursos materiales: materiales tangibles. Algunos de ellos creados específicamente para una sesión y otros ya existentes que han sido comprados.

1. Pertenecientes a la primera sesión, la instalación: bolsas de plástico negras, plástico negro, CDs, hilo de coco, globos, gomas, pistola de silicona, tapones, canicas, mesas, cortinas, luces, hierro, taladro, luz negra, rollos de papel, foco de luz negra, serpentinas, confeti, pinturas, papeles de diferentes texturas y colores, vasos de plástico, linternas, ordenador, pegatinas fluorescentes, pegatinas con emoticonos representando emociones, luces, y papel de aluminio.

2. Pertenecientes a la segunda sesión: cuento de las emociones, vaca customizada, marionetas, secador, música, pulverizador de agua.

3.4.3 *Participantes*

El grupo al que se destina la intervención pertenece a la etapa de transición a la vida adulta de un centro de educación especial. Son personas con discapacidades múltiples.

Predomina el TEA, presente en diferentes grados de afectación, y cada uno de ellos con diferentes características. Cabe destacar que ninguno de los chicos tiene lenguaje oral y que son personas dependientes para la mayoría de sus actividades diarias.

Tres de los chicos tienen parálisis cerebral. Uno de ellos sin movilidad en brazos ni piernas, con sonda de gastrostomía endoscópica percutánea. Otro de los chicos puede caminar con ayuda, y tiene movilidad en los brazos al igual que el tercero. Este último también es capaz de hacer peticiones como pedir agua, algún juguete o canción.

Una de cada 500 personas padece esta enfermedad que se desarrolla durante los primeros años de vida y afecta al sistema nervioso central. Hay diferentes tipos y grados en la lesión dependiendo de cuando se produzca. En nuestra muestra las tres personas necesitan del apoyo de terceras personas para realizar las tareas más básicas de su vida diaria.

Otra de las chicas tiene discapacidad visual y auditiva. Ve por un ojo, y su visión es muy reducida por lo que cuando cualquier persona se comunica con ella debe de buscar el ángulo exacto para que ella pueda mantener la atención. En cuanto a la discapacidad auditiva es total (cofosis).

En general, son chicos y chicas medicados ya que presentan altos niveles de ansiedad. Según Gold (2006) son entidades nosológicas psiquiátricas derivadas de dificultades emocionales. Las consecuencias son pensamientos exagerados, negativos, difíciles de controlar, e irracionales. Además, dan lugar a emociones como el miedo, la vergüenza o la preocupación.

Este grupo ha sido observado y estudiado a lo largo de cuatro semanas, de tal manera que las sesiones a realizar estén adaptadas a ellos. Parte de los materiales que se utilizarán en la instalación, primera sesión en la que ellos participan, habrán sido probados y realizados por ellos, conociendo así si les puede interesar o no. Haciendo así un estudio de caso mediante observación directa participante.

Con el fin de aclarar las características de los participantes, se presenta una tabla (tabla 1) en la que se muestran los datos más relevantes sobre ellos.

Tabla 1. Características y observaciones de los participantes.

PARTICIPANTE	CARACTERÍSTICAS	OBSERVACIONES
P1	Parálisis cerebral. Capaz de pronunciar alguna palabra para hacer determinadas peticiones (pedir agua, algún juguete o canción), habitualmente con ayuda. Movilidad en tronco superior.	Tranquilo a excepción de cuando se enfada que suele gritar y tiende a autolesionarse. Suele mostrar alegría o enfado sin identificar emociones. No interactúa con los compañeros sino es guiado.
P2	TEA. Capaz de hacer peticiones mediante lenguaje de signos (ir al baño, reclamar atención o algún elemento que la produce agrado).	Obediente. Cariñosa con la maestra, tiende a interactuar con sus compañeros, especialmente para molestar, concretamente a P7.
P3	Alumna con discapacidad visual (visión muy reducida por un ojo), auditiva (cofosis) e intelectual. Sin capacidad de comunicación a través del lenguaje oral.	Muy expresiva con los rasgos faciales. Cuando algo no la gusta o no la sale como desea tiende a enfadarse, llegando a llorar. Con ayuda, hace peticiones, nunca por iniciativa propia. No suele interactuar con los compañeros, excepto en las actividades grupales guiadas.
P4	Parálisis cerebral. Puede caminar con ayuda, y tiene movilidad en los brazos. Sin capacidad de comunicación a través del lenguaje oral.	Se altera con facilidad. Tendiendo a tirar del pelo o pegar. Suele buscar a los compañeros y una profesora en concreto, normalmente, para molestar.
P5	TEA. Sin capacidad de comunicación a través del lenguaje oral. Altos niveles de ansiedad. Tiende a escaparse de clase. Obsesión por el papel, la comida y arañar paredes.	Observa a sus compañeros sin interactuar con ellos, prefiere estar con las maestras, no suele hacer trabajo de mesa. Excepto en sus días malos es bastante risueño.
P6	Parálisis cerebral. Sin movilidad en brazos ni piernas, con sonda de gastrostomía endoscópica percutánea. Sin capacidad de comunicación a través del lenguaje oral	Muy expresivo (suele mostrar enfado, alegría, y dolor). Le encanta ver movimiento en la clase, escuchar canciones y que interactúen con él, es muy agradecido.
P7	TEA, sin capacidad de comunicación a través del lenguaje oral.	Carácter fuerte, tiende a enfadarse cuando le haces alguna petición o le ordenas algo. No suele hacer peticiones ni expresar sentimientos de forma clara.
P8	Alumna con TEA sin capacidad de comunicación mediante lenguaje oral. Puede caminar pero presenta problemas de motricidad gruesa.	Risueña. Comprometida con las tareas. Le encanta estar con sus compañeros y reclamar la atención. Normalmente, expresa su alegría.

3.4.4 Agrupamientos

Los agrupamientos siempre son iguales, debido a que la ratio es de cinco alumnos se trabaja siempre de forma grupal. En la intervención, se mezclan dos clases de transición a la vida adulta por lo que la ratio varía en cada actividad, pues atendiendo a las características del alumnado, hay determinados chicos que no pueden asistir a todas las actividades. Habrá algunos que puedan realizar las dos sesiones mientras que otros quizá solo una. El personal docente será el encargado de seleccionar la más adecuada acorde con su perfil. Siendo siempre los destinatarios de los que ya se ha hablado, formando un grupo medio, compuesto por unas siete personas. Los agrupamientos de cada sesión se verán especificados en el apartado 3.6 SESIONES, en una tabla representativa que habrá al final de cada sesión.

3.4.5 Temporalización

La intervención será realizada en dos sesiones en el tercer trimestre del curso 2017-2018, entre finales de mayo y en el mes de junio. Dicha temporalización es flexible. Se ajustará al horario, y cronograma establecido, así como a modificaciones que existan por circunstancias meteorológicas, ausencias del alumnado o salidas por el entorno.

La primera sesión corresponde a la instalación multisensorial. Será realizada el día en el que se celebra en el centro el día de la familia, pues los familiares o tutores legales acuden al centro. De esta manera se aprovecha para que sea una actividad conjunta entre familias, profesionales y alumnos.

La semana siguiente a la instalación tendrá lugar la representación de un cuento relacionado con la identificación y expresión de emociones. Dicho cuento podrá ser cambiado cada año. En el curso 2017-2018 será el de *¿Cómo te sientes?* Browne, A. (2013). El trabajo literario a través de los cuentos ofrece una herramienta valiosa para favorecer la alfabetización emocional. En este caso se emplea el cuento de Anthony Brown, *“¿Cómo te sientes?”* de la fundación Botín. A lo largo de esta obra, con un mono de protagonista, se hace un recorrido por varias emociones, estados de ánimo y comportamientos. La lectura de este cuento y su representación está adaptada. No se hace

paso por todas las emociones que aparecen, pues el alumnado no es capaz de mostrar e identificar todas ellas, por lo que se prefiere comenzar por las básicas.

3.5 Sesiones

En esta intervención denominada “jornadas de las emociones” realizaremos dos sesiones.

3.5.1 Primera sesión: instalación multisensorial

Para la elaboración de la instalación multisensorial, todo comenzó con la realización de un boceto y la toma de decisiones de los elementos que van a formar parte de la instalación, así como la distribución y organización de espacios. Tras el visionado de diferentes instalaciones multisensoriales, elementos de interacción y lectura de documentos, se ha tomado la decisión de que la instalación sería una simulación a una caja negra, pues se pretendía preparar un espacio para estimulación visual. Recogiendo la idea de la cámara oscura propuesta por Miramos por ti (2009) en su manual de estimulación sensorial: El mundo por los sentidos, “La cámara oscura, un espacio para la estimulación visual, con diferentes efectos de iluminación: o presentar focos de diferentes colores que intensifiquen la luminosidad de algunas tonalidades cromáticas, que enfoquen materiales en blanco/negro, brillantes, fluorescentes,...) junto con el visionado de instalaciones propuestas por Paloma en su blog “Proyectos de infantil: instalaciones- arte comunitario”, (2017) surgieron de ahí las consecuentes ideas que se irán describiendo.

El espacio al completo estará oscuro, las paredes forradas de plástico negro con bolsas de basura, al igual que el techo. Habrá otra pared que estará forrada por un plástico negro de mayor tamaño que la cubre al completo. Además, habrá un foco de luz negra, pues habrá elementos fluorescentes que brillarán entre la oscuridad, y es necesario para lograr ese efecto de fluorescencia.

En segundo lugar, se decidió que habría tres puntos de luz, con luces LED de colores con los que los chicos pudieran interactuar. Estos puntos de luz son tubos de cartón, en los que mediante un taladro se han hecho agujeros. Se pondrán por dentro las luces LED, que son inalámbricas. De esta manera se quiere lograr un efecto de destello ya que la luz saldrá por los agujeros realizados previamente. Estos tubos van pegados en una base de madera que se ha elaborado previamente, a su vez van a un rodamiento adherido a una base de cuatro patas de hierro.

Con estos elementos, se pretende que al alumnado le llame la atención las luces, se acerque a ella y explore los tubos hasta ver que podrá girar la base de madera y ver así las luces girar, estimulando así la vista y el tacto. Estos tubos van en negro, acorde a la instalación. Las bases van en diferentes colores. negra, rosa fluorescente, y otra que combina ambos colores. Las patas están pintadas color aluminio, ya que dentro de los colores que admitía este material era el más propio, pues la instalación consta de más elementos plateados.

En tercer lugar, se ha decidido que alrededor de cada punto de luz, con el que se puede interactuar haya otro elemento de interacción en una zona más alta, es decir, el punto de luz estará sobre una mesa pupitre cubierta de plástico negro y con papel de aluminio en los bajos y el segundo elemento bajará del techo. Los tres puntos de luz con su elemento del techo correspondiente están colocados en forma de triángulo en la clase.

Uno de ellos está rodeado de cuatro ristas de CDs, (discos enlazados con hilo de coco de forma que quede uno debajo de otro sin que se solapen entre sí y a la vez puedan girarse). El efecto del CD es reflectante, por lo que cuando le da la luz que el tubo desprende hace un efecto de brillo que destella luz de colores. Además de ser un material con el que pueden jugar al moverlo también pueden verse reflejados en él. Este material había sido probado en clase, estuvo unos días colgado en el aula para ver qué hacían los chicos y cómo respondían. Tras observar que les había gustado y llamado la atención se optó por ponerlo en la instalación, con el fin de lograr que se estimulen visualmente.

Otro de los materiales que rodeaban el segundo punto de luz eran globos con estrellas impregnadas de colores fluorescentes. Estaban colgados con hilo de coco y gomas del techo. Estaban ahí para ser golpeados, llamando la atención por esas figuras fluorescentes. En el tercer punto de luz también había globos, pero estos globos eran transparentes con pequeñas bolas de plástico en el interior que también habían sido pintadas manualmente de colores reflectantes y metidas en el interior del globo con un embudo. De este último además del efecto visual, al moverlo también se experimenta una nueva sensación bien cuando escuchas el movimiento de las bolas que hay en el interior o cuando las sientes, pues producen vibraciones, por lo que trabarán aquí además de la vista, el tacto.

Otro material son platos de cartón. Algunos de ellos pintados por el alumnado con ayuda de dos adultos, y otros por uno de los adultos. Estos platos llevan cuatro agujeros, para meter por ellos hilo de coco y agarrados con un palillo colgados del techo. Sobre ellos

papeles de colores, y blancos, así como confeti. Las virutas de colores también han sido recortadas manualmente. De los platos colgaba un hilo de silicona color naranja fosforito para que el alumnado pudiera tirar de él, y ver cómo caían los papeles. Para facilitar la manera de dar vuelta al plato se había pegado una pintura forrada de papel de aluminio a modo de enganche.

Otro de los elementos con los que cuenta la instalación son vasos de plástico distribuidos por el suelo y otros posados sobre las mesas (para aquellos alumnos que van en silla de ruedas). Contamos así con una instalación que tiene elementos a tres niveles. Un nivel bajo correspondiente al suelo, otro medio en el que se encuentran los puntos de luz en los pupitres, y otro más alto que corresponde a los elementos que caen del techo.

El fin de los vasos de plástico, ya que en las paredes habrá papel de plástico transparente sobre el que se pueden pegar elementos (aeronfix), es para que cuando cayeran los papeles del plato los chicos y chicas pudieran lanzar los papeles a la pared con el vaso, promoviendo así la interacción entre los participantes y tratando de estimular la comunicación.

Sobre las mesas pupitre, rodeando los puntos de luz había también juegos de luces de diferentes tamaños y formas. No sólo para dar luz a la instalación, sino que estaban colocadas intencionadamente para aportar otro elemento con el que jugar y experimentar, es decir, otro elemento con el que interactuar e investigar posibles maneras de juego, promoviendo así el principio de la actividad.

En el suelo y en las mesas había también dos elementos fabricados con CD, con los que los chicos podrían interactuar. Unas peonzas fabricadas con un tapón de plástico, pegado a un CD, y en el agujero de este una canica para que lo pudieran girar. Y otros móviles con un tubo de papel higiénico y a los lados CDS para rodarlos por el espacio.

Una vez fabricados todos los materiales, que, como se ha dicho han sido mayoritariamente creados manualmente, a lo largo de tres semanas y algunos de ellos probados en el aula, se procede al montaje de la instalación.

Para el montaje se dedicarán dos días, ya que forrar la clase es un trabajo costoso, y posteriormente hay que colocar todos los elementos, bien sea colgados del techo, o posados sobre diferentes superficies.

Para acompañar en el proceso habrá de fondo una música ambiental. Y a la entrada unas cortinas blancas semitransparentes que hagan de la entrada un espacio acogedor. El alumnado esperará en el pasillo donde habrá luz, y la puerta estará cerrada. Uno a uno irá entrando con su acompañante en el espacio. Se espera que los chicos no vean nada de lo que hay en el interior hasta que pasen las cortinas y se adentren de lleno en la instalación. Esto se hace así para que se produzca un contraste y sea un elemento nuevo en su totalidad, y así no puedan ir pensando sobre cómo actuar.

Para concluir, en la primera sesión interactuarán con los elementos presentes, los globos colgados, tirar el papel de los platos y lanzarlo al aeronfix, jugar con los móviles, y los globos existentes también por el suelo, además de la interacción que se pretende lograr entre compañeros.

Tabla 2. Primera sesión.

SESIÓN	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	DURACIÓN
1 ^a	Instalación multisensorial.	P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8, familias y personal docente.	15-20 minutos.

MATERIALES: bolsas de plástico negras, plástico negro, CDs, hilo de coco, globos, gomas, pistola de silicona, tapones, canicas, mesas, cortinas, luces, hierro, taladro, luz negra, rollos de papel, foco de luz negra, serpentinas, confeti, pinturas, papeles de diferentes texturas y colores, vasos de plástico, linternas, ordenador, pegatinas fluorescentes, pegatinas con emoticonos representando emociones, luces, y papel de aluminio. Materiales de interacción; columnas con luz giratorias, ristras de CDs, globos con elementos en el interior, y móviles giratorios por el suelo.

3.5.2 Segunda sesión: cuento y representación teatral

Sesión que fomenta la alfabetización emocional y la escucha. Basada en el cuento *¿Cómo te sientes?* de Anthony Brown (2013), el alumnado será espectador de la función de teatro realizada por marionetas en la que será representado el cuento. Es un cuento que se lee una vez por semana en el grupo, pero como parte de la intervención, será la representación teatral. Para su representación se realizarán unas marionetas con la cara de Anthony a tamaño de máscara en las que se pegará un palo. Estas marionetas llevarán la cara de Anthony tal y como aparece en el cuento en sus diferentes estados de ánimo. A la vez que se va leyendo el cuento y se van sacando las marionetas con el estado de ánimo del que se habla, a su vez, aparecerán otros elementos.

Cuando aparece el estado de ánimo feliz, se pone una canción que a ellos les guste, y se habla de cosas que les ponen contentos. En este caso es la canción de “la vaca lola” por lo que la representación irá acompañada de una vaca customizada de madera con diferentes texturas para que posteriormente la puedan tocar. En el momento de la tristeza se simulará la tormenta acompañada de una nube realizada con madera y forrada de plástico a la vez que se les moja con un pulverizador de agua y posteriormente con un secador. Se meterán también clips con sonidos como truenos. Destacar que es importante siempre que se pueda signar este cuento para la alumna con discapacidad auditiva. Aunque en esta ocasión todo es visual. Esta sesión tendrá lugar en la sala multiusos del centro.

Tabla 3. Segunda sesión.

SESIÓN	ACTIVIDADES	PARTICIPANTES	DURACIÓN	MATERIALES
2 ^a	Lectura cuento. Representación teatral.	P1, P2, P3, P4, P5, P6.	25 minutos.	Cuento de las emociones, vaca customizada, marionetas, secador, música, pulverizador de agua.

3.6 Evaluación

Evaluar, es calcular el valor de algo, estimar los conocimientos, el rendimiento o las aptitudes de algo o alguien (RAE).

Para evaluar la intervención de forma global, se valorarán diferentes aspectos. La actuación de los profesionales, la de los familiares y la de los alumnos, además del contexto del aula, la coordinación entre profesionales, la relación familia- escuela, y la intervención educativa y la práctica docente. La herramienta principal para recoger estos datos es la observación directa.

Haremos para ello una evaluación inicial: información ofrecida por la tutora sobre las conductas del alumnado, la forma de expresar sus sentimientos y emociones, y de relacionarse con sus compañeros.

A lo largo del proceso, una evaluación formativa o continua. Se realizará mediante un diario, observación directa, observaciones externas, entrevistas y reuniones. Dejando un cuestionario abierto para sugerencias y mejoras.

Por último, una evaluación final, valorando si se han logrado los objetivos propuestos.

Evaluar las emociones es una tarea complicada, al igual que evaluar los efectos de los programas destinados a trabajarlas. En la evaluación de esta intervención, se ha optado por hacerlas mediante las siguientes técnicas e instrumentos de evaluación:

- **DIARIO:** registro escrito descriptivo sobre el desarrollo de las sesiones. Permite a la persona que evalúa hacer explícito las relaciones e interacciones que se den a lo largo de la intervención.
- **OBSERVACIÓN:** Es la técnica empleada por excelencia en la presente intervención. Para Angrosino (2012), es el acto mediante el cual se perciben las actividades e interrelaciones de las personas en el entorno, de investigación a través de los cinco sentidos de la persona encargada de investigar. A través de la observación directa, (Gutiérrez, 2002) se registran conductas determinadas en el contexto en el que se producen, prestando atención directa al sujeto que se quiere estudiar. Gracias a la observación directa se recoge información de los comportamientos tal y como son. Esta técnica, es de gran ayuda sobre todo para

las personas que no son capaces de comunicarse de forma verbal ya que ellos serán sujetos pasivos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que a veces, es difícil observar algunas conductas determinadas que aparecen de forma esporádica e inesperada.

- **ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA:** Encuentro cara a cara entre el informante y el investigador con el fin de obtener información sobre un tema en concreto. Dirigida por el investigador, siguiendo un guion previamente establecido que podrá variar en función de la información que vaya obteniendo.
- **INFORME FINAL:** elaboración de un escrito final con las conclusiones y la redacción sobre si se ha logrado la consecución de los objetivos, así como observaciones u otros datos que el investigador quiera recoger.
- **RÚBRICA:** “instrumento de evaluación basado en una escala cuantitativa y/o cualitativa asociada a unos criterios preestablecidos que miden las acciones del alumnado sobre los aspectos de la tarea o actividad que serán evaluados” (Torres y Perera, 2010, p.142). La rúbrica para la evaluación del alumnado será rellenada dos veces. Una primera vez con el comportamiento diario de los participantes y sus actitudes, y una segunda vez, tras haber realizado la primera sesión. Así, podremos observar y comparar si ha habido beneficios o no en la sesión.
- **AUTOEVALUACIÓN:** evaluación de la realización personal donde se evaluará la consecución de los objetivos propuestos para la intervención y los sentimientos propios, así como la satisfacción o insatisfacción tras haber llevado cabo la intervención. Se elaborará un informe de autorreflexión.

Se prestará atención a lo largo del proceso a los siguientes ítems de forma general:

- Aumento de intentos de aproximación a actividades
- Participación prolongada
- Reducción de comportamientos perjudiciales
- Manifestación de actitudes positivas

EVALUACIÓN DEL ALUMNADO

Para valorar la conducta general de los participantes y la primera sesión, se completará la siguiente rúbrica, que consta de doce ítems. Cada ítem será valorado en una escala en la que aparecen tres opciones en las que se valora la cantidad de veces que un alumno hace la acción valorada en el ítem. Las opciones son nunca, a veces, y siempre. El objetivo de rellenar la rúbrica en dos ocasiones es con el fin de que se pueda hacer una comparación entre ambos momentos y así poder ver si la sesión ha contribuido al logro de alguna mejora. Cabe destacar también que los números que aparecerán en cada casilla corresponde al número de alumnos que se encuentran en esa opción.

1. RÚBRICA	Nunca	A veces	Siempre
Se relaciona e interactúa con sus compañeros			
Presta atención a los elementos existentes			
Observa los materiales sin interactuar			
Elige a qué material ir			
Manifiesta alguna emoción básica (tristeza, alegría, enfado)			
Irrumpe en los materiales			
Se acerca y desarrolla actividad con los materiales			
Manipula los elementos			
Manifiesta emociones afectivas positivas con los compañeros			
Expresa manifestaciones negativas			
Responde a refuerzos			
Expresa deseos, necesidades y peticiones			

Además de la rúbrica, para realizar un informe cualitativo, se atenderá de forma general a las siguientes cuestiones sobre cada alumno en la sesión 1.

2. La frecuencia de la interacción ha sido:
 - a) Escasa
 - b) Normal
 - c) Alta

3. El grado de interacción se puede valorar como:
 - a) inactividad total
 - b) observa a distancia
 - c) observa junto a los demás
 - d) se implica
4. Cooperación
 - a) participa, escucha y atiende
 - b) comparte
5. ¿Cómo interactúa y con quién, necesita ayuda?

También, se tendrán en cuenta las aportaciones y sugerencias, así como propuestas de mejora que los profesionales y las familias puedan hacer al respecto.

Para la segunda sesión se elaborará un registro sobre los siguientes aspectos:

- Se interesa por la lectura del cuento.
- Muestra atención a la representación teatral.
- Es capaz de reconocer las emociones a lo largo de la representación
- Muestra una conducta tranquila a lo largo de la representación.
- Muestra satisfacción (sonríe durante el desarrollo).
- Identifica las emociones de las que se habla en el cuento.

Además, se mostrará dos tablas, una tabla en la que de manera general aparecerá la conducta, y otra en la que de manera específica se detallarán los ítems previamente vistos (interés, atención, reconocimiento de emociones, satisfacción e identificación de emociones). Esta última será valorada de la siguiente manera.

INTERÉS	ATENCIÓN	RECONOCE EMOCIONES	IDENTIFICA EMOCIONES	SATISFACCIÓN
• ALTO	• ALTA	• SI	• SI	• ALTA
• MEDIO	• MEDIA	• A	• A	• MEDIA
• BAJO	• BAJA	• VECES	• VECES	• BAJA
• NULO	• NULA	• NO	• NO	• NULA

4 RESULTADOS

A continuación, expongo y analizo algunos de los datos más relevantes obtenidos a partir de la observación sobre la intervención realizada. Una reflexión sobre el cumplimiento o no de los objetivos planteados. La obtención de resultados está basada en la recogida de datos de los instrumentos empleados para la evaluación. La representación de gráficos demuestra los resultados obtenidos a partir de la rúbrica presentada en el apartado de la evaluación.

4.1 Resultados primera sesión

Los resultados obtenidos en la primera sesión se han obtenido de la observación directa participante, los encuentros que de manera informal se dieron con los familiares y profesionales, así como la retransmisión de sensaciones que algunos de los familiares hicieron a los tutores correspondientes. Además del análisis y la comparación de la rúbrica empleada para la evaluación que ha sido completada en dos ocasiones, en primer lugar (Tabla 4) tras las observaciones diarias de los participantes y, en segundo lugar, una vez realizada la sesión 1 (Tabla 5).

Tabla 4. Rúbrica sobre la conducta general de los participantes

RÚBRICA	Nunca	A veces	Siempre
Se relaciona e interactúa con sus compañeros	5	1	1
Presta atención a los elementos existentes	0	7	0
Observa los materiales sin interactuar	0	7	0
Elige a qué material ir	7	0	0
Manifiesta alguna emoción básica (tristeza, alegría, enfado)	0	0	7
Irrumpe en los materiales	3	2	2
Se acerca y desarrolla actividad con los materiales	2	5	0
Manipula los elementos	0	7	0
Manifiesta emociones afectivas positivas con los compañeros	5	2	0
Expresa manifestaciones negativas	2	5	0
Responde a refuerzos	0	0	7
Expresa deseos, necesidades y peticiones	5	2	0

Tabla 5. Rúbrica sobre la actividad de la sesión 1.

RÚBRICA	Nunca	A veces	Siempre
Se relaciona e interactúa con sus compañeros	2	4	1
Presta atención a los elementos existentes	0	7	0
Observa los materiales sin interactuar	0	7	0
Elige a qué material ir	2	0	5
Manifiesta alguna emoción básica (tristeza, alegría, enfado)	0	0	7
Irrumpe en los materiales	5	2	0
Se acerca y desarrolla actividad con los materiales	2	5	0
Manipula los elementos	0	7	0
Manifiesta emociones afectivas positivas con los compañeros	0	6	1
Expresa manifestaciones negativas	6	1	0
Responde a refuerzos	0	0	7
Expresa deseos, necesidades y peticiones	7	0	0

A partir de estas rúbricas, se han ido realizando diagramas de barras los cuales han servido para valorar de forma empírica los resultados obtenidos. Dichos resultados se irán mostrando a continuación mediante gráficos. Estos servirán para hacer una interpretación de los mismos, e ir comprobando si se ha logrado o no alcanzar los objetivos planteados en el apartado 3.3 OBJETIVOS.

Los gráficos en color rojo pertenecen a la observación diaria en el aula (Tabla 4), y los gráficos color azul, corresponden a la rúbrica de la sesión 1 (Tabla 5),

Ítem 1. Se relaciona e interactúa con sus compañeros.

En cuanto al primer ítem de la rúbrica, vemos en el gráfico 1, que los participantes no suelen interactuar en el aula con sus compañeros, sin embargo, en el gráfico dos, vemos que el 57.1 % de los participantes se relacionó e interactuó con sus compañeros en determinadas ocasiones, mientras que el 14.3% lo hizo siempre, y el 28.6 % nunca.

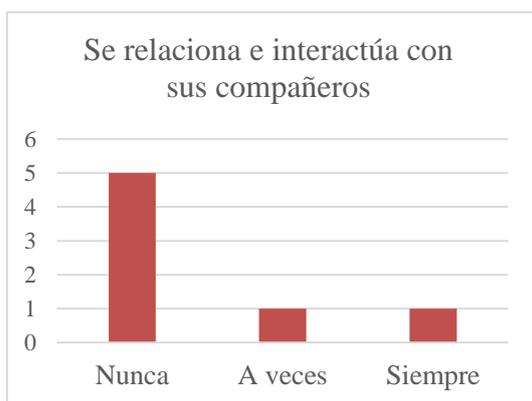


Gráfico 1. Resultados de la rúbrica en el ítem 1. Observación diaria en el aula.

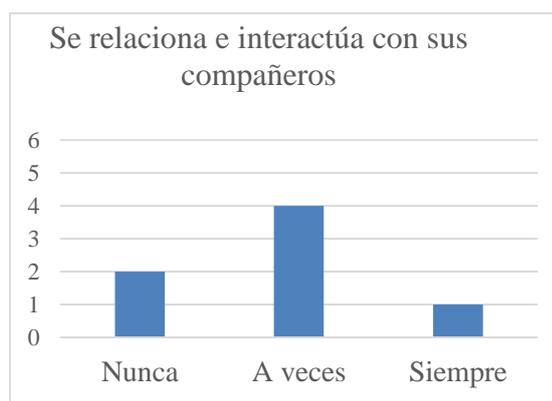


Gráfico 2. Resultados de la rúbrica en el ítem 1. Sesión 1.

Por lo que apreciamos una mejoría, pasando de no interactuar nunca a hacerlo en alguna ocasión. Así, se puede concluir, que los siguientes objetivos que se pretendían valorar; *Promover la interacción, el desarrollo y la comunicación entre compañeros y otras personas en el espacio que acoge la instalación y estimular el seguimiento de personas y objetos* han sido logrados en cierta medida.

Pues a pesar de que no todos los participantes siempre se hayan estado relacionando con otros compañeros, ni lo hayan hecho por iniciativa propia, un 71.4% de los participantes han interactuado y se han relacionado con otros miembros presentes en la instalación.

Ítem 2. Presta atención a los elementos existentes

En cuanto al segundo ítem, el 100% de los participantes, al menos en alguna ocasión ha prestado atención a alguno de los elementos existentes, tanto en el aula como en la instalación multisensorial.

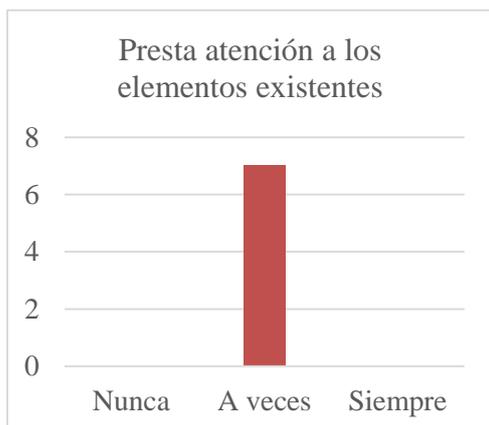


Gráfico 3. Resultados de la rúbrica en el ítem 2. Observación diaria en el aula.

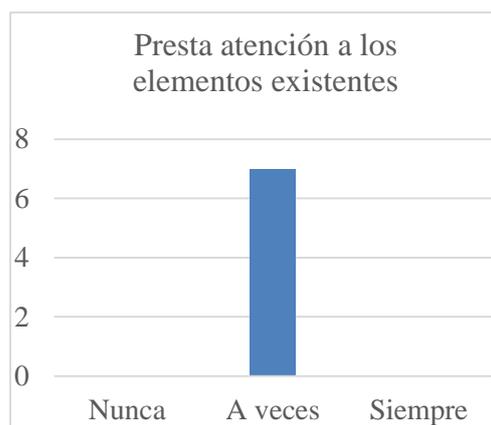


Gráfico 4. Resultados de la rúbrica en el ítem 2. Sesión 1.

Si atendemos a los dos gráficos, vemos que el resultado es el mismo. En la observación diaria (gráfico 3) todos los participantes atienden al menos alguna vez a algunos de los elementos que se presentan en el aula. En cuanto al gráfico 4 estos valores nos indican que no se han prestado atención a todos y cada uno de los elementos, pero sí que en al menos alguna ocasión se ha atendido a alguno de los elementos presentes.

Concluimos que ocurre lo mismo, hay días en los que sí que prestan más atención a un elemento que a otro dependiendo del interés y el ánimo, sin embargo, consideramos que se ha logrado aumentar su capacidad de atención, pues la atención a los objetos de la instalación era más duradera (objetivo 16^a) en todos y cada uno de los participantes, teniendo en cuenta que era un espacio y unos elementos desconocidos.

Ítem 3. Observación de materiales sin interacción

En cuanto al tercer ítem, el cual hace referencia a la observación de materiales sin interacción, vemos que el 100% de los participantes los observaron al menos alguna vez sin interactuar con ellos tanto en la observación diaria como en la instalación. Esto significa que no todos los elementos presentes son utilizados en el aula ni fueron utilizados por los participantes en la instalación. Por ello, consideramos que “a veces” los materiales fueron observados sin interacción alguna.



Gráfico 5. Resultados de la rúbrica en el ítem 3. Observación diaria en el aula.



Gráfico 6. Resultados de la rúbrica en el ítem 3. Sesión 1.

Si comparamos, los gráficos, vemos que los resultados son iguales, por lo que diremos que, en cuanto a los objetivos, vemos reflejado el “Ser capaz de interactuar con elementos desconocidos en nuevos espacios” que en esta ocasión no ha mejorado, sin embargo, es algo que se va logrando en las rutinas del alumnado. Es decir, esta actuación no mejoró en la instalación, pero se aprecia que es un objetivo que el alumnado va logrando con el paso de los días, pues no siempre se queda únicamente mirando los objetos, sino que se animan a tocarlos e interactuar.

Ítem 4. Elige a qué material ir

En cuanto al cuarto ítem, de forma habitual los participantes nunca eligen el material que desean. Mientras que en la instalación no todos eligen a que material querían ir de forma directa. Una vez reconocido el espacio, observar y pensar, transcurrido un tiempo, el 71,4% de los participantes deciden a qué parte de la instalación quieren acudir. Sin embargo, dos de los participantes nunca deciden, sino que son guiados en todo momento por el adulto que les acompaña.



Gráfico 7. Resultados de la rúbrica en el ítem 4. Observación diaria en el aula.



Gráfico 8. Resultados de la rúbrica en el ítem 4. Sesión 1.

Si comparamos ambos gráficos, a pesar de que el 28,6% de los participantes no han logrado gestionar la toma de decisiones en la instalación, el resto de participantes lo han conseguido. Se aprecia una mejoría respecto a su comportamiento diario, pues 5 de los 7 participantes han logrado tomar decisiones. *Interaccionar de forma autónoma en el espacio con los elementos presentes*, es el objetivo que se pretende alcanzar, pues la autonomía es uno de los campos a trabajar en esta etapa de TVA y con esta intervención se pretendía fomentarla.

Ítem 5. Manifiesta alguna emoción básica

En cuanto al quinto ítem, como vemos en el gráfico 9, todos los participantes son capaces de mostrar emociones básicas en el aula, sucede igual en el gráfico 10, el 100% de los participantes fue capaz de manifestar alguna emoción básica durante la instalación, atendiendo para evidenciarlo en sus actitudes, bien de enfado, sobreexcitación, nerviosismo o sonrisas.



Gráfico 9. Resultados de la rúbrica en el ítem 5. Observación diaria en el aula.

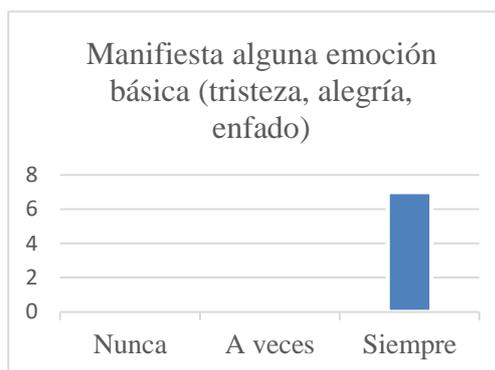


Gráfico 10. Resultados de la rúbrica en el ítem 5. Sesión 1.

De aquí, interpretamos que todos han sido, y son capaces de cumplir la segunda parte del objetivo, “*Identificar y mostrar emociones básicas: alegría, tristeza y enfado en uno mismo*”. Todos han mostrado emociones básicas. Cabe destacar que no se ha apreciado ninguna mejoría notable. Más adelante, en los ítems 9 y 10, veremos si ha sido de forma positiva o negativa.

Ítem 6. Irrumpe los materiales

En cuanto al sexto ítem, la invasión o destrucción de materiales, podemos ver en el siguiente gráfico (gráfico 11), conductas muy variadas en cuanto al comportamiento con los elementos en el aula. Sin embargo, en el segundo gráfico (gráfico 12), vemos que la mayoría de los participantes respetaron los materiales. A excepción de dos alumnos quienes trataron de golpearlos. Se cree, que no fue de forma consciente, sino debido a la efusividad del momento. Fue su forma de interactuar con ellos. Por lo que queda descartada la opción de que fuera una manera de mostrar su enfado, ya que no les molestó que se les detuviera esa acción y continuaron con el desarrollo de la sesión.

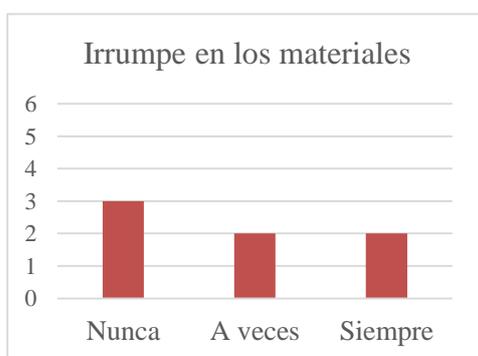


Gráfico 11. Resultados de la rúbrica en el ítem 6. Observación diaria en el aula.

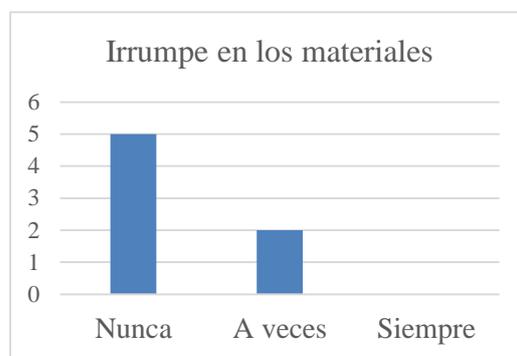


Gráfico 12. Resultados de la rúbrica en el ítem 6. Sesión 1.

Comparando ambos gráficos, apreciamos una mejora, pues dos de los participantes que habitúan a no tener buen trato con los materiales, han mejorado su conducta.

En cuanto a los objetivos relacionados con este ítem, la mayoría de los participantes, el 71.4 %, han sido capaces de respetar y aceptar las normas (vinculado con el objetivo: *Ser capaz de cooperar, respetar y aceptar las normas en cada situación*) de la instalación.

Ítem 7. Se acerca y desarrolla actividad con los materiales

En cuanto al séptimo ítem, el 71,4% del alumnado ha logrado *Trabajar a distintas alturas, aproximándose y alejándose a distintos elementos, ser capaz de interactuar con elementos desconocidos en nuevos espacios, desarrollar algunas de las competencias motoras, e incrementar las habilidades de manipulación de los objetos*. No todos los participantes se acercaron a los diferentes materiales para manipularlos, pero si se los acercaban los adultos, o les facilitaban la interacción con los mismos, sí que desarrollaban actividad con ellos.



Gráfico 13. Resultados de la rúbrica en el ítem 7. Observación diaria en el aula.



Gráfico 14. Resultados de la rúbrica en el ítem 7. Sesión 1.

Si comparamos ambos gráficos, vemos que ocurre lo mismo en su día a día, las conductas no han variado. La diferencia es que en su día a día, no tienen prácticamente ningún material al que acercarse, pues todos los objetos están guardados, por lo que cuando hemos hecho el estudio del día a día se ha buscado más bien si el alumnado desarrolla esa actividad con los materiales que se les ofrecen y no el dirigirse a ellos. Valoramos así los resultados de manera positiva en el gráfico 14, pues era algo nuevo para el alumnado y han tenido la iniciativa de acercarse a esos nuevos materiales que no acostumbran a tener en su aula de forma usual.

Ítem 8. Manipula elementos

En cuanto al octavo ítem, con la manipulación de elementos, se logra; *trabajar a distintas alturas y aproximándose y alejándose a distintos elementos, usar materiales atractivos de distintas texturas, formas y tamaños, incrementar su capacidad perceptiva mediante la exploración de objetos de distintas formas, tamaños, sonidos y textura, ser capaz de interactuar con elementos desconocidos en nuevos espacios, desarrollar algunas de las competencias motoras, e incrementar las habilidades de manipulación de los objetos.* Con esto quiero decir, que, todos los participantes, en la instalación lograron al menos en alguna ocasión manipular alguno de los objetos presentes en la instalación, ya fuera de forma autónoma o con ayuda del adulto que le acompañaba.

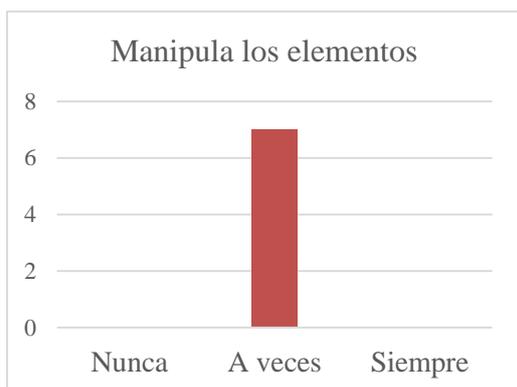


Gráfico 15. Resultados de la rúbrica en el ítem 8. Observación diaria en el aula.

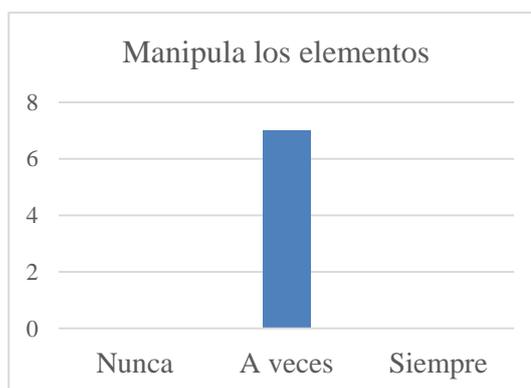


Gráfico 16. Resultados de la rúbrica en el ítem 8. Sesión 1.

El resultado de ambos gráficos es igual, todos los participantes se encuentran en la valoración “a veces” en ambas ocasiones, esto quiere decir que el alumnado de forma general manipula los elementos que se le presentan en cualquier situación, tanto en su día a día como en nuevas experiencias en entornos diferentes.

Ítem 9. Manifiesta emociones afectivas positivas

En cuanto al noveno ítem, en el que se valora si los participantes han manifestado emociones afectivas positivas con los compañeros, bien mediante sonrisas, o gestos cariñosos (caricias, abrazos o querer interactuar con ellos), consideramos que en comparación a la actitud diaria, una participante en especial ha logrado *optimizar su bienestar y calidad de vida*. Y de manera general, se ha logrado *contribuir en el disfrute y la satisfacción de chicos y chicas con discapacidades múltiples gracias a nuevas experiencias*, pues todos ellos en alguna ocasión al menos así lo demostraron.



Gráfico 17. Resultados de la rúbrica en el ítem 9. Observación diaria en el aula.



Gráfico 18. Resultados de la rúbrica en el ítem 9. Sesión 1.

En comparación a sus actitudes diarias, como se ve en el gráfico 17, normalmente en este ítem, los participantes “nunca” muestran actitudes de afectos positivos, mientras que en esta actividad (gráfico 18) se pudo ver como se mejoró. Pues la mayoría de ellos han mostrado interés por manifestarlas hacia sus compañeros o adultos que les acompañaban.

Ítem 10. Manifiesta emociones afectivas negativas

En cuanto al décimo ítem, consideraré como manifestación negativa, el agobio y el estrés que sufrió uno de los chicos tras haber transcurrido unos 8 minutos en la instalación. Mientras que el resto de participantes como hemos visto en el punto anterior, sus manifestaciones fueron positivas. El gráfico 19, nos indica, que, de forma general en determinadas ocasiones los participantes en su rutina, muestran emociones negativas, mientras que en el gráfico 20, apreciamos que como hemos visto en el marco teórico, no siempre se da la relajación y el bienestar pleno de inicio a fin en todos los participantes, pues cada uno se lo toma de una manera.



Gráfico 19. Resultados de la rúbrica en el ítem 10. Observación diaria en el aula.

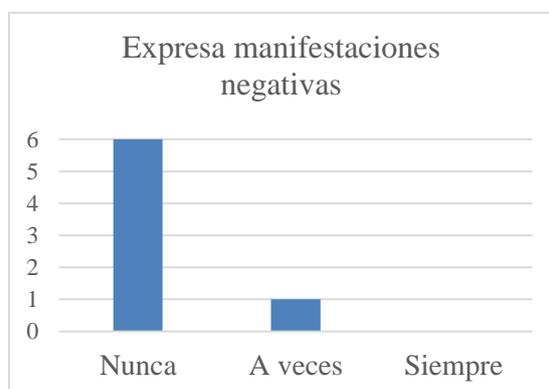


Gráfico 20. Resultados de la rúbrica en el ítem 10. Sesión 1.

Analizando las conductas diarias de los participantes, y analizando ambos gráficos, hay una mejoría notable, pues en la sesión fueron el 85.7% de los participantes los que en ningún momento mostraron expresiones de afecto negativos, mientras que en las observaciones diarias, son un 28.6%. Estos porcentajes reflejan la satisfacción y la calma que de forma general ha causado la instalación.

Ítem 11. Responde a refuerzos

En cuanto al onceavo ítem, considerando refuerzos como pequeñas ayudas y ánimos que el adulto hace al alumno para motivar la interacción, todos los participantes en algún momento de la sesión la recibieron y actuaron ante ello sin incomodarse. Por ello podemos decir que en la instalación se ha logrado estrechar las relaciones entre los adultos y el alumnado y se han manifestado motivaciones de unos a otros, que han dado lugar al sentimiento de emociones. Aunque cabe destacar que como vemos en el gráfico 21, las relaciones entre profesionales y alumnado son estrechas y positivas.



Gráfico 21. Resultados de la rúbrica en el ítem 11. Observación diaria en el aula.

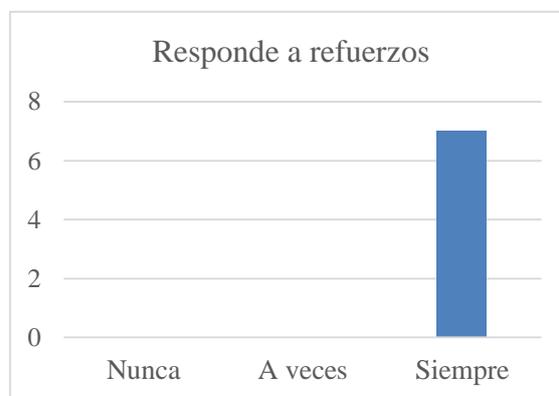


Gráfico 22. Resultados de la rúbrica en el ítem 11. Sesión 1.

Este mismo resultado, nos permite ver que las buenas relaciones hacen *manifestar emociones, sentimientos y motivaciones y estrechar relaciones, tanto con profesionales como con familiares.*

Ítem 12. Expresa deseos, necesidades y peticiones

En cuanto al último ítem, en el que se ha valorado si los participantes han expresado deseos, necesidades o han realizado peticiones, en el gráfico 23, se ve que de forma general ninguno de los participantes se expresa de forma directa para hacer peticiones, a excepción de dos alumnos que lo hacen “a veces”. Mientras que en la instalación (gráfico 24) no ocurre nunca.



Gráfico 23. Resultados de la rúbrica en el ítem 12. Observación diaria en el aula.

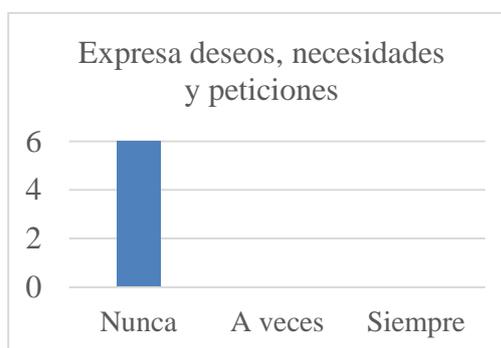


Gráfico 24. Resultados de la rúbrica en el ítem 12. Sesión 1.

Creemos que esta distinción, puede deberse a que para el alumnado es más costoso hacer una petición de algo que desconocen, mientras que en su rutina, ya tienen aprendido (aunque no siempre lo desarrollan) cómo pedir ir al baño, reclamar atención o algún elemento en concreto.

Con estos dos últimos gráficos, vemos que, en la rutina del alumnado, hay dos de ellos que en alguna ocasión hace peticiones, aunque se pretendía *desarrollar e iniciar estrategias de comunicación e insistir en las capacidades sensoriales y perceptivas de cada niño*, no se han logrado desarrollar estas estrategias de comunicación, esto nos hace plantearnos futuras líneas de trabajo.

Por último, tras el visionado y el análisis de los gráficos, que nos ha permitido ver en qué medida se han logrado los objetivos, quiero hacer también una interpretación general sobre la actividad realizada de forma descriptiva cualitativa.

Hubo interacción con todos y cada uno de los elementos, especialmente entre los participantes, el papel, las serpentinas y el confeti. Bien lanzándoselo entre ellos, al aire para así verlo caer o al aironfix que estaba en las paredes. También tuvieron gran repercusión los globos, elemento con el que interactuaron en gran medida, tanto golpeando los que caían del techo como chutando o cogiendo los que había por el suelo y lanzándoselos a otros participantes. Destacar de este elemento que a la chica con discapacidad visual y auditiva le resultó más interesante sujetar el globo que tenía elementos en el interior y moverlo, para así de esta manera notar las vibraciones en sus manos.

Respecto a los tubos de luz, no interactuaron de forma directa con ellos. Les observaban de forma pasiva, lo que significa que les llamó la atención. Sin embargo, no se animaron de forma autónoma a girarles y experimentar con ellos. A excepción de una participante que sí que jugó con ellos. Los tocaba, los miraba, y examinaba de arriba abajo hasta ver cómo giraban. Mientras que otro participante trató de golpearlos bruscamente, no con el fin de estropear la instalación, pero es la forma que él eligió para interactuar con el material. Esto es algo que no se puede controlar, pues nunca sabes cómo van a responder los chicos, y como se trabaja con el fin de que ellos experimenten, hay que dejarles hacer sin detener de esa conducta de forma brusca ni con una reprimenda. De forma cuidadosa, el profesional debe parar la acción tratando de guiar de forma muy sutil hacia otro elemento con el que pueda interactuar o lo siga haciendo con el que estaba de otra manera. Pasado el tiempo sí que la mayoría de los participantes acudieron a interactuar con dichos elementos por iniciativa del adulto que les acompañaba.

Por otra parte, el papel de aluminio que previamente había sido probado con un niño y que pareció gustarle, razón por la cual se puso en la instalación, no tuvo ningún resultado con este grupo de participantes. No mostraron interés, quizá por el lugar en el que estaba que no llamaba la atención, pues recuerdo que estaba en la parte baja de las mesas en las que estaban los demás elementos y estaba poco visible o bien porque simplemente no hubo nada en ello que les pareciera interesante.

Sucedió lo mismo con los móviles que había por el suelo y sobre las mesas, pasaron totalmente desapercibidos. Las ristras de CD, sí que fue un elemento importante, pues los tocaban, se miraban y los movían. Cabe destacar la interacción de la niña con

discapacidad visual y auditiva con este elemento. A pesar de su reducida visibilidad le proporcionó sensaciones el verse reflejada en el móvil.

A uno de los chicos con parálisis cerebral, lo que más satisfacción le producía y con lo que más contento se ponía era lanzando confeti y viéndolo caer. Destacar también que este chico es de los que menos tiempo estuvo, pues se sobreexcitó llegando a agobiarse incluso, y su padre, quien le acompañaba decidió que sacarle era la mejor opción. Pero el tiempo que estuvo lo disfrutó en un estado de alegría insólito.

Otro de los chicos que suele manifestar en el aula estrés, y conductas agresivas, fue de los que más aguantó. Disfrutando de cada detalle. Lo que más le llamó la atención fueron los globos, y tirar de los platos para ver caer el confeti. También, constantemente los golpeaba para jugar con ellos. Le gustaba incluso recargar los vasos de plástico con los papeles y confetis que habían ya caído al suelo para ponerlo de nuevo en el plato y tirar del mismo una y otra vez.

Un alumno que en clase acostumbra a intentar escapar del aula, y presenta de forma general una actitud pasiva ante todas las actividades rutinarias que se le presenten y que tiene altos niveles de ansiedad, en la sesión, estuvo deambulando por la instalación de forma tranquila. Estuvo observando, y tocando todos los materiales, pues tiene una obsesión con arañar diferentes texturas, así que en esta sesión tuvo la suerte de experimentar con diferentes elementos al tacto. Por lo que la sesión, le produjo agrado además de tranquilidad, bienestar, y felicidad.

Cabe destacar también el comportamiento de una chica con un carácter fuertemente irritable que con frecuencia chilla en clase y trata de distorsionar las actividades y en concreto a alguno de sus compañeros. A lo largo de la sesión permaneció en calma sin molestar a sus compañeros, interactuando con los elementos y sobretodo con el familiar que la acompañaba. Especialmente, lo que más llamó la atención fue que no mostró ningún interés por uno de sus compañeros al que acostumbra a importunar, ambos mostraron una actitud pasiva entre ellos.

En cuanto a los adultos, se puede deducir que, desde el punto de vista de los profesionales, cuyo papel en esta primera sesión ha sido el de acompañar y en alguna ocasión guiar, han mostrado satisfacción en la sesión. Su trabajo ha sido correcto, dejando en primer lugar

actuar al alumnado por sí solo, y cuando ha sido necesario para sacar rendimiento a la sesión han interactuado, bien con ellos o guiándoles a través de los diferentes elementos.

Aunque había unos tiempos previstos ya se dijo que estos eran flexibles. La instalación estaba prevista para aproximadamente unos quince minutos, pero era tal el disfrute que hubo algún participante que estuvo hasta cuarenta. Variando en función de cada persona, no todos aguantaron igual, pues algunos se agobiaban, había algunos chicos que de forma rápida observaron todo y no mostraron demasiado interés, mientras que otros permanecían en cada elemento interactuando bien con ello o con sus compañeros. El primer período es crítico, ya que suelen quedarse asombrados sin interactuar y en efecto, esto es lo que ocurrió. Fueron pasando los minutos y se comenzaron a acercar a los materiales, se animaron a tocar objetos, algunos de ellos con ayuda y otros con una simple guía, así como alguno que lo hacía por iniciativa propia.

Además, se lograron algunos efectos como el autocontrol, pues alguno de los chicos que tiende a destruir objetos, fue muy cuidadoso, si es cierto que estaba acompañado en todo momento y quizá la compañía le hizo frenarse, o le cohibió esas acciones, pero no hubo ningún destrozo, se podría decir que se disminuyó por un lado la alteración de conducta, y por otro el estrés, que son algunos de los beneficios explicados en el marco teórico. Además, se ha logrado aumentar su capacidad de atención.

La sensación de bienestar, fue una sensación generalizada, se alcanzó la relajación, tanto entre profesionales, como familias y alumnado. Se exploró y se creó, pues todos los chicos estuvieron atentos en cuanto a los diferentes objetos, viendo en algunas ocasiones qué se podía hacer con ellos.

En cuanto a las interacciones entre los compañeros por iniciativa propia, fueron muy escasas. Únicamente una chica era la que intentaba interactuar, con sus compañeros lanzándoles confeti o llamándoles para jugar. Por otro lado, los adultos que acompañaban a los chicos han promovido estas interacciones tanto entre adulto-alumno como adulto-adulto y alumno-alumno.

Finalmente quiero destacar en referente a esta instalación que el uso de unos mismos elementos es muy variado dependiendo de los destinatarios. Aunque no como parte de la intervención, tuve la oportunidad de ver qué sensaciones les producía esta instalación a otras personas de diferente edad, con otros tipos de discapacidad y los estados de ánimo,

así como las sensaciones y emociones y las interacciones que hicieron nada tenían que ver con las que experimentó el grupo de TVA al que iba destinado. Con esto quiero decir que una misma instalación no es apta para cualquier público, sino que los elementos están pensados y organizados para un grupo en concreto y aunque otros grupos puedan disfrutar con ella y pasar un buen rato, no es solamente un elemento de disfrute, sino que persigue unos objetivos concretos y está diseñada con una finalidad determinada.

En líneas generales, la actividad de los participantes podría resumirse de la siguiente manera, tal y como vemos en la siguiente tabla (tabla 6).

Tabla 6. Actividad de los participantes en la sesión 1 (instalación multisensorial).

PARTICIPANTE	OBSERVACIONES
P1	Mira todo con entusiasmo, sonriente en varias ocasiones, lo que más le llama la atención son las luces, y el elemento con el que más interacciona son los CDs. Su interacción es normal, se implica y participa.
P2	Muestra una conducta tranquila, tomando la iniciativa para interactuar con globos, tubos de luces y lanzar confeti. Interactúa sobre todo con su familiar. con alta interacción y gran implicación.
P3	Lo que más le llama la atención son los CDs, y los globos con bolas en el interior, manifiesta interés por las luces, frente a las cuales se detiene para observar. Sin ayuda no interactúa, por lo que su interacción es normal, observando con los demás.
P4	Observa todo, lanza confeti, todo guiado por su familiar. se sobreexcita. Observa junto a los demás con interacción escasa.
P5	Deambula por el aula con tranquilidad, tocando los diferentes materiales y prestando atención a los elementos. Observa en la distancia, su interacción es escasa.
P7	Los globos es el material que más le llama la atención al igual que los platos con confeti. Reiteradas ocasiones tiende a lanzar confeti en el vaso a sus compañeros con ayuda del adulto que le acompaña, y echar de nuevo en el plato papeles y confeti para lanzar de nuevo. Golpea los tubos de luz. Su interacción es alta con gran implicación.
P8	Con lo que más interactúa son los globos, y el confeti. Tiende a interactuar con sus compañeros sin ayuda y permanece sonriente. Se valora su frecuencia de interacción como alta y con gran implicación.

Por lo que, en términos generales, los objetivos que han sido logrados en esta sesión, son los siguientes.

- Contribuir en el disfrute y la satisfacción de chicos y chicas con discapacidades múltiples gracias a nuevas experiencias.
- Promover la interacción, el desarrollo y la comunicación entre compañeros y otras personas en el espacio que acoge la instalación.
- Favorecer la situación personal y social del niño con discapacidad mejorando y desarrollando sus condiciones.
- Optimizar su bienestar y calidad de vida.
- Identificar y mostrar emociones básicas: alegría, tristeza y enfado en uno mismo.
- Ser capaz de interactuar con elementos desconocidos en nuevos espacios.
- Interaccionar de forma autónoma en el espacio con los elementos presentes.
- Desarrollar algunas de las competencias motoras.
- Incrementar las habilidades de manipulación de los objetos.
- Trabajar a distintas alturas y aproximándose y alejándose a distintos elementos.
- Usar materiales atractivos de distintas texturas, formas y tamaños.
- Incrementar su capacidad perceptiva mediante la exploración de objetos de distintas formas, tamaños, sonidos y textura.
- Aumentar su capacidad de atención.
- Estimular el seguimiento de personas y objetos.
- Desarrollar hábitos de equilibrio afectivo.
- Manifestar emociones, sentimientos y motivaciones.
- Explorar el entorno a través de los sentidos.
- Ser capaz de cooperar, respetar y aceptar las normas en cada situación.
- Estrechar relaciones, tanto con profesionales como con familiares.

4.2 Resultados segunda sesión

La segunda sesión ha sido valorada en su totalidad a través de la observación directa participante. Por lo que el único análisis posible a realizar es cualitativo. Se ha prestado atención a si el alumnado se interesaba por la lectura del cuento, si ha mostrado atención a la representación teatral, si ha sido capaz de reconocer emociones, y a la conducta que ha mostrado, así como a la satisfacción y la identificación de emociones.

Todos los participantes mostraron atención a las imágenes del cuento y a los elementos que acompañaban la historia (canciones, secador, pulverizador de agua, nube,...) así como a las marionetas. La mayoría, mostraron entusiasmo desde el inicio, con el comienzo de una canción hasta el final, así como a lo largo de la narración. Se ha atendido a sus expresiones y manifestación de interés. Hemos detectado que no se ha producido la identificación de emociones, pues los participantes mostraron en todo momento alegría y satisfacción, por lo que ese objetivo planteado previamente no ha sido logrado. Por otro lado, sí que se ha logrado llegar al bienestar y un buen clima de aula.

Para clarificar estos resultados, realizaremos dos tablas. Una tabla detallada (tabla 7) en la que aparecerán las observaciones generales de la actuación y conducta de cada participante que dará lugar a la reflexión y demostración de la consecución o no de los objetivos. Y otra tabla (tabla 8), en la que se verá de forma más específica la valoración de cinco ítems en una escala de nivel.

Tabla 7. Observaciones generales de la actividad de los participantes en la segunda sesión.

PARTICIPANTE	OBSERVACIONES
P1	Actitud tranquila a lo largo de la representación, mantiene una actitud sonriente que transmite alegría.
P2	Atiende al cuento y la representación sin manifestar ninguna emoción. Repite mediante lenguaje de signos por imitación las emociones que se dan en el cuento.
P3	Muestra felicidad y entusiasmo, llegando incluso a levantarse a tocar a los personajes que aparecen en la representación para jugar con ellos.
P4	De forma general se muestra tranquilo y atendiendo, pero en alguna ocasión tiende a desplazarse con la silla y perseguir a una de las maestras que está en el aula con la que tiene obsesión para tirarla del pelo.
P5	Sin prestar especial interés por el cuento, deambula por el aula. Cuando aparecen objetos como el secador, le llama la atención y mantiene la misma. Y en dos ocasiones tiende a escaparse de clase.
P6	Con su cara expresa alegría a lo largo de toda la representación.

Tabla 8. Observaciones de los ítems específicos.

PARTICIPANTE	INTERÉS	ATENCIÓN	RECONOCE EMOCIONE	IDENTIFICA EMOCIONES	SATISFACCIÓN
P1	Alto	Alta	No	No	Alta
P2	Alto	Alta	A veces	No	Alta
P3	Alto	Alta	A veces	No	Alta
P4	Bajo	Media	No	No	Media
P5	Bajo	Media	No	No	Media
P6	Alto	Alta	No	No	Alta

El 66.7 % de los participantes mostró un interés alto, mientras que el 33.3% mostró un interés bajo. Destacar que los porcentajes indican que a la mayoría le interesó la representación realizada

La atención fue similar, coincidiendo con los niveles del interés. La mayoría prestó altos niveles de atención (66.7%) a la representación mientras que dos de los alumnos presentaron una atención que calificamos como media. Por lo que esto conllevó una sensación de satisfacción generalizada.

En cuanto al reconocimiento de emociones, de los participantes que prestaban atención, dos de ellas reconocían las emociones, aunque no las identificaban. Hablamos por lo tanto de un porcentaje bajo (33.3%).

Considero por lo tanto que con ella se ha contribuido al logro de los siguientes objetivos:

- ✓ Contribuir en el disfrute y la satisfacción de chicos y chicas con discapacidades múltiples gracias a nuevas experiencias.
- ✓ Favorecer la situación personal y social del niño con discapacidad mejorando y desarrollando sus condiciones.
- ✓ Optimizar su bienestar y calidad de vida.
- ✓ Usar materiales atractivos de distintas texturas, formas y tamaños.
- ✓ Incrementar su capacidad perceptiva mediante la exploración de objetos de distintas formas, tamaños, sonidos y textura.
- ✓ Aumentar su capacidad de atención.
- ✓ Estimular el seguimiento de personas y objetos.

Tras la explicación de los resultados, en los que se ha querido valorar también de forma general si los participantes se han querido aproximar a las actividades, si han mejorado sus comportamientos y han mostrado actitud positiva, procedo a explicar las conclusiones del trabajo, atendiendo a algunas de las limitaciones encontradas a lo largo de la realización del mismo, así como puntos fuertes y propuestas de mejora.

5 CONCLUSIONES

La educación transforma a las personas, nos prepara para la vida, y para estar en sociedad. Tiene el fin de garantizar la igualdad de oportunidades y el desarrollo de las personas. Tal como dice la Ley Orgánica 8/2013 de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa, es un elemento que trata de compensar las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, especialmente las que tienen que ver con cualquier tipo de discapacidad

Parte de esta educación, es la inteligencia emocional. La IE tiene un efecto regulador positivo en las personas, pues gracias a ella se afrontan mejor los contratiempos, las adversidades, o el éxito, en términos generales ayuda a ser mejores personas. Nos ayuda a relacionarnos en la sociedad, desarrollando habilidades sociales y mostrando una actitud positiva.

Vinculado a lo previamente destacado, y para obtener buenos resultados, es importante destacar la formación del profesorado. Tiene que ir acorde a las demandas de la sociedad. Los docentes deben tener desde el principio de su formación, una formación específica en educación emocional para abordar así de una manera más profesional su labor educativa y poder transmitir estos contenidos a su alumnado.

Cuanto mayor sea el esfuerzo realizado por los profesionales y el trabajo en equipo se encontrarán menos barreras y obstáculos. Cabe destacar, que cuando se habla de trabajo en equipo, hay dos vínculos de relación importantes, familia y escuela. En primer lugar, la que se da dentro de la escuela, relaciones entre docentes, y, en segundo lugar, y no menos importante la relación con las familias.

El apoyo familiar es un pilar base en estas situaciones por lo que tiene gran valor e importancia fomentar y potenciar la relación familia-escuela. No se puede olvidar la importancia de implicar a las familias del alumnado. La comunicación es necesaria pues una adecuada coordinación favorece el crecimiento cognitivo, emocional, y social del alumnado.

Además, se ha podido ver que es necesario el bienestar de los docentes, sobre todo el emocional. Como se ha visto en el marco teórico, unas condiciones laborales óptimas contribuyen a un desarrollo eficaz del trabajo en el que se perciba la motivación, el compromiso y la responsabilidad.

Queda evidenciada la necesidad de comunicación y coordinación entre profesionales, conocer los recursos y la comunidad, así como ser conscientes de las personas clave existentes alrededor y sus funciones, pues son quienes pueden contribuir a una mejora educativa en el entorno del alumnado. Como dice un proverbio africano, "Se necesita de todo un pueblo para la educación de un niño".

Como también se ha visto, queda mucho por avanzar, hasta que se considere a las personas con discapacidad como ciudadanos plenos, pero como ya se ha dicho, la sociedad en la que nos encontramos está avanzando y las miradas están cambiando. Además, debemos considerar la transición a la vida adulta como un proceso importante en la vida, reconociéndolo como un proceso complejo e importante en la vida de las personas.

Para contribuir a la mejora de la calidad de vida, y contribuir al desarrollo íntegro de las personas con discapacidad en la etapa de transición a la vida adulta, atendiendo al ámbito emocional y multisensorial se ha logrado diseñar e implementar dos sesiones, que han hecho que se haya conseguido el objetivo de este trabajo. Pues tras la composición de las mismas, se han podido llevar a cabo en un colegio de Educación Especial.

En cuanto a la intervención, el análisis de los resultados y las evidencias recogidas tras el estudio exhaustivo de un marco teórico, hacen reconocer una vez más que el objetivo principal de la estimulación multisensorial, que es proporcionar nuevas emociones y sensaciones mediante diversos materiales que proporcionen estímulos, se logra con esfuerzo y dedicación.

Con la estimulación se logran beneficios en muchos aspectos. Se consigue mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad, trabajar las sensaciones y emociones, así como la percepción de las mismas. Sin olvidarnos de las ventajas en cuanto a las relaciones. Con la realización de la intervención y el análisis de la misma se han podido corroborar todas las ventajas mencionadas a lo largo del marco teórico y lograr la consecución del objetivo principal, lograr que el alumnado se sienta parte activa del entorno, se estimule, tratando de promover una autoestima positiva mediante nuevas experiencias y trabajar la inteligencia emocional para lograr el bienestar y optar a mayor calidad de vida.

5.1 Limitaciones

En cuanto a limitaciones encontradas a la hora de llevar a cabo la propuesta encuentro varias. En primer lugar, en relación a la primera sesión hubo problemas con los materiales. Los tubos que formaban los puntos de luz y que a la vez eran elementos giratorios de interacción, funcionaban adecuadamente, giraban suavemente. Sin embargo, en la instalación, cuando alguno de los chicos se excitaba y los golpeaba con fuerza y entusiasmo, era necesario sujetar la base para que siguieran en su sitio sin caer al suelo. Por lo que sería un aspecto a mejorar en futuras instalaciones si se contara con este elemento, realizar una base con más fuerza y más estable para no tener que intervenir en el desarrollo de la interacción.

Por otro lado, es necesario tener un espacio adecuado para hacer este tipo de creaciones. Un espacio vacío dedicado única y exclusivamente a la creación de instalaciones. Que esté preparado para colgar objetos u otros elementos de forma más fácil y cómoda y que permita un mayor número de combinaciones. El haber tenido que forrar toda la clase de plástico negro ha sido un trabajo largo y costoso que ha hecho que el público que ha recibido esta actividad, el cual requiere unas rutinas, se les haya cambiado de espacio, rutinas, actividades, en definitiva, se les ha desorientado toda una semana.

En cuanto a la segunda sesión basada en el cuento, tras la observación se puede decir que la dinámica es muy cambiante dependiendo del día. Está afectada directamente con tan solo el comportamiento de uno de los participantes. Son chicos y chicas muy dependientes, y sólo el comportamiento de uno de ellos puede alterar todo el funcionamiento de la sesión. Por lo que es complicado en ocasiones llegar a satisfacer a todos y cada uno de ellos y poderles prestar la atención que cada uno se merece. Por lo que su estado de ánimo el cual los profesionales no pueden cambiar de forma radical, influye en sobremanera en el resultado de la representación.

Otro de los problemas encontrados, es que, para ver las ventajas o los inconvenientes de la intervención, lo ideal sería llevarle a cabo más de una vez al año. Al menos la instalación multisensorial. Para así poder lograr mayores beneficios. Debido a las características del colegio y la disponibilidad, como mínimo habría que hacer una por trimestre, aunque quizá no de forma tan compleja se debe de trabajar dos veces por semana. Por lo que encuentro falta de tiempo.

5.2 Puntos fuertes

En primer lugar, el hecho, de que sea una experiencia real, y el haber conocido al grupo con el que se ha trabajado hace que esta propuesta sea más enriquecedora, al poder hablar en primera persona sobre la puesta en marcha y la observación realizada.

Otro de los puntos fuertes es que se ha podido corroborar mediante la intervención las propuestas y los beneficios indicados en el marco teórico, y contrastar con la sociedad y la realidad en la que vivimos hoy en día.

De la intervención, cabe destacar que se han logrado el 80% de los objetivos, en su mayoría en la sesión principal (instalación multisensorial) lo cual es un indicador de logro de la intervención realizada.

Tras el estudio de los resultados, extraídas las limitaciones y los puntos fuertes del trabajo, surgen nuevas y futuras líneas sobre las que trabajar en ocasiones futuras.

5.3 Futuras líneas de trabajo

- Formación profesorado inteligencia emocional.
- Asignaturas o proyectos en troncales entre la escuela ordinaria y especial, para que en la combinada exista un vínculo.
- Potenciar el trabajo con la comunidad, que las escuelas y más aún las personas con discapacidad se hagan ver, y puedan hacer proyectos de colaboración con el entorno.
- Emplear los espacios multisensoriales de forma individual. Es cierto que hay algunos objetivos que no podrían lograrse como la interacción entre iguales o con adultos, pero se obtendrían otros variados.
- Desarrollar actividades que promuevan estrategias de comunicación y así promover la consecución del objetivo “Crear intereses para mover conductas de petición de objetos”

El presente trabajo, ha ofrecido una visión global acerca de dos temas que se han vinculado a lo largo del mismo, el proceso de transición a la vida adulta de las personas con discapacidades múltiples y el trabajo de las emociones con las mismas a través de sesiones multisensoriales, una de ellas en las que se ha trabajado mediante una instalación

sensorial, y otra en la que se ha trabajado la alfabetización emocional. El hecho de experimentar y examinar en primera persona en un campo determinado estos factores, ha facilitado el hecho de poder evidenciar afirmaciones y estudios ya realizados en años anteriores por célebres autores.

Además, a nivel personal, este trabajo me ha dado la oportunidad de enriquecerme tanto personal como profesionalmente en un ámbito que era absolutamente desconocido, pero que a partir de ahora será tenido en cuenta como futura profesional de la educación

Es necesario seguir trabajando en este campo, pues hay muy poca literatura actualizada entorno a ello. Esto significa que hay poca investigación y, en consecuencia, implica que haya poca innovación. Las personas pertenecientes al ámbito de la educación deben insistir en hacer estudios en este ámbito, pues son los responsables de que se consiga alcanzar una educación igual para todos.

“tan sólo por la educación puede el hombre llegar a ser hombre. El hombre no es más que lo que la educación hace de él.”

(Kant, s.f.)

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- ASPACE (2015). ¿Qué es? Madrid. *ASPACE. Parálisis Cerebral*. <https://aspace.org/que-es>
Consultada el 1 de octubre de 2018
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R (coord.); Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López- Cassá, É., Pérez- González, J.C., Lanteri, Linda, Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O. (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y en la adolescencia. Esplugues de Llobregat (Barcelona). Recuperado de: https://faros.hsjdbcn.org/sites/default/files/faros_6_cast.pdf Consultada: el 20 de agosto de 2018
- Bravo-Álvarez, M. Á., Cuartero-Tabuenca, B., y Escolano-Pérez, E. (2016). Desarrollo de habilidades comunicativas pragmáticas y autorregulación emocional en alumnos con discapacidad intelectual y trastorno del espectro del autismo. Congreso Internacional de Inteligencia Emocional y Bienestar, 405-418.
- Bronfrenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Camacho, N.M., Ordoñez, J.C., Roncancio, M.H. y Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 24-47. DOI: org/10/18359/reds.2649
- Camacho-Salas, A., Pallás C, R., de la Cruz, Javier., de las Heras, R., Mateos, F. (2007). Parálisis cerebral: concepto y registros de base poblacional. *Revista de neurología*, 45, (8), 503-508.
- Cleland, C. C, y Clark, C. M. (1966). Sensory deprivation and aberrant behavior among idiots. *American Journal of Mental Deficiency*, 71(2), 213-225

Constitución Española (1978).

Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> consultado el 12 de agosto de 2018

Delors, J. (1989). Los cuatro pilares de la educación en: La educación encierra un tesoro; informe UNESCO sobre la educación del siglo XXI. Santillana.

Down España (2017) <https://www.sindromedown.net/noticia/personas-con-discapacidad-o-con-diversidad-funcional/> Consultada el 18 de septiembre de 2018

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana De Educación*, 29(1), 1-6.

Fullana, J., Pallisera, M., Martín, R., Ferrer, C. y Puyaltó, C. (2015). La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*, 13 (1), 53-68

Fundación Botín (2018). *Evaluación educación responsable*. Recuperado de <https://www.fundacionbotin.org/educacion-contenidos/evaluacion-educacion-responsable.html> Consultado el 8 de agosto de 2018

García-Barrera, A. (2013). El aula inversa: cambiando la respuesta a las necesidades de los estudiantes. *Avances en Supervisión Educativa*, (19). Recuperado en <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/118> consultada el 20 de septiembre de 2018

Gardner, H. (2001). *Las inteligencias múltiples*. Madrid, España :Paidós Ibérica.

Gold, A. (2006). Trastornos de ansiedad en niños. *Archivos de Pediatría del Uruguay*, 77(1), 34-38.

Gómez, M.D.C. (2009). *Aulas multisensoriales en educación especial: Estimulación e integración sensorial en los espacios snoezelen*. Vigo: Ideaspropias. Recuperado de: <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=Gv-rNUZW04C&oi=fnd&pg=PA1&dq=discapacidad+multisensorial&ots=pN0fJyJINr&sc=ocq>

ig=LriPBakSxsLWaw7XrLftROo9xs#v=onepage&q=discapacidad%20multisensorial&f=false el 10 de julio de 2018

Gutiérrez, B. (2002). Manuales de trabajo en centros de atención a personas con discapacidad de la Junta de Castilla y León. *Evaluación de las habilidades sociales*. Valladolid: Consejería de Sanidad y Bienestar Social.45-51

Instituto Nacional Estadística (INE). <http://www.ine.es/welcome.shtml> consultada el 29 de agosto

Jordán de Urríes, B. y Verdugo, M.A. (2013). Transición a la vida adulta. En: M. Verdugo, M. A y Schalock, R. ed., *Discapacidad e Inclusión: Manual para la Docencia*. Salamanca: Amarú, 359-378.

Kupfer, D. J., Regier, D. A., Arango López, C., Ayuso-Mateos, J. L., Vieta Pascual, E., y Bagney Lifante, A. (2014). *DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (5a ed.). Madrid: Editorial Médica Panamericana

Martínez, N., (2002), *Juventud y Discapacidad. Programas y herramientas para facilitar la transición a la vida adulta*, Bilbao, España, Mensajero, S.A.U.

Martínez, M.J. (2011). Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensoriomotriz. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)*, 14 (1), 137-150. Recuperado de: <http://www.aufop.com> Consultada el: 10 de agosto de 2018

Martínez-Selva, J. M., Sánchez-Navarro, J. P., Bechara, A., y Román, F. (2006). Mecanismos cerebrales de la toma de decisiones. *Revista de neurología*, 42(7), 411-418.

Maseda, M. (2013). El autismo y las emociones. La Teoría de la Mente en los niños/as autistas. Su afectación dentro del ámbito emocional. Universitat de Barcelona. Barcelona.

Mestre, J. M., Guil, M. D. R., Carreras de Alba, M. D. R. C., y Braza Lloret, P. (2000) Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. 3 (4). Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/amestj1961605100/texto.html> Consultado el 28 de julio de 2018

- Miguel, A. (2006). El mundo de las emociones en los autistas. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 7 (2), 169-183
- Molero Moreno, C., Saiz Vicente, E., y Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 11-30.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2018). *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2016-2017*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Miramos por ti (2009). Recuperado de <http://www.miramosporti.com/descargas/EstimulacionSensorial.pdf>
- NIH (2016). Trastornos del espectro autista. Bethesda: *National Institute of Neurological Disorders and Stroke*. Consultado en <https://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/autismo.htm> recuperado el 12 de septiembre de 2018
- Organización Naciones Unidas (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html> el 7 de agosto de 2018
- Pallisera, M. (2011). La inclusión laboral y social de los jóvenes con discapacidad intelectual. El papel de la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25 (1), 185-200.
- Pallisera, M. (2011a). Transition scenarios for young people with learning disabilities in Spain. Relationships and discrepancies. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (4), 495-507.
- Pallisera, M., Fullana, J., Martín, R., y Vilà, M. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. la opinión de los profesionales de servicios escolares y postescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24 (2), 100-115.

- Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J., Martín, R. y Puyaltó, C. (2014). ¿Continuidad o fragmentación? Percepción de los profesionales sobre la coordinación entre servicios en los procesos de tránsito a la vida adulta de los jóvenes con discapacidad intelectual. *Educatio Siglo XXI*, 32(1), 213-232.
- Proyectos de infantil: instalaciones- arte comunitario (2017, Diciembre, 15). Recuperado de: <http://proyectosinfantilinstalaciones.blogspot.com/2017/12/si-nuestra-actuacion-se-dirige.html>. Consultado el 20 de julio de 2018
- Real Academia Española (RAE) (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid, España: Autor.
- Real Academia Española (RAE) (2018). Diccionario panhispánico. Recuperado de: <http://www.rae.es/consultas/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas> Consultado el 20 de septiembre de 2018
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.
- Regader, B. (2018). La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky. Barcelona: *Psicología y mente*. <https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-sociocultural-lev-vygotsky> Consultada el 12 de agosto de 2018
- Rojas, S., y Haya, I. (2017). “Nos gustaría que nos acompañasen en nuestras decisiones”. Algunas cuestiones que preocupan a personas adultas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 48(3), 55-72.
- Soro-Camats, C. Basil, y C. Rosell (eds.), *Pluridiscapacidad y contextos de intervención* (pp. 33-52). Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Edición digital: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/33059>
- Torres Gordillo, J.J. y Perera Rodríguez, V.H. (2010). La rúbrica como instrumento pedagógico para la tutorización y evaluación de los aprendizajes en el foro online en educación superior. *Pixel-Bit*, 36, 141-149

Vilá, M., Pallisera, M., y Fullana, J. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica= Labour market inclusion for young people with learning difficulties: a challenge for psycho-educational guidance. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 23(1), 85-93.

von Tezchner, S. (2012). Desarrollo y pluridiscapacidad. En E. Soro-Camats, C. Basil, y C. Rosell (eds.), *Pluridiscapacidad y contextos de intervención* (pp. 33-52). Barcelona: Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació). Edición digital: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/33059>