

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Propuesta de intervención para trabajar la timidez en un aula de segundo ciclo de Educación Infantil: un estudio de caso

Trabajo fin de grado presentado por: María Dolores Tauste Rodríguez
Titulación: Grado de Maestro en Educación Infantil
Línea de investigación: Propuesta de Intervención
Director: Joaquín M. González Cabrera

Valencia

11 de Julio de 2014

Firmado por: María Dolores Tauste Rodríguez



CATEGORÍA TESAURO: 1.1.9 Psicología de la Educación

AGRADECIMIENTOS

*A mi hijo David, un niño tímido, al que adoro,
y al que comprendo mejor tras la realización del presente trabajo.*

A mi marido, Vicente, por creer firmemente en mí y por estar siempre a mi lado.

*A mis amigas y compañeras de fatigas, María B., Raquel N., Sandra P. y Sandra R.
por permanecer día tras día al pie del cañón, compartiendo penas y alegrías.*

*Y en fin, a todos los que han contribuido a que hoy me encuentre más cerca
de conseguir mi anhelado sueño: ser maestra.*

¡A todos vosotros, gracias por existir!

Valencia, a 11 de julio de 2014

RESUMEN

La timidez en la infancia supone un problema al que actualmente se le presta poca atención en los centros educativos. El discente que la padece presenta un estado anímico de sufrimiento y malestar que afecta a sus relaciones interpersonales influyendo negativamente en su autoestima e incapacitándole para gestionar adecuadamente sus emociones. Es por esto, que el presente trabajo tiene como objetivo general realizar un abordaje teórico-práctico de la timidez en un niño concreto y real del aula de P-5.

Para la consecución de éste, se ha elaborado un marco teórico que trabaja la definición de timidez y lo diferencia de otros términos similares que pueden dar lugar a confusión. También se identifican las causas y las consecuencias de ésta, así como aspectos de evaluación, detección e intervención al niño tímido. Igualmente, se trata el papel del docente en todo el proceso. Además de lo dicho, se ha diseñado una propuesta de intervención centrado en la idiosincrasia particular del alumno contando con diversas actuaciones, cronograma, temporalización y evaluación, entre otros puntos.

Palabras clave: timidez, sociabilidad, habilidades sociales, introversión, aislamiento, Educación Infantil.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1. JUSTIFICACIÓN	1
1.2. OBJETIVOS	2
1.3. METODOLOGÍA	3
2. TRATAMIENTO LEGISLATIVO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	4
3. MARCO TEÓRICO	5
3.1. CARACTERÍSTICAS PSICOEVOLUTIVAS DE LOS NIÑOS DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL	5
3.2. LA TIMIDEZ	8
3.2.1 Delimitación del concepto	8
3.2.1.1 Baja sociabilidad	8
3.2.1.2 Baja aceptación social	8
3.2.1.3 Timidez propiamente dicha	9
3.2.1.4 Estilo de relación pasivo o inhibido	9
3.2.2 Definición de la timidez	9
3.2.3 Teorías sobre el origen de la timidez	10
3.2.3.1 Teorías psicobiológicas	10
3.2.3.2 Teorías psicosociales	10
3.2.4 Diagnóstico diferencial	12
3.2.4.1 Timidez y otros trastornos de ansiedad social. La fobia social	12
3.2.4.2 Timidez y trastorno reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez	12
3.2.4.3 Timidez y depresión infantil	12
3.2.4.4 Epidemiología	13
3.2.5 Consecuencias de la timidez	13
3.2.6 Evaluación de la timidez	14
3.2.7 Tratamiento de la timidez	19

3.3. EL PAPEL DEL DOCENTE EN EL ABORDAJE DE LA TIMIDEZ	23
3.3.1. Importancia del docente en la detección del niño tímido	23
3.3.2. Tratamiento y seguimiento del alumno con timidez en el aula	23
3.3.3. Coordinación con el departamento de orientación y la familia	24
4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA	25
4.1. PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA	25
4.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA	26
4.3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA	26
4.3.1. Situación geográfica	26
4.3.2. Niveles educativos	27
4.4. DESTINATARIOS	27
4.5. METODOLOGÍA	27
4.6. CRONOGRAMA	29
4.7. RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES	30
4.8. ACTIVIDADES	31
4.9. EVALUACIÓN	42
4.9.1. Criterios de evaluación	42
4.9.2. Instrumentos de evaluación	42
5. CONCLUSIONES	44
6. LIMITACIONES	46
7. PROSPECTIVA	47
8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
9. ANEXOS	50
Anexo 1 - Cuento: El misterio de la corona desaparecida	50

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 – Procedimientos de evaluación	15
Tabla 2 – Escala de Observación del Juego	17
Tabla 3 – Categorías de Observación de la Interacción Social	18
Tabla 4 - Conductas y habilidades de los programas de tratamiento para niños tímidos	20
Tabla 5 – Técnicas del tratamiento	22
Tabla 6 - Niveles de la intervención educativa	27
Tabla 7 – Cronograma desglosado correspondiente al mes de noviembre	29
Tabla 8 – Relación de las actividades con los objetivos	31
Tabla 9 – Actividad 1: Palabras mágicas.....	32
Tabla 10 – Actividad 2: Todos somos amigos	33
Tabla 11 – Actividad 3: El mundo según	35
Tabla 12 – Actividad 4: El misterio de la corona desaparecida.....	36
Tabla 13 – Actividad 5: Jugamos con la mímica.....	37
Tabla 14 – Actividad 6: ¿Qué debo hacer?	38
Tabla 15 – Actividad 7: Voy a decir No.....	39
Tabla 16 – Actividad 8: La liebre y la tortuga.....	40
Tabla 17 – Actividad en familia	41
Tabla 18 - Ficha de registro de conducta	43
Tabla 19 – Diario de clase	43

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN

El propósito de este trabajo de fin de grado trata de elaborar una propuesta de intervención sobre la timidez para mejorar la calidad de vida de un alumno concreto y real, tanto en el ámbito social como en el escolar.

Si realizamos un somero análisis de la evolución de la educación en Europa vemos que la atención pedagógica a los niños con necesidades educativas especiales ha evolucionado muy favorablemente y de manera exponencial a través de la Historia. Lejos queda el despeñar a los niños que nacían con deformidades, o sencillamente eran débiles, como hacían los espartanos en el Monte Taigeto.

Durante el siglo XIX nace el concepto de Educación Especial, siendo el siglo XX, desde sus comienzos hasta mediados del mismo, cuando asistimos a la edad de oro de la Educación Especial basada en la institucionalización de los niños diferentes y con un modelo de tratamiento esencialmente médico.

A partir de las décadas de los 70-80 una nueva corriente se impondrá en Europa, basada en la normalización de los servicios, en la integración escolar y pasando de un modelo clínico a un modelo pedagógico. Este nuevo punto de vista se asienta en un hecho primordial. Se olvida el axioma: “este niño no puede aprender porque tiene un déficit” y se incorpora un aspecto esencial, el pedagógico: “¿qué necesidades presenta este niño para aprender?” es decir, se cambia el límite educacional del techo, por el impulso educativo desde el suelo.

En esta breve disertación sobre la evolución de la educación de los niños especiales, quiero resaltar que todo el hincapié de los modelos educativos europeos se realiza en los niños con necesidades educativas graves y permanentes, es decir, sujetos con un desarrollo evolutivo deficiente en las áreas sensoriales, motrices, cognitivas, lingüísticas y afectivo-sociales. Es justo reconocer que las sociedades avanzadas deben realizar un esfuerzo especial en la educación de estos niños.

Pero, ¿qué debe hacer el profesional de la enseñanza con los alumnos que presentan una necesidad educativa especial en el área afectivo-social, que, sin ser grave (en la mayoría de los casos) sí que limita y coarta el crecimiento personal y social de los niños que lo padecen? ¿Por qué no se atiende con la misma intensidad y frecuencia la timidez que otras realidades del aula?

Durante mi periodo de prácticas, que realicé en una clase de 4 años del Segundo Ciclo de Educación Infantil, pude vivir este problema muy de cerca. En dicha clase había un alumno, A.M.R., brillante, pero su timidez para relacionarse con sus compañeros y su maestra disminuía la capacidad de desempeño en su día a día en el aula. Es por esto, que mi propuesta está enfocada al paso de este discente al aula de P-5.

Este niño despertó en mí un gran interés por el tema de la timidez, pues en él vi reflejado a mi hijo. Aunque, actualmente, tiene 9 años, pude imaginarme cómo fueron y son las

dificultades con las que se enfrenta diariamente en sus relaciones interpersonales. Mi hijo, David, es un niño tímido. Es un niño introvertido, reservado, vergonzoso, inseguro, poco comunicativo, con una mirada huidiza y un tono de voz bajo. Carece de habilidades sociales, tiene un gran sentido al ridículo, evita conflictos y se infravalora. Es por tal razón, que me siento especialmente motivada con la realización de este trabajo.

Desde mi punto de vista, se le presta poca atención a la timidez en la infancia, cuando es un factor que provoca sufrimiento y ansiedad en el niño, pudiendo llegar a influir negativamente en su desarrollo sociopersonal y derivar en problemas de personalidad en su vida adulta.

En Educación Infantil es sumamente importante trabajar la timidez. Si bien esta pauta de comportamiento no se considera demasiado relevante en la vida del niño, pues su comportamiento externo es poco perturbador, el niño que la experimenta presenta un estado anímico que afecta a sus relaciones personales, limitando su desarrollo social. Asimismo, el niño tímido verá mermado su potencial, presentará problemas en la toma de decisiones, tendrá dificultades para participar en los acontecimientos. Su conducta impedirá su relación positiva con el medio, influirá negativamente en su autoestima y le incapacitará para gestionar adecuadamente sus emociones.

Por todo lo expresado anteriormente, he querido aprovechar la oportunidad que me brinda el TFG para formarme sobre el tema y llevar a cabo una propuesta para el aula, ya que considero relevante la necesidad de poner al alcance del profesorado toda una serie de estrategias para trabajar la timidez desde edades tempranas.

1.2.OBJETIVOS

Objetivo general

Realizar un abordaje teórico-práctico de la timidez en un niño del aula de P-5 de Educación Infantil.

Objetivos específicos

- Indicar los aspectos psicoevolutivos más importantes de los niños del segundo ciclo de Infantil.
- Reseñar el marco legal que sustenta la intervención educativa de las necesidades educativas especiales.
- Profundizar en el conocimiento de la timidez.
- Diferenciar la timidez de otros términos semejantes.
- Identificar las causas de la timidez.
- Diseñar una propuesta de intervención para trabajar la timidez de un discente concreto del aula de 5 años.

1.3.METODOLOGÍA

En coherencia con el objetivo general planteado, “realizar un abordaje teórico-práctico de la timidez en un niño del aula de P-5 de Educación Infantil”, nos apoyamos, por una parte, en una revisión bibliográfica y conceptual sobre la timidez infantil; y por otra parte, en la realización de una propuesta de intervención para trabajar la timidez en el aula de P-5 del segundo ciclo de Educación Infantil.

Esta revisión ha sido llevada a cabo acudiendo a bases de datos eminentemente digitalizadas como el repositorio UNIR o TESEO y en la base de datos digitalizada proporcionada por Dialnet. En ellas, se ha introducido como campos de búsqueda, términos relacionados con: timidez infantil, retraimiento, aislamiento, autoconcepto, autoimagen, autoestima, habilidades sociales, expresión de emociones y sentimientos. La prioridad que hemos establecido ha sido la búsqueda de artículos y trabajos que posean por título los tópicos anteriormente señalados. También se han utilizado manuales y libros físicos. Además de los tópicos mencionados, también se han buscado en las bases de datos digitalizadas los apellidos de los autores más relevantes para el trabajo, tales como: Caballo, Monjas, Zimbardo, entre otros.

En unión con la experiencia personal, la información obtenida en las fuentes descritas ha sido complementada y contrastada con aquella desarrollada a través de nuestra formación profesional. De esta manera, extraemos la información que consideramos más relevante y ajustada de cara a completar nuestro marco teórico.

Finalmente, tras la revisión documental efectuada en el marco teórico nos permite continuar planteando una propuesta de intervención. La propuesta consiste en la realización de una intervención educativa con un discente tímido, del segundo ciclo de Educación Infantil, para que mejore su calidad de vida, tanto en el entorno escolar como en el social. Se pretende, además, que dicha propuesta pueda tomarse como modelo por parte del profesorado para posibles intervenciones en el aula.

Para su adecuada conceptualización se incluyen los siguientes apartados: objetivos específicos de la propuesta, contextualización, destinatarios, metodología general, cronograma, recursos humanos y materiales necesarios para la misma, actividades y criterios e instrumentos de evaluación necesarios para valorar nuestra intervención.

2. TRATAMIENTO LEGISLATIVO DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Tanto la legislación española como la internacional, a la que España está suscrita, abogan por la defensa y el apoyo de los poderes públicos para que el sistema educativo impulse el desarrollo integral de los niños en todas las etapas evolutivas, así como a paliar o subsanar, los posibles efectos de las dificultades de aprendizaje, ya sea por causas externas o internas.

En la Declaración de los Derechos del Niño en su principio número 2 dice que el niño gozará de protección especial, así como de oportunidades y servicios, todo ello por ley, para que pueda desarrollarse física, moral, mental, espiritual y socialmente de forma normal. Asimismo, en el principio número 5 especifica que el niño impedido física, social o mentalmente debe recibir la educación y el cuidado que necesite su caso particular.

También en la Constitución Española de 1978 encontramos en su artículo 27 los principios fundamentales por los que se regirá la Educación en España. De todos ellos se destaca el 27.2, en donde se enfatiza que la educación tiene por objeto el desarrollo de la personalidad humana y el respeto a los principios democráticos y a los derechos y libertades básicos.

La Ley Orgánica 2/2006 (LOE), de 3 de mayo, recoge en el artículo 1 sobre Principios de la Educación, apartado “a”: La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. Y en el artículo 2 sobre Fines de la Educación, apartado “a”, cita como fin de la educación el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.

Asimismo en el Título II de la LOE, capítulo I dedicado al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, en el artículo 71 se expone como principio educativo la necesidad, por parte de la Administración educativa, de dotar de los recursos necesarios para que los discentes que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria puedan alcanzar el máximo posible de sus capacidades personales.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), aprobada el día 28 de noviembre de 2013, que empezará a aplicarse en el curso 2014-15, señala que se promoverá la incorporación y/o refuerzo en los centros educativos de equipos de orientación multidisciplinares (con profesionales en psicopedagogía, audición y lenguaje, pedagogía terapéutica e intervención social y familiar) para garantizar la atención individual adecuada de las necesidades educativas de todo el alumnado. Estos perfiles profesionales favorecerían la detección temprana de las posibles necesidades educativas especiales, a fin de promover las oportunas medidas que repercutirían en el logro del éxito escolar de todos los niños.

Por último, a nivel autonómico, quisiera remarcar la Orden del 16 de julio de 2001 en donde se regula la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, en el ámbito de la Comunidad Valenciana. El capítulo 2, artículo

octavo, se especifica que al ser el currículo de la Comunidad abierto y flexible permite tres niveles de concreción del currículo (a nivel de centro, de grupo-aula e individual) que facilitan la atención individualizada del alumnado.

Desde el actual marco normativo español y a través de las disposiciones que desarrollan las leyes, se establecen las pautas y orientaciones de actuación para que todos los alumnos con dificultades, sea cual sea el rango y la gravedad de estas, alcancen los beneficios de una educación de calidad y se aproxime al objetivo de una educación obligatoria que favorezca al máximo el desarrollo individual.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. CARACTERÍSTICAS PSICOEVOLUTIVAS DE LOS NIÑOS DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACION INFANTIL

El desarrollo psicoevolutivo en la infancia no es, únicamente, un proceso de desarrollo producido por la experiencia individual del niño, sino también, un proceso social y culturalmente asistido. Para favorecer el desarrollo de las capacidades del alumno es necesario poseer los conocimientos esenciales de la psicología evolutiva de los niños en cada grupo de edad. De esta manera, conociendo el origen y el desarrollo actual del niño, podremos facilitar su futura proyección, a fin de promover una auténtica orientación curricular promotora del desarrollo.

A continuación veremos una breve síntesis de los ámbitos de desarrollo evolutivo dentro de las diferentes áreas: a) motora, b) lingüística, c) afectiva, d) social y e) cognitiva de los niños de segundo ciclo de Educación Infantil.

a) Área motora: el desarrollo motor evoluciona desde los reflejos generales a los movimientos diferenciados gracias a las llamadas ley céfalo-caudal y ley próximo-distal.

Los dos hitos sobre los que se asienta el desarrollo somático-motórico son: el desarrollo postural (adoptar postura bípeda y deambular) y la aparición de la prensión (coger y soltar objetos voluntariamente).

Los hechos más significativos del desarrollo psicomotor de los alumnos de segundo ciclo de Infantil son: con 3 años, come solo, copia un círculo; con 4 años, trepa, se mantiene sobre un pie; con 5 años, tiene un gran sentido del ritmo y del equilibrio, escribe algunas letras, dibuja figuras (Coll, Palacios y Marchesi, 2001a).

b) Área lingüística: encontramos dos etapas significativas: la etapa prelingüística (0 a 12 meses) y la etapa lingüística (de 1 a 6 años). Nos interesa esta última, que en los niños de 3 a 6 años se divide en:

Etapla telegráfica (2/3 años) con un vocabulario aproximado de 800 palabras. Se amplían los elementos de la frase pero sin incluir nexos.

Etapla comunicativa (3/4 años) con un vocabulario de 1000/1200 palabras. El niño se preocupa por comunicar, actitud que se favorece si está escolarizado.

Etapla de perfeccionamiento (4/6 años) su vocabulario varía de 1500 a 2000 palabras. Sus adquisiciones dependen, en gran medida, del entorno y de los modelos. Construye oraciones cada vez más complejas (Pérez, 1984 citado en Coll, Palacios y Marchesi, 2001a).

c) Área afectiva: el desarrollo afectivo es un camino, continuo, complejo y plagado de múltiples influencias, a través del cual establecemos afectos y una forma de vivir y comprender los mismos (Coll, Palacios y Marchesi, 2001b). Las características más notables de este proceso durante la edad de 3 a 6 años son:

- Suma importancia de las figuras de apego. Los niños realizan esfuerzos por agradar a las personas importantes para ellos y experimentan una gran satisfacción cuando consiguen la aprobación de éstas.
- Los niños imitan las conductas de las figuras de apego.
- Comienzan a comprender sutilezas de las expresiones afectivas, tanto a nivel verbal como no verbal.
- En su relación con sus iguales aparece un nuevo tipo de afecto: la amistad.

d) Área social: La socialización facilita la aprehensión del conocimiento y de las habilidades y actitudes necesarias que permiten al niño actuar de forma coherente y eficaz como miembro de un grupo.

Los elementos que se interrelacionan de forma dinámica y recíproca en el desarrollo social del niño son: la base biológica, el medio ambiente y la propia personalidad del niño.

Dos procesos son fundamentales en la socialización: la adquisición, por el que se adquieren determinadas normas de comportamiento (el padre pide al niño que dé las gracias); y la interiorización, por el cual el niño hace suyas estas normas (el niño da las gracias sin indicación). Mediante el proceso de interiorización se pasa de un control externo a un autocontrol (Moreno, 1999 citado en Coll, Palacios y Marchesi, 2001b).

e) Área cognitiva: Dentro de la “Teoría de las etapas de Desarrollo” de Piaget, los niños del segundo ciclo de Educación Infantil se encuentran en el periodo preoperacional (2 a 6 años) dividido a su vez en dos subperiodos: el Pensamiento Preconceptual y Simbólico (2 a 4 años) y el Pensamiento Intuitivo (4 a 6 años) (Tierno, 2004).

Características del Pensamiento Preconceptual y Simbólico:

- Utilización de la capacidad de imitación, que le permite elaborar los primeros preconceptos.
- Sus modelos mentales están constituidos a partir de sus acciones con modelos concretos (no son los esquemáticos ni los abstractos del mundo adulto)

- En este periodo, las palabras actúan como preconceptos ya que todavía no tiene el significado que la colectividad les otorga.

Características del Pensamiento Intuitivo:

- El niño va abandonando su concepción egocéntrica del mundo ya que las experiencias con la realidad le proporcionan una visión más ajustada a esta.
- Al ir abandonando su mundo privado y exclusivo, siente la necesidad de comunicar sus propios puntos de vista a sus compañeros, así como a intentar comprender los conceptos que el amigo le comunica.
- Esta renovada comunicación permita socializar el lenguaje que, poco a poco, sobrepasa las propias significaciones para adoptar las de la colectividad.
- El intercambio de ideas y pensamientos hace consciente al niño de los diferentes puntos de vista, lo que le permite reajustar sus ideas y alcanzar una mayor coherencia.

A nivel general, las características del Periodo Preoperacional serían:

- Irreversibilidad: Es la incapacidad para realizar una cognición en un sentido pero no en sentido contrario.
- Centración: Es la tendencia a centrarse en algunos de los aspectos de la situación, desechando otros y provocando así un juicio erróneo.
- Estatismo: El pensamiento preoperatorio no es capaz de considerar los cambios y las transformaciones de un estado a otro, sólo ve el estado inicial y el final, no el intermedio.
- Egocentrismo: Tendencia a tomar el propio punto de vista como único, ignorando el de los demás. Esta concepción egocéntrica tiene una serie de características definitorias:
 - Animismo (todo lo que se mueve tiene vida). Realismo (tendencia a atribuir existencia vital a productos psicológicos: sueños, pensamientos, etc.).
 - Artificialismo (todo lo que acontece está creado por y para el beneficio de los hombres). Finalismo (creencia de que la naturaleza y los objetos existen para deportar beneficios al hombre).
 - Fenomenismo (tendencia a creer que existen lazos entre fenómenos que son vistos como próximos por los niños, si quiero dormir, llega la noche).

Actualmente, varios estudiosos han tratado de integrar la teoría de Piaget con las nuevas teorías cognitivas y diferenciales de la organización cerebral y su desarrollo. Encontramos estudios que revelan la importancia de los procesos de autocontrol y regulación; así como el funcionamiento de varias áreas relativamente autónomas de pensamiento (Demetriou, 1998; Demetriou, Mouyi, Spanoudis, 2010).

Por último, cabe significar que, los estadios del desarrollo de Piaget terminan en el estadio de operaciones formales, mientras que, actualmente, se ha observado una forma de pensar en las personas adultas más destacada que el pensamiento formal. Este estadio se ha denominado pensamiento post-formal y está compuesto de cuatro subestadios: sistemático, meta-sistemático, paradigmático, y cross-paradigmático (Commons y Richards, 2003; Oliver, 2004).

3.2. LA TIMIDEZ

3.2.1. Delimitación del concepto

Actualmente, existe una falta de acuerdo para definir y delimitar el concepto. Cuando se habla de dificultades en las relaciones interpersonales suelen aparecer diversos términos, tales como: timidez, retraimiento social, introversión, inhibición, falta de asertividad, aislamiento y soledad. La distinta terminología suele dificultar y confundir las definiciones exactas de los distintos conceptos, ya que aparecen relaciones entre ellos y significados semejantes.

Toda esta confusión entre los distintos conceptos aparece por la utilización indiscriminada e intercambiable de todos ellos, ya que la timidez posee diversas facetas (Asendorpf y Rubin, 1993 citados en Caballo (2002).

A fin de esclarecer todo el panorama conceptual seguiremos a Rubin y Asendorpf (1993), junto a las aportaciones de Caballo (2002), cuando nos proponen partir de la “motivación para aproximarse o evitar a los otros”, con el fin de poder delimitar estos conceptos semejantes. Así encontramos los siguientes apartados: baja sociabilidad, baja aceptación social, estilo de relación pasivo o inhibido y timidez propiamente dicha.

3.2.1.1. Baja sociabilidad

Son niños que tienen una baja motivación de aproximación social, pero no evitan la compañía. Prefieren estar solos, pero no tienen problemas para relacionarse con los demás y tienen puntos en común con los niños introvertidos ya que son tranquilos, reservados, retraídos y distantes con la gente. No existen datos sobre la evolución de los posibles riesgos de una baja sociabilidad extrema, según estudios de Rubin, Both y Wilkinson (1980, citados en Caballo, 2002), durante la temprana infancia, la actividad solitaria que construye y explora no es signo de desadaptación social; sí lo es, en cambio, en la infancia media y tardía.

3.2.1.2. Baja aceptación social

Los niños que presentan una baja aceptación social son excluidos y/o olvidados de las relaciones interpersonales por los otros niños. Estudios realizados en los últimos años demuestran dos tipos diferentes de rechazo social que conviene diferenciar: el rechazo-

agresivo y el rechazo-retraído. El primer grupo, el más numeroso, está relacionado con niños que muestran una conducta hostil en las relaciones sociales, el segundo grupo está compuesto por niños con conductas tímidas-retraídas. Dentro del grupo de niños rechazados socialmente, Cillesen, Ijzendoorn, Lieshour y Hartup (1992, citados en Monjas, 2000) sólo encontraron un 13% de niños tímidos. Entonces cabe preguntarse: ¿Por qué se rechazan a los niños tímidos? ¿Acaso sus conductas (tartamudeo, mirada huidiza, indecisión, etc.) no son reforzantes para los demás niños, o más bien, les provoca rechazo? ¿Por qué la baja aceptación social provoca timidez e inhibición social? Estas preguntas sin respuesta nos muestran las lagunas que existen en los conocimientos actuales, siendo preciso un mayor esfuerzo investigador para conocer las causas y paliar los sufrimientos de este segmento de la población.

3.2.1.3. Estilo de relación pasivo o inhibido

Dentro de la expresión de los propios sentimientos y de la defensa de los propios derechos respetando, a la vez, los de los demás, se diferencian tres estilos de relaciones interpersonales: agresivo, asertivo y pasivo o desinhibido.

La conducta pasiva implica la dejadez de los propios derechos, la falta de confianza, el autoderrotismo y la disculpa permanente. El objetivo de la conducta pasiva es apaciguar a los demás y evitar conflictos.

El niño pasivo sufrirá amenazas y abusos de los demás, adoptará posturas sumisa mientras pisotean sus derechos, se valorará poco a sí mismo y será tratado injustamente (Caballo, 2002).

3.2.1.4. Timidez propiamente dicha

Son niños que tienen una alta motivación de aproximación y una alta motivación de evitación. Les gustaría interactuar con los otros niños pero los evitan por cautela y recelo, mostrando una tendencia estable y fuerte en determinados contextos sociales. El rasgo más definitorio de estos niños es el evitar a los otros porque les tienen miedo. Tanto en niños como en adultos este miedo se ha identificado de dos tipos: a los desconocidos y a la evaluación social (Caballo, 2002).

3.2.2. Definición de la timidez

Según Caballo (2002) podemos definir la timidez como “Patrón de conducta caracterizado por déficit de relaciones interpersonales y una tendencia estable y acentuada de escape y evitación del contacto social con otras personas” (p.275)

Las principales características de la conducta tímida son:

a) Escasa habilidad social. Padecen un déficit de interacción social con los iguales y con los adultos, ya que carecen de las habilidades sociales necesarias. Tienen problemas de

asertividad y de expresión de los propios sentimientos. Muestran inseguridad en la resolución de problemas cognitivo-sociales (no preguntan en clase, no saluda a los vecinos, no participan en conversaciones, etc.). Manifiestan conductas apáticas, pasivas, ensimismadas, inseguras, sumisas, inhibidas. Son niños que permanecen en soledad y aislamiento más de lo que es normal en su grupo de edad.

b) Ante situaciones que implican una evaluación manifiestan conductas de ansiedad, miedo, preocupación, etc. (expresar opiniones, leer en clase en voz alta, etc.). Junto a estas conductas se asocian respuestas psicobiológicas (rubor, molestias estomacales, tartamudeo, temblor de piernas, etc.).

c) Deterioro del autoconcepto y la afectividad, que se manifiesta en un bajo concepto de sí mismos, autoestima y autovaloración negativa, sentimientos de inferioridad, alto grado de exigencia, sentimientos de culpabilidad, hipersensibilidad, etc.

3.2.3. Teorías sobre el origen de la timidez

No existen datos concluyentes sobre la timidez, ya que son varias las teorías etiológicas y todas ellas muestran las similitudes que existen entre la fobia social, la ansiedad y la timidez. Las principales teorías son:

3.2.3.1. Teorías psicobiológicas

Estas teorías sostienen que la timidez tiene un componente hereditario general, es decir, temperamental. Así lo indican los estudios de Kagan, Reznick, Clarke y García-Coll (1984, citados en Caballo, 2002) y también los estudios de los gemelos de Plomin y Daniels (1986, también citados en Caballo, 2002). Aunque en un principio parece ser que empíricamente es así, sin embargo, se va perdiendo la estabilidad de las calificaciones temperamentales a medida que pasa el tiempo y comienzan las influencias ambientales, sobre todo la conducta de los padres y las figuras de apego.

3.2.3.2. Teorías psicosociales

a) Teorías del apego y del estilo educativo parental

Para Bolwby (1993), el apego del niño con el cuidador principal es uno de los factores esenciales para entender la facultad de hacer amigos en un futuro, llegando a establecerse una relación entre el apego inseguro y el retraimiento social. Un fracaso en la relación inicial de apego entre padre e hijo dará como resultado un sentimiento de inseguridad generalizado.

Conviene resaltar la importancia del estilo educativo de los padres, sus creencias y valores respecto a la crianza de sus hijos y las estrategias y recursos familiares de socialización.

b) Teorías de la interacción entre iguales

Dentro de la psicología evolutiva existe un consenso prácticamente unánime, con apoyo empírico, a la hora de señalar la gran importancia de la interacción entre iguales para un desarrollo normal en la infancia. En esta línea encontramos los trabajos de Rubin, Both y Wilkinson (1990, citados en Caballo, 2002).

En consecuencia, los niños que no se relacionan con sus iguales corren el riesgo de que aparezcan alteraciones emocionales durante su desarrollo.

c) Teorías del aprendizaje

Son teorías que interpretan la timidez como una falta de aprendizaje o como un aprendizaje defectuoso. La conducta de la timidez se aprende y es consecuencia de un condicionamiento clásico (si una situación me produce ansiedad, la evito), de un condicionamiento operante (la conducta tímida es recompensada; evitar una situación me produce alivio) y/o de un aprendizaje vicario (al faltar los modelos adecuados se imitan modelos tímidos).

Las teorías del aprendizaje ofrecen dos hipótesis para explicar la falta de interacción entre sujetos: el déficit de habilidades y la interferencia. La primera hace alusión a la falta de habilidades sociales del sujeto; es decir, el niño no interactúa porque no tiene el repertorio adecuado. La hipótesis de la interferencia defiende que el sujeto tiene todas las habilidades sociales necesarias, pero no las utiliza porque factores emocionales, cognitivos y/o motores se lo impiden, según el modelo de ansiedad propuesto por Wolpe (1958, citado en Caballo, 2002).

Estas teorías clarifican el desarrollo y perdurabilidad de la conducta tímida, que son aspectos muy a tener en cuenta en el tratamiento.

d) Teorías interactivas

Las teorías actuales apuntan hacia una causalidad múltiple de la timidez, que da como resultado un modelo interactivo, tal y como proponen diversos estudios (Caballo, Andrés y Bas, 1997; Coplan, Rubin, Fox, Calkins y Stewart, 1994; Henderson y Zimbardo, 2001; Mills y Rubin, 1993 citados en Caballo, 2002).

La timidez es consecuencia de una interacción entre factores intrapersonales (temperamento), interpersonales (apego, relación entre iguales) y factores ambientales (clima social, estrés, contexto).

En un primer momento se puede hablar de la existencia de una predisposición biológica a la inhibición social (temperamento). Las primeras experiencias de aprendizaje relacionadas con el apego favorecerán la conducta inhibidora o, al contrario, la minimizarán. A partir de aquí, el niño ya tiene un cierto repertorio social, que puede ser adecuado, o no. Un repertorio inadecuado hará que las expectativas sociales del niño se vean fuertemente mermadas y se retraerá, con lo que la conducta tímida e inhibida se consolidará.

3.2.4. Diagnóstico diferencial

3.2.4.1. Timidez y otros trastornos de ansiedad social. La fobia social.

Las personas tímidas presentan ansiedad social no clínica. Esta ansiedad aparece en ciertas situaciones y puede remitir. Las personas tímidas pueden encontrarse incómodas en las relaciones sociales, pero su rendimiento académico, social y laboral no suele estar gravemente afectado y pueden mejorar con el transcurso de los años.

Por otro lado, la fobia social presenta ansiedad clínica significativa, que da lugar a comportamientos de evitación generalizados graves. Los criterios diagnósticos de la fobia social en la infancia son: a) la relación es normal con los familiares y la ansiedad aparece con los extraños (adultos y niños) b) la ansiedad se manifiesta en lloros, berrinches y retraimiento en las reuniones donde no hay miembros del grupo familiar, c) la duración de la sintomatología ha de ser de al menos seis meses, d) el niño puede no reconocer que sus miedos son excesivos e irracionales (Caballo, 2002).

3.2.4.2. Timidez y trastorno reactivo de la vinculación de la infancia o la niñez.

Aparece en el DSM-IV-TR (APA, 2000), donde se describe la característica principal de este cuadro como una relación social notablemente alterada e inapropiada para el nivel de desarrollo del alumno y que aparece antes de los cinco años de edad. Se diferencian dos subtipos: el desinhibido y el inhibido. Este último es el que nos interesa y se caracteriza por ser una alteración persistente de las relaciones sociales que dificulta el inicio y las respuestas adecuadas en las relaciones interpersonales.

En el DSM-V la timidez (al igual que la tristeza, la rebeldía, la aflicción o la excentricidad) aparecen catalogadas como nuevas enfermedades mentales, lo cual ha provocado un auténtico revuelo en el seno de los profesionales de la salud mental. Nick Craddock, director del Centro Nacional de Gales para la Salud Mental, Peter Kinderman, director del Instituto de Psicología de la Universidad de Liverpool, Allen Francés, profesor emérito en la Universidad de Duke, entre otros, han manifestado su malestar por la inclusión en el DSM-V de manera amplia, radical y temeraria todo tipo de comportamientos humanos que, especifican, si bien son personas que pueden necesitar ayuda, no han de ser diagnosticadas como enfermos mentales. A estas declaraciones se han de sumar las firmas de más de 11.000 profesionales de la salud que solicitan que se detenga y se vuelva a revisar ciertas cuestiones de esta nueva edición (APA, 2014).

3.2.4.3. Timidez y depresión infantil

Es importante saber diferenciar al niño tímido y retraído del niño deprimido. Citando al profesor Méndez (1998) el niño deprimido muestra los siguientes síntomas: a) ánimo triste o irritable, b) pérdida de interés para realizar actividades, c) pérdida o

aumento de peso, d) insomnio o hipersomnia, e) alteraciones psicomotoras, f) fatiga, g) sentimientos de culpa o inutilidad, h) disminución de la concentración, i) pensamientos de muerte o planes de suicidio.

3.2.4.4. Epidemiología

En nuestro país no existen datos epidemiológicos sobre retraimiento social y timidez en la infancia. Los estudios llevados a cabo en otros países nos dan los siguientes datos: un 10% de los niños se retraen, entre un 5 y un 10% de los niños no son elegidos por los compañeros, el 20% de los niños de una clase son ignorados o rechazados por sus condiscípulos, más del 10% de los niños de 3º a 6º de Primaria dicen tener sentimientos de soledad, un 20% tiene dificultades para hablar en público y alrededor de un 30% de los niños de entre 8 y 10 años son considerados tímidos por sus padres (André y Légeron, 1997; Asher y Dodge, 1986; Hymel y Rubin, 1985).

3.2.5. Consecuencias de la timidez

La idea generalizada en la sociedad de que los niños tímidos evolucionan favorablemente con el paso del tiempo es totalmente infundada y carente de datos empíricos. Al contrario, los datos confirman que la timidez en la infancia se desarrolla y afianza en la edad adulta (Robin y Asendorpf, 1993; Stevenson-Hinde y Glover, 1996). Los estudios realizados hasta el momento evidencian que el retraimiento social en la infancia provoca:

- a) Problemas relativos al concepto de si mismos y de la afectividad.
- b) Que los niños detectados en Infantil continúan siendo tímidos en Primaria.
- c) Que la timidez extrema indica la existencia de un problema serio que, si no se ataja preventivamente, dará lugar a futuros trastornos.

Es pues evidente que, si el problema de la timidez no se detecta, evalúa y se corrige (o minimiza) con prontitud, la evolución futura del hándicap repercutirá sobre la calidad de vida del niño y su vida futura. No podemos olvidar que la timidez hace sufrir a la persona que la padece y es, entonces, cuando aparece la necesidad del niño de recibir una respuesta educativa de calidad que anule o mitigue los efectos de la timidez.

Los posibles riesgos que pueden afectar a los niños y adolescentes socialmente retraídos son los siguientes:

a) Maltrato infantil

Por su propia idiosincrasia callada e inhibida, los niños tímidos están más expuestos a padecer malos tratos, incluyendo posibles abusos sexuales, ya que el aislamiento social y la introversión son uno de sus síntomas más característicos.

b) Intimidación y maltrato entre iguales

La intimidación o bullying es, según Ortega (1994), una relación estable y duradera que un niño o un grupo de ellos establece con otro, y que está basada en la dependencia o el miedo. No es indisciplina o violencia aislada, sino hostigamiento, maltrato, e intimidación psíquica y/o física permanente.

Los estudios sobre el bullying destacan dos vertientes diferentes del mismo problema: el agresor y la víctima, ya que los resultados reflejan que:

- Dentro de la numeración del perfil de las víctimas de bullying, la timidez es un rasgo definitorio.
- Las víctimas carecen de apoyo social, no tienen amigos, están solos.
- Para los agresores la propia conducta tímida les impulsa a iniciar la conducta intimidatoria.
- El agresor suele utilizar las siguientes estrategias: difamar, manipular su amistad, crear rumores, hacer el vacío, excluir del grupo, etc.

En esta época de nuevas tecnologías no podemos olvidar el fenómeno conocido como ciberacoso o *cyberbullying*, que es la utilización de medios telemáticos (teléfono móvil, Internet y videojuegos *on-line*) para difamar y ejercer el acoso psicológico entre iguales.

c) Bajo rendimiento escolar

Aunque los estudios al respecto son pocos, existe la sospecha de una relación entre la timidez y un rendimiento escolar por debajo de la media, que puede llegar a convertirse en problemas académicos.

d) Conductas desajustadas en la adolescencia

Existe constancia de la relación entre la conducta inhibida y las conductas desajustadas durante la adolescencia, que se manifiestan en el abuso de consumo de sustancias (drogas, alcohol, etc.), delincuencia juvenil y conducta antisocial.

3.2.6. Evaluación de la timidez

La evaluación de la timidez y el retraimiento social se realiza siguiendo los mismos procesos generales que la evaluación psicológica de la infancia, incidiendo especialmente en la evaluación de la competencia social. En la evaluación se deben seguir los siguientes pasos:

1. Identificación y evaluación inicial.
2. Propuesta y aplicación del programa de intervención.
3. Evaluación continua del programa de intervención.
4. Evaluación final del programa.

La evaluación requiere de un especial cuidado en los puntos 1 y 3. Primeramente, para identificar y evaluar de forma precoz a los sujetos de alto riesgo a fin de poner en funcionamiento mecanismos de prevención. En segundo lugar, para adecuar la respuesta del programa a las necesidades del sujeto, o bien para descartar otro tipo de problemas.

Procedimientos de Evaluación

Ante la falta de procedimientos estándar específicos para evaluar el comportamiento tímido y siendo evidente que ningún procedimiento nos dará toda la información necesaria, es necesario evaluar al discente de forma combinada utilizando diversas fuentes de información, diversos instrumentos de evaluación y diferentes ámbitos.

Con la finalidad de ayudar al lector con el siguiente proceso de evaluación se ha elaborado la tabla 1.

Tabla 1. Métodos e instrumentos de evaluación de la timidez

1. Heteroinformes
Procedimientos sociométricos
a) Nominación por los iguales.
b) Puntuación por los iguales.
c) Técnica “Adivina quién”.
Escala de apreciación para adultos
a) Cuestionario de habilidades de interacción social.
b) Batería de socialización para profesores y padres.
2. Observación directa
a) Escala de observación del juego.
b) Código de observación de la interacción social.
3. Autoinformes
a) La entrevista.
b) Autoinformes.
c) Autoobservación y autorregistro.

Fuente: elaboración propia

1. Heteroinformes:

Procedimientos sociométricos: evalúan la simpatía, la amistad y los lazos interpersonales dentro de un grupo de iguales.

- a) Nominación por los iguales.

Se pide al alumno que elija o rechace a ciertos compañeros de acuerdo a un criterio determinado. Esta técnica permite averiguar el estatus positivo o negativo del sujeto.

- b) Puntuación por los iguales.

Con esta técnica, el grupo clase se valora entre sí, de acuerdo a un criterio específico. Se califica de acuerdo a la escala de Likert de 3 a 7 puntos.

- c) Técnica del “Adivina quién” (*Guess who*)

Esta técnica consta de una serie de ítems que describen determinadas conductas. Cada alumno debe elegir, de entre sus compañeros, al que cree que mejor se adapta a cada descripción.

Escalas de apreciación para adultos: son fáciles de aplicar, las realizan los padres y/o los maestros y proporcionan información válida socialmente. Ejemplos de instrumentos: “Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS)” de Monjas (1997) y la “Batería de Socialización para profesores (BAS-1) y para padres (BAS-2)” de Silva y Martorell (1993).

- a) Cuestionario de Habilidades de Interacción Social (CHIS) de Monjas (1997)

El cuestionario cuantifica la repetición de conductas sobre relaciones interpersonales. Consta de 60 ítems y se califica con la escala Likert (de 3 a 7 puntos). Los resultados proporcionan información sobre la competencia social general y consta de seis subescalas que miden las siguientes habilidades: a) sociales básicas, b) facilidad para hacer amigos, c) para conversar, d) sobre emociones y sentimientos, e) resolución de problemas interpersonales y f) de relación con los adultos.

- b) Batería de Socialización para profesores (BAS-1) y para padres (BAS-2) de Silva y Martorell (1993)

El cuestionario mide la socialización de niños y adolescentes en ámbitos escolares y extraescolares. La versión para profesores consta de 118 ítems y la de padres 114 ítems. Ambas proporcionan información sobre: liderazgo, jovialidad, sensibilidad social y respeto-autocontrol social (aspectos socializadores positivos) y también sobre: agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez (aspectos que dificultan la socialización).

2. Observación directa:

Este procedimiento registra la frecuencia, duración y/o calidad de las conductas sociales que produce el alumno en entornos naturales de manera espontánea.

- a) Escala de Observación del Juego.

Es la más utilizada en la investigación del retraimiento social en la infancia (Rubin, 1981; Rubin, Both y Wilkinson, 1990). El procedimiento consiste en observar y registrar la conducta del sujeto durante el juego libre. Las categorías observadas se incluyen en la tabla 2.

Tabla 2. Escala de observación del juego

Desocupado.
Observador/Espectador.
Transicional.
Conversación (+,0,-)
Persecución y lucha.
Agresión.
Solitario:
▪ Funcional - sensoriomotora. ▪ Exploratorio. ▪ Constructivo. ▪ Dramático. ▪ Juegos reglados.
Paralelo:
▪ Funcional - sensoriomotora. ▪ Exploratorio. ▪ Constructivo. ▪ Dramático. ▪ Juegos reglados.
Grupo (+,0,-)
▪ Funcional - sensoriomotora. ▪ Exploratorio. ▪ Constructivo. ▪ Dramático. ▪ Juegos reglados.
Proximidad.
▪ Contacto directo. ▪ En la longitud del brazo. - Orientado hacia. - No orientado hacia. ▪ Más allá de la longitud del brazo. - Orientado hacia. - No orientado hacia.

Fuente: Extraída de Rubin, 1981, citado en Monjas, 2000, pp. 107

b) Código de Observación de la Interacción Social (COIS) (Monjas, Verdugo y Arias, 1992) - ver tabla 3-.

Esta escala permite registrar conductas observadas directamente en contextos escolares en situaciones espontáneas no estructuradas. Proporciona datos de quince categorías, siete corresponden al tipo de interacción y las ocho restantes determinan la calidad de la interacción.

Tabla 3. Categorías de observación del “Código de Observación de la Interacción Social (COIS)”

1. Categorías no- interactivas: ▪ Permanece solo en inactividad. ▪ Permanece solo en actividad. ▪ Permanece solo como espectador. 2. Categorías interactivas: Tipo de interacción: ▪ Interacción cooperativa. ▪ Interacción social positiva. ▪ Interacción agresiva. ▪ Interacción social negativa. Modalidad de interacción: ▪ Iniciación. ▪ Respuesta. Se produce la interacción con: ▪ Niño individual. ▪ Niño en grupo. ▪ Adulto. Modo de interacción: ▪ Verbal. ▪ Física. ▪ Mixta.

Fuente: Extraída de Monjas, Verdugo y Arias, 1992, pp. 109

3. Autoinformes

Estos procedimientos utilizan la observación, descripción y valoración que realiza el propio sujeto sobre sus sentimientos, emociones y comportamiento interpersonal. Es complicado llevar a la práctica este procedimiento en niños de Educación Infantil, pues debido a su corta edad y/o a los problemas que padecen tienen dificultades a la hora de autoinformar. No obstante, sí que es interesante la aplicación de la entrevista. Los autoinformes y los procedimientos de observación y autorregistro son especialmente eficaces a partir de la Educación Primaria.

a) La entrevista

En la entrevista se pretende que el niño informe sobre sus afectos y conductas. Es importante conocer qué piensa y qué siente el niño de primera mano sin la mediación de los adultos. La dificultad en este contexto es la propia timidez del niño,

siendo necesaria la observación del sujeto durante la entrevista: su vocabulario, su tono de voz, el contacto ocular, sus respuestas y sus emociones.

b) Autoinformes estructurados

Consisten en una serie de preguntas sobre diversos aspectos de la conducta del sujeto. Se puntúa la frecuencia de cada conducta. Se realizan en Primaria (a partir de 6 años) y en la adolescencia. Para evaluar la conducta de timidez se utilizan normalmente los siguientes autoinformes: Escala del Concepto de sí mismo (Piers y Harris, 1969), Escala de Soledad Infantil e Insatisfacción Social (Asher, Hymer y Rensham, 1984), Escala de Conducta Asertiva para Niños (CABS) (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1987) (adaptado por Segura, 1995) y Cuestionario de Ansiedad Estado-Rasgo para Niños (STAIC) (Spielberger, 1988)

c) Autoobservación y autorregistro

El propio niño observa y registra su comportamiento social en contextos naturales. En la infancia están diseñados con sencillez para que puedan ser aplicados por los niños. Registran conductas diversas, por ejemplo: conductas del fin de semana, del tiempo del recreo, de las actividades extraescolares, etc.

3.2.7. Tratamiento

Actualmente se realizan intervenciones con programas cognitivo-conductuales que mejoran la problemática de los niños tímidos y que previenen las futuras consecuencias de este hándicap. Dichos programas han de ser diseñados por los profesionales del departamento de orientación de los centros educativos, para posteriormente proceder a su difusión y explicación a los profesionales de la enseñanza a fin de conocer cómo aplicarlos correctamente en el ámbito escolar, para optimizar los resultados.

Estas intervenciones parten del axioma, actualmente aceptado, de que las habilidades sociales son comportamientos fundamentalmente aprendidos y, por ello, se plantean propuestas de aprendizaje y de modificación de conducta. Este tipo de estrategias se han etiquetado como “Entrenamiento en habilidades sociales” y ha recibido un notable impulso en los últimos años, de tal manera que, cualquier autor que proponga una intervención psicológica sobre la timidez o el retraimiento social llevará asociado un programa de entrenamiento o modificación del comportamiento interpersonal (Goldstein et al., 1989; Michelson et al., 1987; Monjas, 1997; Trianes, Jiménez y Muñoz, 1997; Caballo, 1993).

La evaluación de los programas de “Entrenamiento en habilidades sociales” arroja resultados alentadores y positivos, aunque están sujetos a limitaciones por problemas de seguimiento, carencia de una base teórica que guíe la investigación y falta de una metodología adecuada.

Propuesta de tratamiento

a) Características generales

- Es un tratamiento que consta de diversos componentes, siendo el principal “El entrenamiento en habilidades sociales”, junto a programas de autoestima, reestructuración cognitiva y reducción de la ansiedad (cuando exista).
- Es un programa de aprendizaje de conductas apropiadas.
- Se utilizan técnicas y estrategias conductuales y cognitivas, tanto en la enseñanza del comportamiento motor (contacto visual, comunicación no verbal, etc.) como en la enseñanzas de los comportamientos cognitivos (autoinstrucciones positivas) y afectivos (expresión de emociones).
- La aplicación ideal del programa se realiza con una total coordinación del psicólogo, la escuela y la familia (padres, hermanos, abuelos, etc.).

b) Objetivos del tratamiento

- Desarrollar las conductas de interacción social.
- Reducir la ansiedad en las relaciones sociales.
- Aumentar la autoestima.
- Mejorar el estilo cognitivo.

c) Habilidades que potencia el tratamiento

Las habilidades que se quiere desarrollar han de ser determinadas después de la evaluación y estudio de cada caso concreto. En la tabla 4 se muestran las habilidades y conductas comunes en los tratamientos de los niños tímidos. Están divididas en cinco categorías: 1) iniciación y respuesta en las iniciaciones, 2) participación en juegos y actividades, 3) conversaciones, 4) asertividad y 5) autoconcepto y autoestima.

En los casos acompañados de un cuadro de ansiedad deben incluirse técnicas de relajación, tales como el “Método de relajación progresiva de Jakobson” basado en la tensión-relajación interiorizada de los distintos músculos del cuerpo.

Tabla 4. Conductas y habilidades de los programas de tratamiento para niños tímidos

Parte 1: Iniciación y respuesta en el contacto social. ▪ Iniciar conversaciones y contactos sociales. ▪ Presentarse ante desconocidos. ▪ Invitar y responder a una invitación. ▪ Pedir ser incluido en un grupo. Parte 2: Participación en actividades y juegos pareja/grupo. ▪ Expresar lo positivo de los demás. ▪ Ofrecer posibles cambios en el juego o la actividad. ▪ Sugerir actividades o juegos.
--

Parte 3: Conversaciones.

- Hacer preguntas y responder a preguntas.
- Realizar mensajes en primera persona “yo”.
- Dar opiniones propias.
- Ofrecer información sobre uno mismo.
- Demandar información.
- Conseguir una comunicación no verbal correcta: contacto ocular, tono de voz adecuado, expresión facial y gestual oportuna.

Parte 4: Asertividad.

- Saber decir “No”.
- Realizar peticiones a los compañeros en clase o durante el juego.
- Expresar y encajar sentimientos negativos y positivos.
- Manifestar deseos.
- Disentir de las opiniones ajenas.
- Aprender a gestionar la vergüenza y las críticas.

Parte 5: Autoestima y autoconcepto.

- Yo soy así.
- Yo valgo mucho.
- Pienso de forma positiva.
- Gestiono mis éxitos y fracasos.

Parte 6: Pensamiento positivo.

- Realizo autoinstrucciones positivas.

Fuente: Extraída de Monjas, 2000, pp. 138-139

d) Aspectos logísticos de la intervención

Inicialmente la intervención se debe realizar individualmente de tal manera que el niño vaya dominando las distintas estrategias para, posteriormente, pasar al nivel grupal. Es necesario cuidar al máximo los componentes del grupo de tal manera que incluyan niños tímidos con niños socialmente hábiles a fin de servir de modelos. Es conveniente no utilizar ni amigos ni hermanos para no reproducir roles dentro del grupo de terapia.

Los escenarios han de ser diversos y reales y el número de sesiones variará según los casos. En general se realizarán entre 15 y 20 sesiones de una hora de duración una o dos veces a la semana.

e) Técnicas de intervención

Las técnicas que han demostrado ser eficaces en los estudios empíricos y en problemas semejantes aparecen en la tabla 5.

Tabla 5. Técnicas del tratamiento

Desensibilización sistemática. Entrenamiento en autoinstrucciones. Exposición. Retroalimentación. Instrucción verbal, diálogo y discusión. Modelado (simbólico, en vivo). Práctica (representación de papeles, en vivo). Reestructuración cognitiva. Refuerzo. Relajación. Solución de problemas cognitivo-sociales. Tareas para casa. Terapia racional emotivo-conductual.

Fuente: Extraída de Caballo, 2002, pp 148

Cada técnica debe adaptarse a la edad y características del niño y al ámbito de aplicación. Técnicas del tratamiento:

- Instrucción verbal y diálogo.

Consiste en realizar una conversación sobre la habilidad social que se quiere introducir, y de esta manera, enseñar al niño la importancia que tiene la aplicación de esa habilidad en su propia vida.

- Modelado.

Se trata de que el niño visualice uno o varios modelos (en vivo, y/o simbólicos) sobre las conductas que se desea que sean adquiridas.

- Dramatización.

Con este procedimiento los niños ensayan y representan la conducta deseada. Es útil realizar la técnica con distintas personas y en distintos contextos para facilitar la transferencia y generalización de los nuevos conocimientos.

- Retroalimentación y refuerzo.

Una vez realizadas las prácticas de una nueva conducta, el terapeuta informa al niño de cómo ha realizado las prácticas, qué ha hecho bien y qué debe modificar y cómo. Además, refuerza positivamente en el niño las conductas y los pequeños avances que han sido realizados correctamente.

- Tareas para casa.

Consiste en preparar distintas estrategias, bien planificadas, de las más sencillas a las más complicadas, a fin de practicar las conductas aprendidas en distintos contextos (casa, calle, tienda, etc.).

3.3. EL PAPEL DEL DOCENTE EN EL ABORDAJE DE LA TIMIDEZ

3.3.1. Importancia del docente en la detección del niño tímido

La familia, en primer lugar, y las escuelas infantiles de primer ciclo (0 a 3 años), en segundo, son las primeras instituciones que detectan los posibles déficits físicos, psíquicos y/o sensoriales que afectan de manera grave a los niños. Esta información es trasvasada a los centros de salud y a los departamentos de orientación municipales que informan a su vez a la administración educativa para que adopte las medidas oportunas que permitan una escolarización de calidad para los niños afectados (modalidad de escolarización, servicio de maestro de pedagogía terapéutica, de audición y lenguaje, educador, fisioterapeuta, etc.). Toda esta información llega a las escuelas cuando los niños se escolarizan en el segundo ciclo de Educación Infantil (de 3 a 6 años). Los informes están al servicio del tutor/a del niño y del departamento de orientación que, tras su estudio y evaluación, sugieren la metodología y acciones educativas más adecuadas para ese alumno.

Sin embargo, la timidez no se considera un déficit grave, y por tanto, su detección en la familia o las escuelas infantiles de primer ciclo no conlleva una gran preocupación, al ser considerado como un problema pasajero que mejorará con el paso del tiempo.

En consecuencia, es necesario que la entrevista inicial de la tutora con los padres, al principio de la escolarización, aborde preguntas sobre la posible timidez del niño. Sería conveniente proveerse o realizar un formulario-tipo de preguntas sobre cuestiones que pueden afectar el normal discurrir de la escolarización de los pequeños.

No obstante, es conveniente mantener una actitud de observación directa y sistemática de las relaciones sociales interpersonales que se establecen dentro del grupo-clase para detectar rápidamente las posibles carencias sociales en los niños y actuar en consecuencia. Mediante la observación se puede observar la frecuencia, duración y/o calidad de las relaciones sociales que realiza el discente de manera espontánea en entornos naturales. Si aparecen indicios de sospecha, es conveniente utilizar la “Escala de Observación del Juego” y/o el “Código de Observación de la Interacción Social” mencionados anteriormente (Mora, 1998).

3.3.2. Tratamiento y seguimiento del alumno con timidez en el aula

Una vez detectada la problemática, ya sea por informaciones previas o por observación, es conveniente realizar una reunión entre la tutora y el departamento de orientación de la escuela. Después de la oportuna evaluación y estudio del caso, la orientadora planificará el programa de tratamiento más adecuado al sujeto en cuestión.

Será labor conjunta de la orientadora y de la tutora la puesta en práctica del programa dentro del ámbito escolar. La técnica estará adaptada a la edad y características

del niño. El programa comienza, de manera individual, con la instrucción verbal y el diálogo por parte de la orientadora. A continuación, la tutora pone en marcha, dentro del aula, el modelado, la dramatización, el refuerzo y la retroalimentación de todas las instrucciones verbales trabajadas anteriormente con la psicóloga. Estas técnicas se realizarán previa evaluación y priorización individualizada de la metodología más adecuada para cada niño: se puede combinar el trabajo individual, el pequeño grupo y el grupo-clase.

Es necesario que la tutora mantenga informado al resto del equipo docente de Infantil, así como a los especialistas y personal no docente (educadora, cuidadoras de comedor, etc.) del programa que se realiza con el alumno a fin de coordinar todos los recursos educativos en la misma dirección.

Periódicamente se realizará, por parte de la orientadora y del equipo de Infantil, la evaluación del programa, a fin de ajustarlo al máximo y poder ofrecer al discente la mejor respuesta educativa, siendo la tutora la responsable de la coordinación de todos los profesionales que interactúan con el alumno (Mora, 1998).

3.3.3. Coordinación con el departamento de orientación y la familia

La coordinación entre la orientadora y la tutora es primordial. En un principio, es necesario el asesoramiento técnico del programa por parte de la orientadora a fin de realizar una correcta ejecución del mismo. A continuación es preciso un seguimiento y evaluación del programa, que debe realizarse también conjuntamente, en donde se comentarán los posibles problemas y soluciones que se vayan produciendo. Para un correcto funcionamiento deberían realizarse las coordinaciones con una periodicidad mensual.

La coordinación con las familias es también fundamental. Los padres necesitan información de todo lo que se va a trabajar con su hijo: qué tipo de programa se va a utilizar, con qué objetivos y mediante qué técnicas. Más adelante, necesitarán conocer el ritmo de trabajo, las técnicas más adecuadas y la forma en que pueden colaborar en casa. Para ello, los profesionales del centro encargados del programa deben preparar las llamadas “tareas para casa” (comentadas anteriormente), a fin de que los padres se sientan comprendidos, respaldados, orientados y útiles en el proceso de enseñanza de su hijo (Parrellada y Martí, 2008).

Este intercambio de información entre familia y profesionales de la escuela permite detectar, ajustar y establecer la dirección correcta del programa de intervención con el alumno, a fin de situar los objetivos del mismo en el mismo nivel de necesidades que presenta el niño. El flujo de información aumenta las posibilidades de establecer una continuidad en la intervención educativa al evitar la ruptura entre escuela y familia facilitándose la claridad de objetivos y la coherencia en la actuación.

Esta interacción dual entre escuela y familia aumenta los niveles de dinámica familiar y la seguridad del niño. Por un lado, dentro de la dinámica familiar, el asesoramiento y puesta en práctica del programa en el seno de la familia estrecha y refuerza los lazos afectivos entre los distintos miembros del grupo familiar. Los padres aprenden a enfrentarse a situaciones angustiosas para su hijo, verificando la eficacia de la actuación. Aparecen deseos de ser útiles y responsables. Se propicia un clima de confianza y convivencia. Por otro lado, el niño, se siente atendido, querido, escuchado y protegido, por lo que puede prestar más atención a su propio proceso de aprendizaje. La colaboración con las familias, permite a los padres observar otros métodos de actuación con su hijo, mostrándoles nuevas formas de comunicación y de afrontar el problema del niño., mejorando la calidad del tiempo comunicativo familiar (García, 2010)

En resumen, los motivos por los que está totalmente recomendada la coordinación familia y escuela son:

- Asegurar la continuidad del programa educativo.
- Promover canales comunicativos fluidos entre padres e hijo.
- Estimular los lazos afectivos de los miembros de la unidad familiar.
- Contar con la intervención de todas las personas que participan en el programa.
- Garantizar la coherencia de toda la intervención educativa.

4. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

4.1. PLANTEAMIENTO DE LA PROPUESTA

Esta propuesta de intervención surge como respuesta a una inquietud personal relacionada con la timidez en los niños. Estos alumnos callados, apocados, vergonzosos, silenciosos, invisibles, que no molestan en clase, que nunca discuten, que pasan desapercibidos y, en ocasiones, a los que no siempre se les tiene en cuenta y que sufren por ello.

Con este trabajo de intervención intento comprender mejor las características que definen al niño tímido y las que lo diferencian del resto de la población con problemas sociales, a fin de concretar una respuesta educativa adecuada a las necesidades que presentan estos discentes.

Durante la realización del periodo de prácticas, la autora del trabajo entró en contacto con un alumno brillante, A.M.R., cuya timidez le impedía expresar todo su potencial. Este niño fue un revulsivo a nivel personal y fue fácil imaginar, por la experiencia vital de la autora, las dificultades con las que su hijo se enfrenta diariamente en sus relaciones interpersonales. Es por tal razón, que hay una especial motivación en la realización de esta propuesta y en dar cumplida respuesta a un caso singular como éste.

4.2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

1. Trabajar las instrucciones verbales y el diálogo.
2. Reforzar las habilidades sociales del grupo-aula.
3. Potenciar la retroalimentación y el refuerzo.
4. Diseñar actividades y materiales para trabajar la timidez.

4.3. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROPUESTA

4.3.1 Situación geográfica

El centro educativo Cervantes (nombre ficticio) es un colegio público ubicado en la Comunidad Valenciana, concretamente en la población de Albal, provincia de Valencia. Albal pertenece a la comarca de la Horta-Sud, territorio de predominio lingüístico valenciano. El centro es de dos líneas y tiene una plantilla de 25 profesores: seis tutoras de Infantil más dos de refuerzo, once tutores de Primaria más ocho Especialistas (dos profesoras de Inglés, dos de Educación Física, uno de Música, uno de Educación Especial, uno de Audición y lenguaje y uno de Religión).

Albal era un pueblo eminentemente agrícola, pero actualmente ha cambiado su ocupación tradicional sustentando su economía actual en los sectores de servicios, construcción e industrias.

Está bien comunicado con la ciudad de Valencia, y actualmente en expansión, que repercute en el tipo de servicios que oferta la población. Dicha expansión ha sido posible, por un lado debido al crecimiento urbanístico y por otro, al aumento de personas extranjeras que se han establecido en el pueblo. Albal cuenta, aproximadamente, con 14.000 habitantes.

La población es valenciano-parlante, que es la lengua de uso del profesorado y de un pequeño porcentaje de alumnado y de padres y madres. Con el crecimiento demográfico, la gran mayoría de familias hablan castellano y las lenguas de sus países de procedencia: Norte de África, Sudamérica y Este de Europa (Ayuntamiento de Albal, 2014).

4.3.2 Niveles educativos

El centro está compuesto por el segundo ciclo de Educación Infantil y tres ciclos de Educación Primaria. Cada uno de los cursos de cada ciclo tiene dos líneas, a excepción de la clase de 5 años que son tres aulas.

En el centro se lleva a cabo un Programa de Inmersión Lingüística (PIL). Debido a que el idioma materno de la clase es, en su gran mayoría el castellano, se realiza una inmersión al valenciano; lo que significa que las clases se imparten íntegramente en

valenciano hasta 2º de Primaria. A partir de 3º curso se compensan las horas de castellano que no se han dado en los cursos previos.

4.4. DESTINATARIO

Esta propuesta de programa de tratamiento de la timidez va dirigida a un alumno de segundo ciclo de Educación Infantil (5 años), llamado A.M.R., a fin de elaborar una respuesta educativa personalizada y de calidad a la dificultad que presenta.

También trata de ser una herramienta útil, eficaz y orientadora para los docentes. Sobre todo para aquellos profesionales que tienen inquietud y que deseen trabajar dentro de sus aulas con discentes de similares características. De esta manera, aprenderán a detectar esta dificultad y la diferenciarán de otras patologías. Conocerán los recursos que puede brindar el departamento de Orientación, y podrán utilizar actividades y estrategias pedagógicas contrastadas que faciliten y den un rumbo correcto a la actuación. Y así, podrán despejar dudas y temores.

4.5. METODOLOGÍA

La metodología de la propuesta de intervención educativa abarca varios niveles.

Tabla 6. Niveles de la intervención educativa

NIVEL	RESPONSABLE
Nivel 1	Responsable: El departamento de Orientación Educativa.
Nivel 2	Responsables: Tutora, departamento de Infantil, especialistas implicados en la educación del alumno. Nivel 2A. Trabajo en gran grupo en el aula. Nivel 2B. Trabajo en pequeño grupo o de forma individual con el alumno.
Nivel 3	Responsable: La familia.

Fuente: elaboración propia

Nivel 1. El departamento de Orientación Educativa, que tiene como funciones básicas:

- Realizar la evaluación pedagógica y psicológica previa al alumno.
- Elaborar, de acuerdo a la valoración inicial, el programa de intervención.

- Participar, dentro de sus funciones, en la aplicación del programa al niño.
- Orientar a los profesionales del centro y a la familia, en la aplicación correcta del programa.
- Coordinar sus acciones con el equipo docente y con la familia.

Nivel 2. El Equipo docente: tutora y profesionales que interactúan con el alumno (coordinación y tutoría), han de:

- La tutora programa las actividades de aula que deben realizarse a nivel grupal e individual y los lleva a la práctica.
- Evalúa el proceso de aprendizaje del alumno dentro del apartado específico del programa.
- Orienta y apoya a la familia.
- Coordina todo el proceso con el resto de participantes en el programa, siendo la coordinadora del mismo.
- Investiga y experimenta para mejorar el proceso de enseñanza del alumno y de la clase.

Nivel 2A (grupal) Todas las mañanas, después de las rutinas, se celebra la asamblea. Durante la misma, se motiva y prepara a los alumnos para el trabajo diario. Es un momento especial del día ya que se aprovecha para comentar las novedades, hablar de las inquietudes de los niños y resolver los conflictos que van apareciendo.

Los lunes por la tarde (sesión de 1/1:30' hora) se trabajarán las actividades de habilidades sociales en gran grupo (todo el aula). Reforzaremos el trabajo con la lectura de cuentos clásicos, el visionado de dibujos animados, la dramatización con marionetas, etc. La idea es potenciar las habilidades sociales y fomentar en la clase el espíritu de equipo bajo el lema "Somos un equipo".

Nivel 2B (individual) Los viernes se dedicarán a trabajar, individualmente con A.M.R., los aspectos específicos del programa: instrucciones verbales y diálogo, modelado (con ayuda de algún compañero) y retroalimentación y refuerzo. La sesión con el alumno durará entre 15/20 minutos, aprovechando que en la clase se encuentra una maestra de refuerzo.

Todos los días se resolverán los problemas que vayan apareciendo, ya sean de convivencia o de dificultades sociales y se reforzará positivamente al alumno.

Con el alumno se utilizará una metodología activa y partirá siempre de sus conocimientos previos. Estará basada en el constructivismo, y por lo tanto, el alumno construirá su aprendizaje con un mediador (orientadora tutora, compañeros y padres). También se utilizará, por un lado, la Teoría del Aprendizaje por Modelos y

Observación, a fin de que el niño imite las habilidades socialmente correctas; y por otro lado, el Aprendizaje Significativo, para que el alumno transfiera los nuevos conocimientos y habilidades sociales a situaciones nuevas, tanto dentro como fuera del contexto escolar.

Nivel 3. La Familia: la labor de la familia es fundamental. Una vez informada y asesorada del programa que se va a realizar con su hijo, es muy importante continuar el trabajo en casa. En las tareas de casa se alentará a la familia para que transfiera los nuevos conocimientos de su hijo a situaciones novedosas para él.

4.6. CRONOGRAMA

El trabajo está diseñado para todo un curso escolar. Dependiendo del grado de timidez del alumno y de los logros conseguidos durante el curso escolar, se podría continuar, si fuera necesario, el curso posterior, ya en Primaria, para ello, sería necesaria una evaluación de la Propuesta educativa por parte del departamento de Orientación.

Tabla 7. Cronograma desglosado correspondiente al mes de noviembre

NOVIEMBRE						
L	M	M	J	V	S	D
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				
Leyenda: Sesión 1: Palabras mágicas Sesión 2: Todos somos amigos Sesión 3: El mundo según... Sesión 4: El misterio de la corona desaparecida Sesión 5: Jugamos con la música Sesión 6: ¿Qué tengo que hacer? Sesión 7: Voy a decir No Sesión 8: La liebre y la tortuga						

Fuente: elaboración propia

En las sesiones de los lunes se realizarán actividades para toda la clase con una duración de 60/90'. Las sesiones de los viernes, aprovechando la estancia en el aula de la maestra de Pedagogía Terapéutica, se trabajará a nivel individual con A.M.R., con una duración de 15/20'.

4.7. RECURSOS HUMANOS Y MATERIALES

Los recursos humanos que participarán en el programa de tratamiento de la timidez serán:

Tutora de la clase A de Infantil 5 años (tutora de A.M.R.) que actuará como coordinadora. Y todos los profesionales que, en mayor o menor medida, interactúan con el discente, y que son:

1) Todo el equipo de Ciclo de Infantil, compuesto por 7 tutoras de Infantil más dos maestras de refuerzo.

2) Maestros especialistas. Son profesores/as especialistas los que están adscritos a las siguientes áreas o especialidades y que imparten docencia en el aula:

- Inglés
- Religión
- Pedagogía Terapéutica
- Psicopedagoga, adscrita al Departamento de Orientación.

3) Además se cuenta con la participación de una educadora adscrita al ciclo de Infantil para niños con dictamen y la educadora de comedor que atiende al alumno. Ambas participan voluntariamente en el programa y su labor será de refuerzo, dentro de sus funciones.

Los recursos materiales didácticos serán:

- Cuento elaborado en su totalidad por la autora de este trabajo.
- Nuevas tecnologías: ordenador, pizarra digital, Internet.
- Cámara de fotos, de video, reproductor de música.
- Fichas elaboradas por la tutora.
- Material de juego simbólico: espejo, marionetas, productos del mercado, etc.
- Material de plástica: ceras duras y blandas, rotuladores, lápices de colores, pintura de dedos, acuarelas, pinceles, etc.
- Material de biblioteca: diferentes colecciones de libros en castellano, valenciano e inglés.
- Material de psicomotricidad: colchonetas, aros, pelotas, cuerdas, bloques, conos, etc.

Los espacios que se van a utilizar son: el aula, aula de tutoría, biblioteca, gimnasio para sesiones de psicomotricidad y dramatización y rincón de los sentimientos.

4.8. ACTIVIDADES

Todas las actividades que se realicen con el alumno habrán sido consensuadas con el Departamento de Orientación, con el propósito de ofrecer una respuesta educativa conjunta y de calidad al niño. Tanto la orientadora como la tutora informarán a la familia para encauzar las “tareas en casa” a fin de trabajar al unísono, en la misma dirección y con los mismos objetivos.

El programa que se desarrollará con el niño tendrá tres niveles de concreción:

Nivel 1: Departamento de Orientación.

La intervención se iniciará con la orientadora de forma individual, de modo que el niño vaya aprendiendo las estrategias sociales necesarias para, posteriormente, pasar al nivel grupal.

Una vez realizadas las primeras sesiones del tratamiento, el alumno adquirirá estrategias sociales para desenvolverse con más eficacia con sus semejantes. Ha llegado el momento de continuar y reforzar el tratamiento en el aula.

Nivel 2: El aula.

Las actividades se realizarán a nivel de grupo-aula y a nivel individual.

- **Nivel 2A (grupal)** se trabajará conjuntamente con todos los alumnos la mejora en habilidades sociales a través del modelado y la dramatización.
Este entrenamiento en habilidades sociales facilitarían, por un lado, la convivencia y las relaciones sociales dentro de la clase, nuestro objetivo sería conseguir la meta: “Somos un equipo”. Por otro lado, las actividades propuestas para el aula servirán de ejemplo y modelado para A.M.R.
- **Nivel 2B (individual)** se trabajarán los comportamientos motor, cognitivo y afectivo, además de una técnica de relajación.

Tabla 8. Relación de las actividades con los objetivos

ACTIVIDAD		OBJETIVOS
1	Palabras mágicas	Objetivos 1 y 2
2	Todos somos amigos	Objetivos 1, 2 y 4
3	El mundo según...	Objetivos 1 y 2
4	El misterio de la corona desaparecida	Objetivos 2, 3 y 4
5	Jugamos con la música	Objetivo 2

6	¿Qué tengo que hacer?	Objetivos 1, 2 y 3
7	Voy a decir No	Objetivos 1 y 2
8	La liebre y la tortuga	Objetivo 2

Fuente: elaboración propia

ACTIVIDAD 1

Con esta actividad trabajaremos la habilidad básica que queremos potenciar: los buenos modales. También utilizaremos el modelado y la dramatización para reforzar el aprendizaje de los alumnos y, muy especialmente de A.M.R.

Tabla 9. Actividad 1: Palabras mágicas

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
Palabras mágicas		Cuento: “Los dos conjuros” Pizarra digital, internet, juguetes del aula, objetos del mercado del Rincón del juego simbólico, papel continuo, colores.	
DURACIÓN	NIVEL	ESPACIO	RECURSOS HUMANOS
60’	2A: Grupo-clase	Aula	Tutora
FUENTE			
Cuentos para dormir (Sacristán, 2008).			
OBJETIVOS			
1. Trabajar las instrucciones verbales y el diálogo. 2. Reforzar las habilidades sociales del grupo-aula.			
DESCRIPCIÓN			
Durante la asamblea diremos a los alumnos que hoy les vamos a enseñar dos palabras mágicas. Primeramente, leeremos el cuento “Los dos conjuros”. Tras unos instantes de misterio dramatizado, revelaremos las auténticas palabras mágicas que existen en todos los idiomas de todos los países del mundo: “por favor” y “gracias” y reiteraremos el gran encanto y fascinación que generan dichas palabras en las personas, siempre y cuando se utilicen de manera correcta y continuada. Seguidamente, mediante la técnica del modelado trabajaremos las palabras mágicas entre la tutora y los alumnos. Nos pediremos juguetes y objetos del aula empleando “por			

favor” y responderemos “gracias”. Participarán todos los niños, siendo el último A.M.R. a fin de que pueda copiar correctamente el patrón.

Repartiremos objetos del rincón del juego simbólico a los niños y deberán pedirse los objetos unos a otros de la manera adecuada.

Aprovecharemos este rincón para realizar una pequeña dramatización en el aula: cuatro o cinco niños serán vendedores del mercado y el resto debe pedir la fruta, verdura, pan, pescado, etc. poniendo al final de la frase la palabra mágica “por favor”; a continuación han de “dar las gracias”, a lo cual los vendedores contestarán, “de nada”.

Para terminar, pintaremos las palabras mágicas en un formato grande, a fin de confeccionar un mural que presidirá la clase.

EVALUACIÓN

Observación directa y sistemática de la interacción entre los alumnos.

Participación de los niños.

Fuente: elaboración propia

ACTIVIDAD 2

En esta sesión, a través del cuento, la dramatización y las instrucciones verbales, se reforzarán las habilidades sociales del grupo-aula.

Tabla 10. Actividad 2: Todos somos amigos

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
Todos somos amigos		Cuento “Los músicos de Bremen” de los hermanos Grimm, marionetas de palo, lista de clase, fotografías niños, papel continuo, colores.	
DURACION	NIVEL	ESPACIO	RECURSOS HUMANOS
90'	2A: Grupo-clase	Aula	Tutora
FUENTE			
Cuentos para dormir (Sacristán, 2008).			
Marionetas de palo: elaboración propia.			
Dibujo del mural del equipo deportivo: elaboración propia.			
OBJETIVOS			
1. Trabajar las instrucciones verbales.			
2. Reforzar las habilidades sociales del grupo-aula.			

4. Diseñar actividades y materiales para trabajar la timidez.
DESCRIPCIÓN
Al acabar la asamblea, contamos el cuento “Los músicos de Bremen” de los hermanos Grimm de manera dramatizada con marionetas de palo (elaboración propia). Este cuento clásico ensalza los valores que queremos trabajar en el aula: el valor de la unión y la amistad, sin importar la edad, la raza o las diferencias; la igualdad de todos ante las dificultades, de cómo los animales se aceptan e integran, sin condiciones, en un grupo de iguales, independientemente del tamaño o las características físicas de cada uno; y el aprovechamiento de las ventajas que ofrecen las diferencias individuales para conseguir alcanzar el bien común. Al acabar el cuento, pedimos a todos los niños de la clase que digan alguna cosa bonita de dos de sus compañeros. Para que nadie se quede sin elogios, utilizaré la lista de la clase de tal manera que cada niño debe ensalzar al alumno anterior y al posterior a él en la mencionada lista. Para facilitar el trabajo de los infantes, los piropos pueden ser físicos, psicológicos o sociales (es guapa, corre mucho, es lista, pinta muy bien, le gusta ayudar, presta los colores, etc.). Proporcionamos a cada alumno un dibujo, para que lo coloree, de un jugador que forma parte de un equipo deportivo. El dibujo va sin cabeza, ya que pegaremos, en su lugar, las fotos de los alumnos que realizamos al principio de curso. El color del equipamiento ha de ser igual para todos (somos un equipo) y nos servirá para realizar un mural grande, que colocaremos en una pared del aula. La maestra será la entrenadora. A cada niño le subtitularemos su dibujo con los dos epítetos positivos que han dicho de él sus compañeros.
EVALUACIÓN
Interés y participación en las actividades propuestas. Capacidad para encontrar aspectos positivos en sus compañeros.

Fuente: elaboración propia

ACTIVIDAD 3

Con esta actividad queremos conseguir que A.M.R. se abra al mundo, que observe e interiorice la gran cantidad de semejanzas y similitudes de los gustos y aficiones de los niños de la clase, así como las pequeñas, y normales, divergencias que nos hacen a todos unos seres únicos. Observaciones que deben servir para que vaya superando poco a poco su timidez.

Tabla 11. Actividad 3: El mundo según...

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
El mundo según...		Pelota, aros, colchonetas, equipo de música.	
DURACION	NIVEL	ESPACIO	RECURSOS HUMANOS
60'	2A: Grupo-clase	Aula de psicomotricidad.	Tutora
FUENTE			
Actividades de cohesión grupal (Romero, 2009).			
OBJETIVOS			
1. Trabajar las instrucciones verbales. 2. Reforzar las habilidades sociales del grupo-aula.			
DESCRIPCIÓN			
Una vez terminada la asamblea, nos vamos con los alumnos al aula de psicomotricidad y les proponemos realizar un juego nuevo y divertido. Colocamos a todos los niños en círculo y en el centro colocamos a un alumno con grandes dotes sociales. El alumno situado en el centro debe pasar una pelota a un compañero y el que coge el balón debe hacer una pregunta al niño situado en la zona central. Las preguntas deben ser del tipo: ¿Qué color te gusta? ¿Cuál es tu equipo favorito? ¿Qué animales prefieres? ¿Cuál es tu comida favorita?, etc. Todos los alumnos deben pasar por la zona central para dar sus respectivas opiniones. El propósito del juego consiste en que los niños conozcan mejor a sus compañeros, aprendan a apreciarse y se cohesionen como grupo (somos un equipo). Por supuesto que, el fin último del juego, es lograr que A.M.R. se abra al grupo, se dé a conocer, aprenda que muchos niños tienen las mismas aficiones que él y que perciba que sus gustos y aficiones son muy similares a los de sus compañeros. A continuación colocamos a los niños por parejas y les damos un aro para que se lo pasen mientras van repitiendo consignas referentes a cualidades positivas que les vamos dictando. Por último realizamos una pequeña relajación encima de las colchonetas acompañados de música relajante.			
EVALUACIÓN			
Participación en las actividades. Respeto a las reglas del juego y a sus compañeros.			

Fuente: elaboración propia

ACTIVIDAD 4

En esta sexta actividad entramos de lleno a trabajar la timidez a nivel de grupo-clase. Por un lado, para que los alumnos tengan conocimiento de la existencia de personas que tienen dificultades para relacionarse con los demás; por otro lado, para que A.M.R vaya concienciándose de las consecuencias de su conducta retraída y adquiera confianza para buscar posibles soluciones.

Tabla 12. Actividad 4: El misterio de la corona desaparecida

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
El misterio de la corona desaparecida		Cuento, marionetas de palo, fichas, acuarelas.	
DURACIÓN	NIVEL	ESPACIO	RECURSOS HUMANOS
60'	2A: Grupo-clase	Biblioteca	Tutora
FUENTE			
Cuento: El misterio de la corona desaparecida. Texto e ilustraciones de elaboración propia (ver anexo 1).			
OBJETIVOS			
2. Reforzar las habilidades sociales del grupo-aula. 3. Potenciar la retroalimentación y el refuerzo. 4. Diseñar actividades y materiales para trabajar la timidez.			
DESCRIPCIÓN			
Durante la asamblea introducimos el concepto de la timidez. Realizamos una evaluación inicial para saber el nivel de conocimientos de los alumnos sobre el tema y explicamos que existen personas que son muy vergonzosas y que se asustan un poquito cuando se encuentran ante situaciones nuevas o personas desconocidas. Con anterioridad, habremos realizado cuatro marionetas de palo que representan a los personajes del cuento que vamos a leer en clase “El misterio de la corona desaparecida”; lo leeremos de forma dramatizada. (Anexo 1). Se elegirán cuatro alumnos “al azar” (A.M.R. estará dentro del grupo) y cada uno de ellos deberá representar a un personaje. Conforme se lea el cuento, cada niño debe alzar su personaje y realizar la acción que ocurre en el cuento (ayudado por mí). A.M.R. tendrá el personaje de su misma condición (el detective Frostig). Al acabar el cuento, moderaremos un pequeño debate sobre lo ocurrido en el cuento y sacaremos las pertinentes conclusiones. Resaltaremos la inteligencia del detective e incidiremos en el hecho de que a pesar de su timidez es capaz de conseguir el triunfo,			

gracias a su confianza y valentía y a la superación de sus miedos.

Repartiremos dibujos con los personajes del cuento para que los niños elijan su preferido y lo coloree como quiera, utilizando como técnica de pintura la acuarela.

Llamaremos a A.M.R. aparte y tendremos una breve charla sobre lo ocurrido en el cuento, reforzando la idea de cómo Frostig consigue su objetivo. Debemos dejar claro que es cuestión de actitud y de atreverse a dar el paso adelante.

EVALUACIÓN

Reconocer las diferencias entre personas.

Aceptar estas diferencias.

Reforzar el espíritu de superación.

Fuente: elaboración propia

ACTIVIDAD 5

Comportamiento motor (contacto visual, comunicación no verbal adecuada). Se realizarán una serie de actividades encaminadas a descubrir las posibilidades expresivas del cuerpo humano y de esta manera aprender a identificar los gestos propios y los ajenos.

Tabla 13. Actividad 5: Jugamos con la mímica

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
Jugamos con la mímica		Un espejo	
DURACIÓN	NIVEL	ESPACIO	RECURSOS HUMANOS
20'	2B: Individual	Aula de tutoría	Tutora
FUENTE			
Recursos digitales para profesores (Orientación Andújar, 2014).			
OBJETIVO			
2. Reforzar las habilidades sociales del alumno.			
DESCRIPCIÓN			
Colocamos al alumno frente a la maestra y le decimos que vamos a jugar al espejo, por lo tanto, debe mirar de frente (sin apartar la mirada) y debe imitar la mímica o los movimientos que yo realizo. Comienzo yo con los movimientos, y a medida que el niño vaya ganado confianza, se le pedirá que sea él quien empiece las imitaciones. Primero trabajamos expresiones faciales básicas: alegría, enfado, tristeza y miedo. Le pido a A.M.R. que verbalice las expresiones realizadas. A continuación representamos objetos sencillos (cómo son, para qué se utilizan).			

Después imitamos acciones: dormir, peinarse, lavarse, etc.

Por último jugamos a imitar animales.

Combinamos la mirada directa con la mirada indirecta frente al espejo.

Durante todo el proceso animamos al alumno a que nos mire directamente, sin apartar la mirada, a fin de poder realizar la imitación correctamente.

EVALUACIÓN

Mantener una postura corporal correcta: mirada al interlocutor y expresión no verbal adecuada.

Fuente: elaboración propia

ACTIVIDAD 6

Comportamiento cognitivo (autoinstrucciones positivas). Las autoinstrucciones positivas son una técnica de trabajo que nacieron de los modelos teóricos de Luria, Vigotsky y Piaget. La idea de este modelo consiste en el reconocimiento del lenguaje como director y controlador de la propia conducta. El sujeto verbaliza un procedimiento de actuación y, en consecuencia, la conducta se produce. El objetivo de la técnica no es que el sujeto verbalice instrucciones internas, sino que se produzca un cambio de conducta ante determinadas situaciones.

Tabla 14. Actividad 6: ¿Qué debo hacer?

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
¿Qué debo hacer?		Marionetas de palo	
DURACIÓN	NIVEL	ESPACIO	RECURSOS HUMANOS
20'	2B: Tutora, A.M.R. y dos alumnos	Aula de tutoría	Tutora Dos compañeros
FUENTE			
Técnicas de tratamiento (Caballo, 2002).			
OBJETIVO			
1. Trabajar las instrucciones verbales y el diálogo. 2. Reforzar las habilidades sociales del alumno. 3. Potenciar la retroalimentación y el refuerzo.			
DESCRIPCIÓN			
Con, A.M.R. y dos compañeros del alumno, socialmente muy hábiles, realizamos			

un pequeño teatro de marionetas de palo en donde se ve a unos niños jugando y a otro mirando, en soledad. Preguntamos a los compañeros, si la respuesta es acertada, dirigimos la misma pregunta al alumno tímido, a fin de que responda correctamente, imitando a sus compañeros.

- El niño que está solo ¿quiere jugar?
- Y ¿qué debe hacer?
- ¿Cómo debe hacerlo?
- Podría decir: “Hola, ¿puedo jugar con vosotros?”

A continuación, dramatizamos la demanda de un juguete a otro niño:

- ¿Qué debo hacer? Pedir el juguete.
- ¿Cómo debe hacerlo? Por favor, ¿me dejas el juguete?
- Si
- ¡Gracias!

Seguimos interpretando con las marionetas las habilidades sociales que queremos reforzar: saludar, pedir ayuda, proponer un juego, etc. De esta manera, introducimos nuevos conceptos y retroalimentamos conceptos trabajados en días anteriores.

Para finalizar, damos las gracias a los compañeros que nos han ayudado y les decimos que vuelvan a clase. Nos quedamos con el alumno tímido para hablar con él y reforzar las actividades trabajadas: saludos, presentaciones, pedir estar en el juego, etc.

EVALUACIÓN

Reconocer distintas situaciones sociales.

Valorar opciones de respuesta.

Elegir una opción idónea y llevarla a la práctica.

Fuente: elaboración propia

ACTIVIDAD 7

Comportamiento afectivo. Debemos enseñar al niño a identificar emociones y facilitarle un vocabulario amplio sobre las mismas. Indicar que es normal tener emociones tanto positivas como negativas y darle confianza para expresar sus propios sentimientos, aunque sea para indicar que algo que le sienta mal.

Tabla 15. Actividad 7: Voy a decir No

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
Voy a decir NO.		Marionetas	
DURACIÓN	NIVEL	ESPACIO	RECURSOS HUMANOS
15'	2B: Individual	Aula de tutoría	Tutora

FUENTE	
Técnicas de tratamiento (Caballo, 2002).	
OBJETIVOS	
1. Trabajar las instrucciones verbales y el diálogo. 2. Reforzar las habilidades sociales del alumno.	
DESCRIPCIÓN	
A través del juego con marionetas vamos a enseñar a A.M.R. a mostrar su desacuerdo de una manera educada. La marioneta hará preguntas al alumno y él deberá responder: - Un compañero pinta en mi ficha ¿Qué tengo que decir? - Un compañero me coge un juguete que tengo yo ¿Qué tengo que hacer? - La maestra me riñe por algo que yo no he hecho. ¿Qué tengo que decirle? - Un niño me molesta”. ¿Qué le tengo que decir? - Un niño está rompiendo un juguete y me dice que yo haga lo mismo ¿Qué hago? - Una niña no quiere hacer su ficha y me pide que se la elabore yo ¿Qué le digo? - Estás viendo en la televisión unos dibujos que te gustan y tu hermano cambia de canal. - etc.	
EVALUACIÓN	
Ofrecer respuestas de desacuerdo de una manera correcta.	

Fuente: elaboración propia

ACTIVIDAD 8

Técnica de relajación. En la etapa de Infantil, más que técnica, es mejor hablar de “juegos de relajación”. El concepto es el mismo: poner músculos en tensión y en relajación para interiorizar las diferentes sensaciones musculares (técnica de relajación de Jakobson). No son actividades muy estructuradas, se introducen a través del cuento, en entornos tranquilos, imitando movimientos musculares antagónicos (lento-rápido; tenso-relajado; ruido-silencio; etc.). La parte más importante de esta técnica sería el modelado en tanto en cuanto sirve de ayuda para copiar el movimiento.

Tabla 16. Actividad 8: La liebre y la tortuga

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
“La liebre y la tortuga”		Espejo, cuento.	
DURACIÓN	NIVEL	ESPACIO	RECURSOS HUMANOS
20’	2B: Individual	Aula de tutoría	Tutora

FUENTE
Fábulas de Esopo (Esopo, 2008).
OBJETIVO
2. Reforzar las habilidades sociales del alumno través del modelado y la dramatización para que adquiriera una postura corporal correcta y relajada.
DESCRIPCIÓN
Frente al espejo, jugamos a imitar movimientos. Utilizamos movimientos musculares contrarios: tensión – relajación, lento – rápido, etc. Remarcamos al alumno la tonicidad muscular de cada momento a fin de que la interiorice. Incidimos en la necesidad que tienen las personas de mantener una postural muscular relajada para estar más contentos. Continuamos la actividad contando la fábula de “La liebre y la tortuga” mientras imitamos los movimientos de ambos animales para reforzar el trabajo realizado ante el espejo.
EVALUACIÓN
Conocer diferentes sensaciones musculares. Discriminar las sensaciones agradables de los músculos relajados. Aprender a relajarse por sí mismo.

Fuente: elaboración propia

Nivel 3: la familia

La labor de la familia es primordial, ya que es muy importante continuar en casa, el trabajo realizado previamente en el colegio. En las tareas de casa, se asesorará a la familia para que continúe el tratamiento por el mismo camino y, además, transfiera las nuevas aptitudes de su hijo a situaciones cotidianas nuevas para él. A tal fin, se cita a la familia para realizar la siguiente actividad:

Tabla 17. Actividad en familia

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD		MATERIALES	
Continuidad en el exterior.		Explicación del trabajo realizado en el colegio. Ejemplos para afrontar la vida cotidiana.	
DURACIÓN	NIVEL	ESPACIO	RECURSOS HUMANOS
60'	3: La familia	El mundo fuera de la escuela.	Orientadora Tutora Familia

FUENTE
Departamento de orientación del colegio. Equipo de maestros.
OBJETIVO
1. Trabajar las instrucciones verbales y el diálogo. 2. Reforzar las habilidades sociales del alumno. 3. Potenciar la retroalimentación y el refuerzo.
DESCRIPCIÓN
Sería preciso incidir en el ámbito familiar en cuestiones tales como: • Vigilar que A.M.R. mantenga un contacto visual adecuado con el interlocutor. • Que responda a las expresiones faciales del oponente: alegría, enfado, asombro, etc. • Jugar con el alumno a realizar gestos diferentes. • Practicar la relajación. • Jugar a ofrecer situaciones sociales ficticias al niño para que ofrezca soluciones plausibles. • Estimularle a afrontar retos nuevos para él (por ejemplo, pedir la cuenta al camarero) con apoyo paterno.
EVALUACIÓN
Mantener una postura corporal correcta. Responder a las diferentes expresiones faciales. Aprender a relajarse en situaciones nuevas para el alumno. Realizar nuevos retos de manera satisfactoria.

Fuente: elaboración propia

4.9. EVALUACIÓN

4.9.1. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación vienen determinados por la consecución de los objetivos de cada una de las actividades, y están especificados en las mismas, en el apartado correspondiente a la evaluación.

4.9.2. Instrumentos de evaluación

La observación directa y sistemática constituirá el instrumento de evaluación más valioso para sopesar la validez del tratamiento y poder realizar las oportunas correcciones a fin de concretar la respuesta educativa que necesita el alumno.

También se utilizará el registro de conductas, el diario de clase y la valoración de las actividades, tanto individuales, como de grupo.

Tabla 18. Ficha de registro de conducta

FICHA DE REGISTRO DE CONDUCTA					
Alumno:					
Profesor:					
Actividad:					
CONDUCTA	L	M	X	J	V
Solitaria					
Espectadora					
Exploradora					
Juega en paralelo					
Juega en proximidad con contacto					
Juega en grupo					
EVALUACIÓN					
Las conductas están ordenadas de menor a mayor contacto social. Siendo 1 la conducta “Solitaria” y 6 la conducta “Juega en grupo”. A medida que el alumno va consiguiendo un mayor número de conductas altas, su evaluación va aumentando progresiva y positivamente.					

Fuente: elaboración propia

Tabla 19. Diario de clase

DIARIO DE CLASE
DEFINICIÓN
El diario de clase es un recurso metodológico donde la maestra anota las observaciones, entrevistas y todo aquello que ocurre en el espacio educativo (aula y patio). De esta manera se pueden observar los aspectos fuertes o débiles de su práctica docente o (en nuestro caso) de la propuesta de tratamiento de la timidez. El diario ayuda a reflexionar sobre la eficacia de la metodología y los recursos utilizados y, por ende, contribuye a mejorarlos.
CARACTERÍSTICAS DEL DIARIO
Se guía por la observación, y tiene una estructura flexible.

Busca la reflexión crítica de las conductas de los sujetos.
Son sistemáticos.
Observan el proceso evolutivo de los sujetos.
Se describen situaciones y se analizan.
Ayudan a desarrollar un pensamiento crítico.

Fuente: elaboración propia

La propuesta de intervención requiere la evaluación en los siguientes aspectos:

- Dpto. de Orientación: comprobar si la evaluación y propuesta del Dpto. de Orientación ha sido la más apropiada.
- El aula: verificar la aplicación en el aula, tanto a nivel individual como grupal; constatar que la metodología empleada ha sido la más adecuada y que las actividades han estado bien planificadas, y realizar una reflexión de la práctica docente para mejorarla. En definitiva, valorar si las actividades han cumplido los objetivos propuestos.
- Equipo docente: evaluar si la coordinación entre los diferentes maestros que han interactuado con el alumno ha sido la más conveniente.
- Familia: evaluar la eficacia de la continuidad del trabajo en la familia.

5. CONCLUSIONES

El trabajo de fin de grado supone un somero recorrido por ese estado anímico que limita las relaciones sociales y personales y que se conoce como “timidez”. Asimismo, la propuesta de intervención pretende dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades que presenta un alumno tímido concreto del aula de 5 años.

El primer objetivo específico ha sido conocer los rasgos psicológicos y evolutivos más importantes de los niños del segundo ciclo de Educación Infantil. A tal fin, se ha realizado un breve resumen de la evolución infantil en las áreas: motora, lingüística, afectiva, social y cognitiva. El estudio de este resumen me demuestra que para llevar a cabo la propuesta de intervención para mi alumno, A.M.R., de 5 años de edad, debo tener en cuenta su edad cronológica, pero sobre todo su desarrollo evolutivo real dentro de las distintas áreas.

En relación al segundo objetivo, cabe mencionar que tras la revisión, tanto de la legislación española como de la valenciana, se ha podido constatar que la timidez como tal no está recogida en ninguna de las leyes citadas; si bien, sí que alude como fin primordial de la educación, la obligación de atender todas las necesidades educativas de los discentes, sean cuales fueren éstas, que impiden el desarrollo integral del niño.

Indagando en la timidez, en el tercer objetivo, hemos definido la timidez y la hemos delimitado de otros conceptos muy semejantes, proponiendo partir de la “motivación para aproximarse o evitar a los otros”. De esta manera, excluimos a los niños con baja sociabilidad, baja aceptación social y estilo de relación pasivo o inhibido. Siendo la característica principal de los niños tímidos, la alta motivación para aproximarse a los otros y la alta motivación para evitarlos. Su rasgo más definitorio es “evitar a los otros porque les tienen miedo”. Al profundizar en la timidez también hemos visto las consecuencias de este tipo de comportamiento. La idea generalizada de que los niños tímidos evolucionan favorablemente con el paso del tiempo es totalmente infundada. Al contrario, la timidez se desarrolla en la infancia y se afianza en la madurez. Los posibles riesgos que pueden padecer los niños o los adolescentes socialmente retraídos son: maltrato infantil, intimidación y maltrato entre iguales, bajo rendimiento escolar y conductas desajustadas en la adolescencia.

En cuanto al cuarto objetivo, se ha diferenciado la timidez de otros diagnósticos semejantes, que dan lugar a errores y confusiones. Así, encontramos niños con fobia social (tipo de ansiedad clínica) a diferencia de la ansiedad social de los niños tímidos. Y niños con depresión infantil que se diferencian de los rasgos tímidos porque presentan los síntomas típicos de la depresión: irritabilidad, falta de interés, insomnio o hipersomnia, fatiga, sentimientos de culpa, pensamientos de muerte o suicidio.

Identificamos las causas de la timidez en el quinto objetivo, aún no existiendo datos concluyentes sobre la misma. Las teorías psicobiológicas defienden el componente hereditario del déficit, sin embargo, a medida que transcurre el tiempo, adquieren un mayor protagonismo las influencias ambientales. Mientras que las teorías psicosociales sostienen que las causas de la timidez hay que buscarlas en las interacciones entre personas, sobre todo en: la conducta de los padres, las figuras de apego, la interacción entre iguales y la forma de aprendizaje social. La teoría interactiva apunta a una casualidad múltiple de la timidez. En un primer momento existiría una predisposición hereditaria que, dependiendo de la calidad de las interacciones sociales adecuadas en un futuro, se minimizará y desaparecerá, o por el contrario, se consolidará. A tenor de lo expuesto en las distintas teorías, es evidente que, a pesar del legado biológico que puede predisponer a la timidez, hay que tener en cuenta la influencia que tiene la interacción con el entorno y con las personas que nos rodean. Puesto que la predisposición genética es innata, heredada e inmodificable, nuestra labor como docente debe volcarse en intentar modificar el entorno, que es susceptible de ser modificado mediante la educación en su contexto social, para que éste sea el adecuado para corregir o paliar la timidez.

En el último objetivo se presenta una propuesta de intervención para trabajar la timidez a un niño concreto del aula de Infantil de cinco años. Está diseñada para mejorar la interacción social de un alumno concreto y para mejorar las habilidades sociales de ese niño y de todos los integrantes de la clase, a fin de mejorar las relaciones personales e interpersonales que se

establecen entre los miembros del grupo. Está programada para un mes concreto y consta de una serie de actividades planteadas para mejorar las habilidades sociales.

Sólo la puesta en práctica de esta propuesta de intervención podría dar como resultado la consecución del objetivo principal de este TFG, la atención educativa de unos niños especiales, que no molestan en clase, que son invisibles.

6. LIMITACIONES

Esta propuesta de intervención pretende ser un primer esbozo del trabajo que se debe implementar en los colegios para atender a los niños especiales que, molestan poco en el aula, y que necesitan toda la ayuda educativa que se les pueda brindar.

Al ser este un trabajo de fin de grado, sólo podemos esperar ver una mera síntesis de lo que podría ser, en un futuro, un proyecto mucho más ambicioso, en donde se diera una respuesta pedagógica de calidad a todos esos tipos de hándicaps que limitan el desarrollo integral de los niños.

La primera limitación importante la encontramos, en la necesaria acotación de espacio y tiempo. Ha sido necesario delimitar mucho la propuesta de intervención educativa y acortar la extensión del presente trabajo.

Aunque el tiempo y el espacio han sido limitaciones importantes, el principal inconveniente es no haber podido llevar a la práctica la propuesta diseñada. Únicamente, con la puesta en funcionamiento del presente programa de intervención, se habría podido realizar una evaluación del mismo en profundidad; por un lado, para poder reajustar todo el programa, tanto a nivel teórico, como práctico, si hubiera sido necesario. Por otro lado, si los resultados del programa hubieran sido positivos, para dar difusión del mismo, a fin de su posible implantación en los Proyectos Educativos de Centro, y así garantizar su puesta en práctica y su recorrido a través del tiempo.

Si bien la propuesta metodológica de intervención se ha intentado realizar de manera general y globalizada, es justo reconocer una limitación real de la misma, su carácter ha estado condicionado por la existencia de A.M.R. que, posiblemente ha influido en la concepción general del trabajo y lo ha influido de manera particular.

Como última limitación, debo remarcar la escasa documentación en español existente sobre el tema, posiblemente a causa de considerar la timidez como un “mal menor”. En España contamos con pocos estudiosos sobre la timidez, siendo los más importantes Monjas (2000) y Caballo (2002). A nivel mundial, apenas podemos destacar a Zimbardo y Radl (2001). Todos ellos realizaron sus estudios entre el 2000 y el 2004, siendo en este breve espacio de tiempo en donde encontramos los trabajos más novedosos y recientes. Para hallar los primeros estudios sobre el tema, debemos remontarnos a fechas anteriores a 1990.

7. PROSPECTIVA

A lo largo de los siglos la educación ha pasado de ser un privilegio de élites para extenderse a capas más amplias de la sociedad. Actualmente, a la escuela se le pide que instruya, eduque y dé respuesta educativa a todo tipo de hándicaps que dificultan el normal desarrollo de los niños. De este modo, en los colegios aparecen las figuras del orientador, maestro/a de pedagogía terapéutica y maestro/a de audición y lenguaje, que orientan y atienden a alumnos que padecen sordera, ceguera, autismo, hiperactividad, parálisis, disfemia, dislalia, etc.

Desde mi punto de vista, falta dar un paso más en la enseñanza para que el sistema educativo pueda también tratar a los niños retraídos, vergonzosos, miedosos, tímidos. Por esta razón, he decidido realizar el presente trabajo de fin de grado para que sirva de punto de partida a fin de atender a los mencionados niños.

El programa de intervención está diseñado para todo un curso escolar. Aunque somos muy conscientes que las intervenciones que se realicen en este tipo de dificultades difícilmente se pueden superar con un único curso escolar. Es por tanto, la finalidad del presente trabajo una mera toma de contacto con el síndrome en sí. Evidentemente, la aplicación práctica del proyecto nos habría proporcionado unos resultados que habrían guiado las futuras intervenciones, además de ofrecernos una orientación de las actividades más adecuadas a cada edad de los discentes.

Es por ello, que una vez acabado el curso, sería necesaria una evaluación del departamento de Orientación, para actualizar datos y comprobar el grado de consecución de la propuesta. Esta actualización de la valoración nos permitiría conocer los logros conseguidos y las áreas sociales que han experimentado mejores resultados. De esta manera, se podría continuar los cursos siguientes, ya en Primaria, aplicando el programa, siempre con la necesaria intervención del departamento de Orientación, la ayuda de todos los docentes implicados en la educación del alumno y la inestimable colaboración de los padres. Para conseguir que existiera una línea de trabajo uniforme entre la etapa educativa de Infantil y los distintos ciclos de Primaria sería necesario introducir en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) las oportunas líneas de coordinación entre etapas y ciclos para que existiera una continuidad del trabajo iniciado en Infantil durante la etapa de Primaria, coordinada en todo momento entre los tutores que dejan y reciben al alumno y el departamento de Orientación.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association. (2000). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association. (2014). *Guía de Consulta de los Criterios Diagnósticos del DSM-5*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- André, C. y Légeron, P. (1997). *El miedo a los demás: Miedo escénico, timidez y fobia social*. Madrid: Mensajero.
- Ayuntamiento de Albal. (s.f.). *Portada*. Recuperado el 27 de abril de 2014 de <http://www.albal.es/>.
- Bowlby, J. (1993). *El apego: el apego y la pérdida*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Caballo, V. E. y Simón, M.A. (2002). Psicopatología y tratamiento de la timidez en la infancia. *Manual de psicología clínica infantil y del adolescente: trastornos específicos* (pp. 271-297). Madrid: Pirámide.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001a). *Desarrollo psicológico y educación. Vol I. Psicología evolutiva*. Madrid: Alianza.
- Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001b). *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- Constitución Española, de 29 de diciembre de 1978.
- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1, 17-26. Recuperado el 7 de mayo de 2014 de http://www.revistapcna.com/sites/default/files/14_02.pdf.
- Declaración de los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1959.
- Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consell, *por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunitat Valenciana*. DOCV, 5734, de 3 de abril de 2008.
- Esopo. (2008). *Fábulas de Esopo*. Barcelona: Visor Argentina.
- García Bacete, F.J. (2010). *Intervención y mediación familiar*. Castellón: Universidad Jaume I.
- Gutiérrez, J.M. (2005). El maltrato entre iguales en el aula. Una reflexión sociológica acerca de la convivencia escolar. *Revista Tabanque*, 19, 261-286. Recuperado el 4 de mayo de 2014 de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2010197.pdf.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

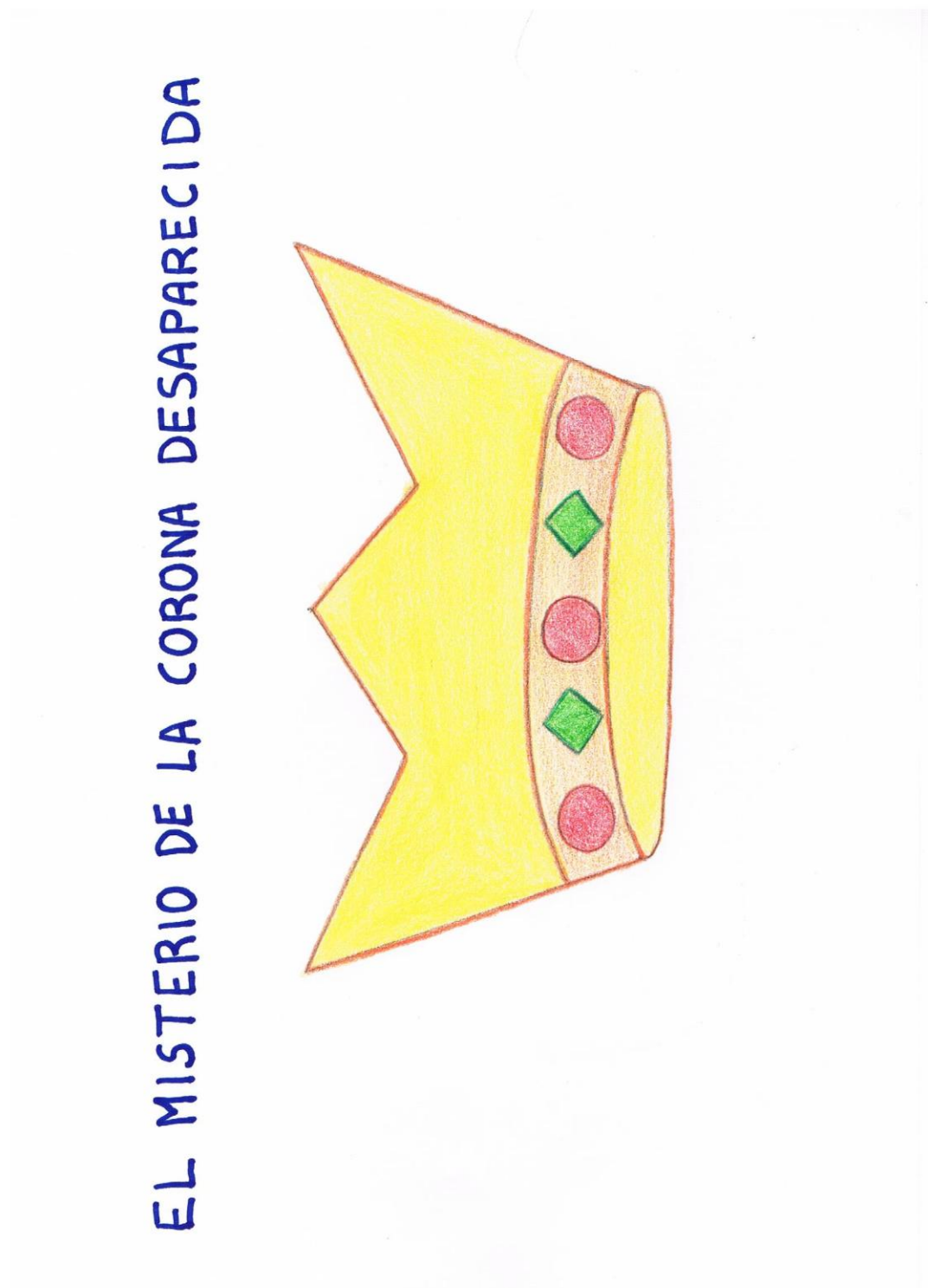
- Ley Orgánica, de 18 de noviembre, *para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE). Boletín Oficial del Estado de 4 de diciembre de 2013.
- Montgomery, W. (2014). *La timidez y su tratamiento*. Recuperado el 7 de marzo de 2014 de <http://www.slideshare.net/mechesof/la-timidez-y-su-tratamiento>.
- Monjas, M.I. (2000). *La timidez en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Monjas, M.I. (2004). *¿Mi hijo es tímido?* Madrid: Pirámide.
- Mora, J.A. (1998). *Acción tutorial y orientación educativa*. Madrid: Narcea.
- Orden de 16 de julio de 2001, *por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria*. DOCV, 4087, de 17 de septiembre de 2011.
- Orientación Andújar. (2014). *Recursos educativos*. Recuperado el 4 de junio de <http://www.orientacionandujar.es/tutorias-educacion-infantil-educacion-emocional/>.
- Parrellada C. y Martí, L. (2008). Educación inclusiva: iguales en la diversidad. Participación de la familia. *ITE y formación de profesorado*, 70-71. Recuperado el 11 de mayo de 2014 de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/pdf/m10_ei.pdf.
- Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, *por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil*. Boletín Oficial del Estado, 4, 4 de enero de 2007.
- Romero, G.A. (2009). *Actividades para trabajar la cohesión de una clase*. Recuperado el 4 de junio de 2014 de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_18/GUSTAVO-ADOLFO_ROMERO_BAREAO1.pdf.
- Sacristán, P.P. (2008). *Los dos conjuros. Cuentos para dormir*. Recuperado del 02 de Junio de 2014 de <http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/los-dos-conjuros>.
- Sacristán, P.P. (2008). *Los músicos de Bremen. Cuentos para dormir*. Recuperado el 2 de junio de 2014 de <http://cuentosparadormir.com/cuentos-clasicos/los-musicos-de-bremen>.
- Tierno, B. (2004). *La psicología del niño y su desarrollo: de 0 a 8 años*. Madrid: San Pablo.
- Zimbardo, P. y Radl, S. (2001). *El niño tímido: superar y prevenir la timidez desde infancia*. Barcelona: Paidós Ibérica.

9. ANEXOS

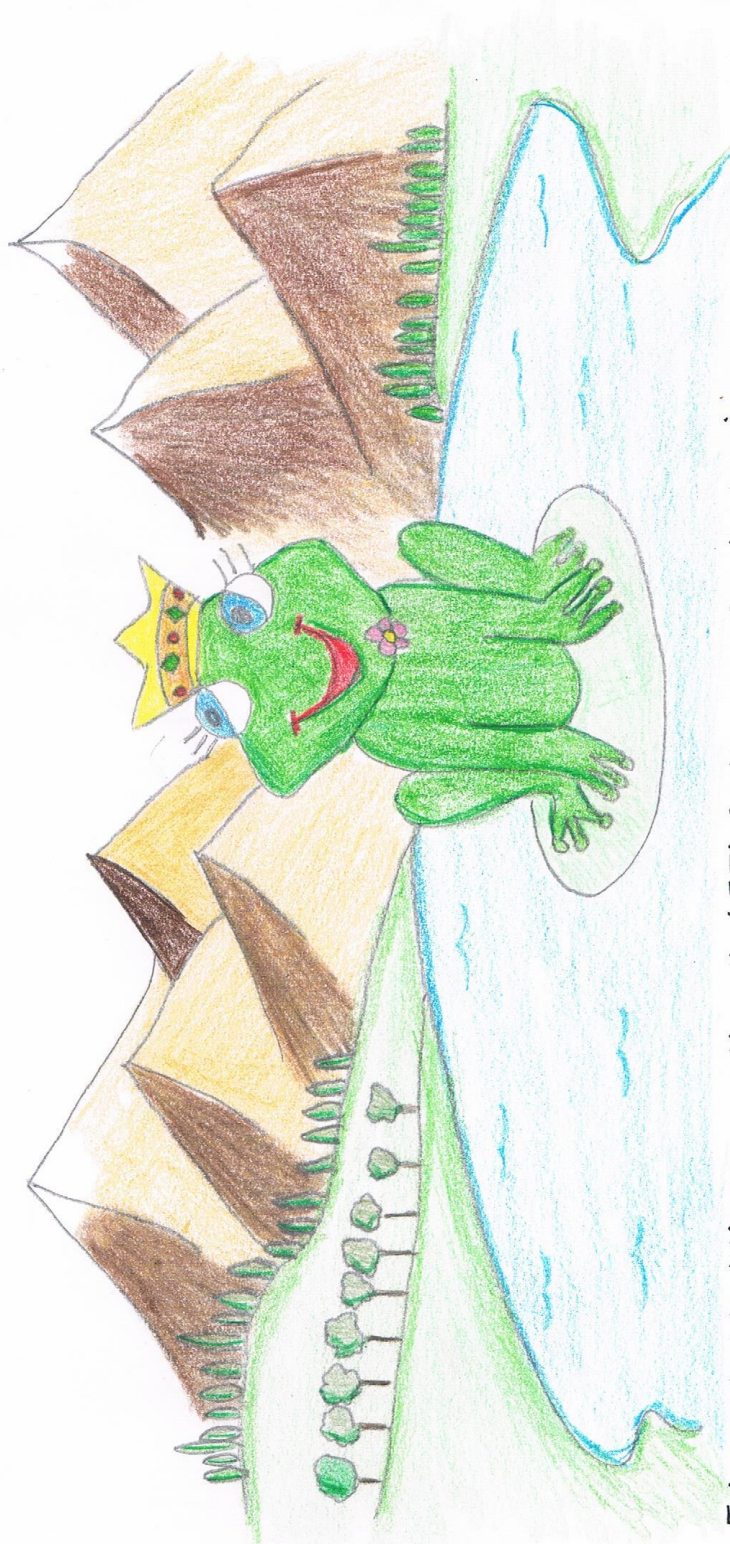
ANEXO 1 - EL MISTERIO DE LA CORONA DESAPARECIDA

Fuente: Texto e ilustraciones de elaboración propia.

Portada

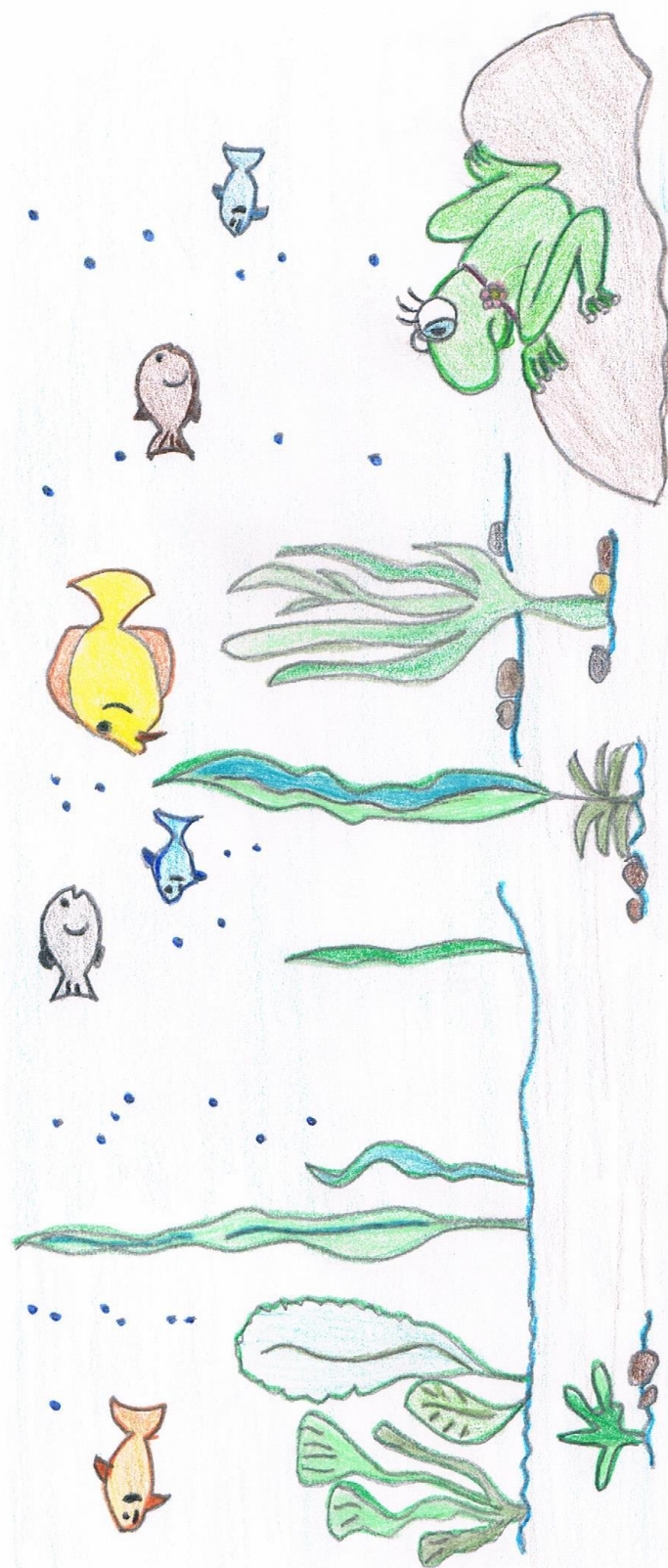


EN LAS LEJANAS MONTAÑAS BLANCAS, EXISTE UN PEQUEÑO VALLE, Y ENÉL, UNA HERMOSA LAGUNA RODEADA DE CHOPOS, SAUCES, OLMOY Y JUNCOS.



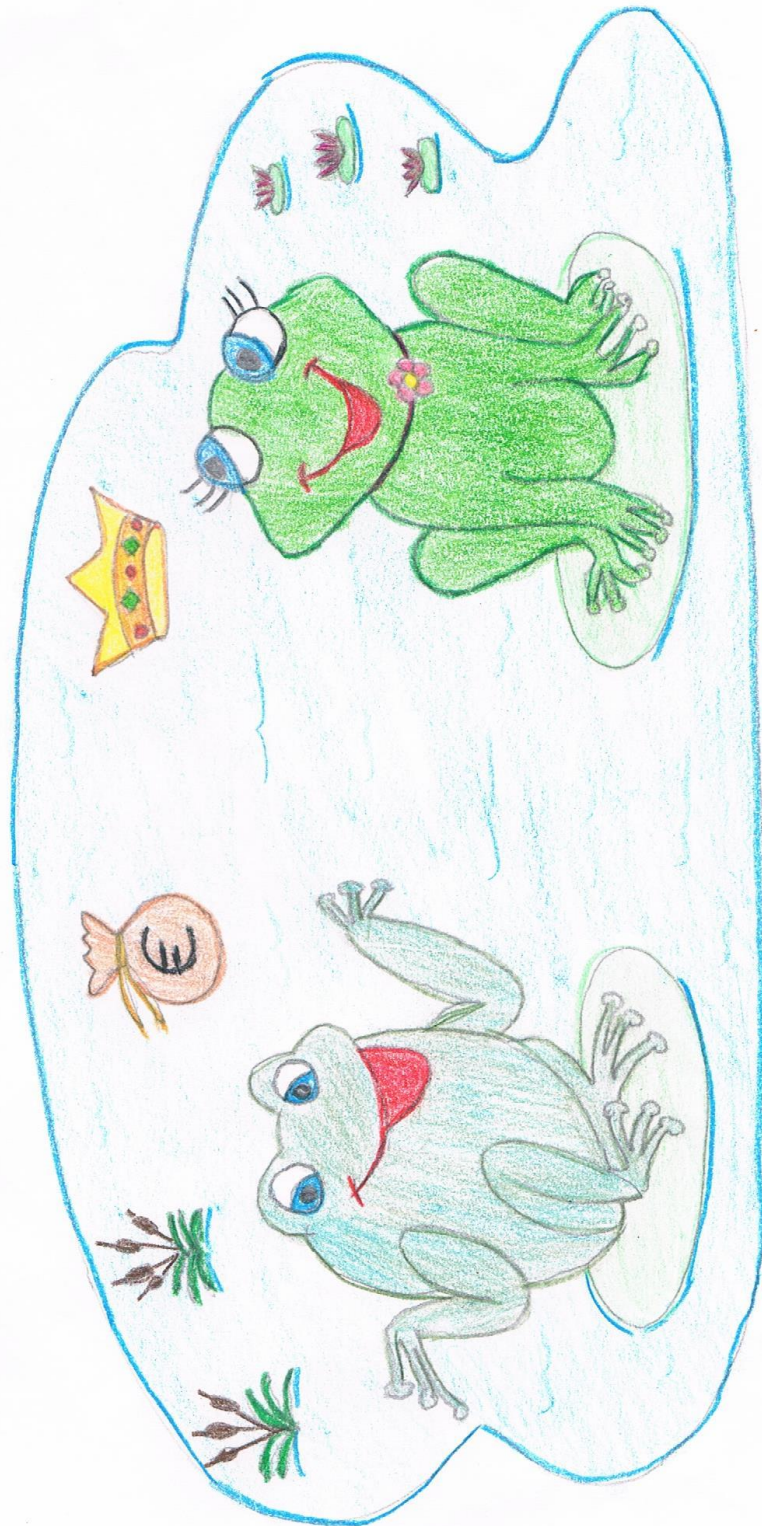
EN ESTA LAGUNA GOBIERNA UNA VIEJA RANA LLAMADA VERDENIEVES, QUE ADMINISTRA SU PEQUEÑO REINO CON SABIDURÍA Y BONDAD.

UN DÍA, PASEANDO POR SU REINO, PERDIÓ SU CORONA DE TRES PICOS.
¡QUÉ FATALIDAD!



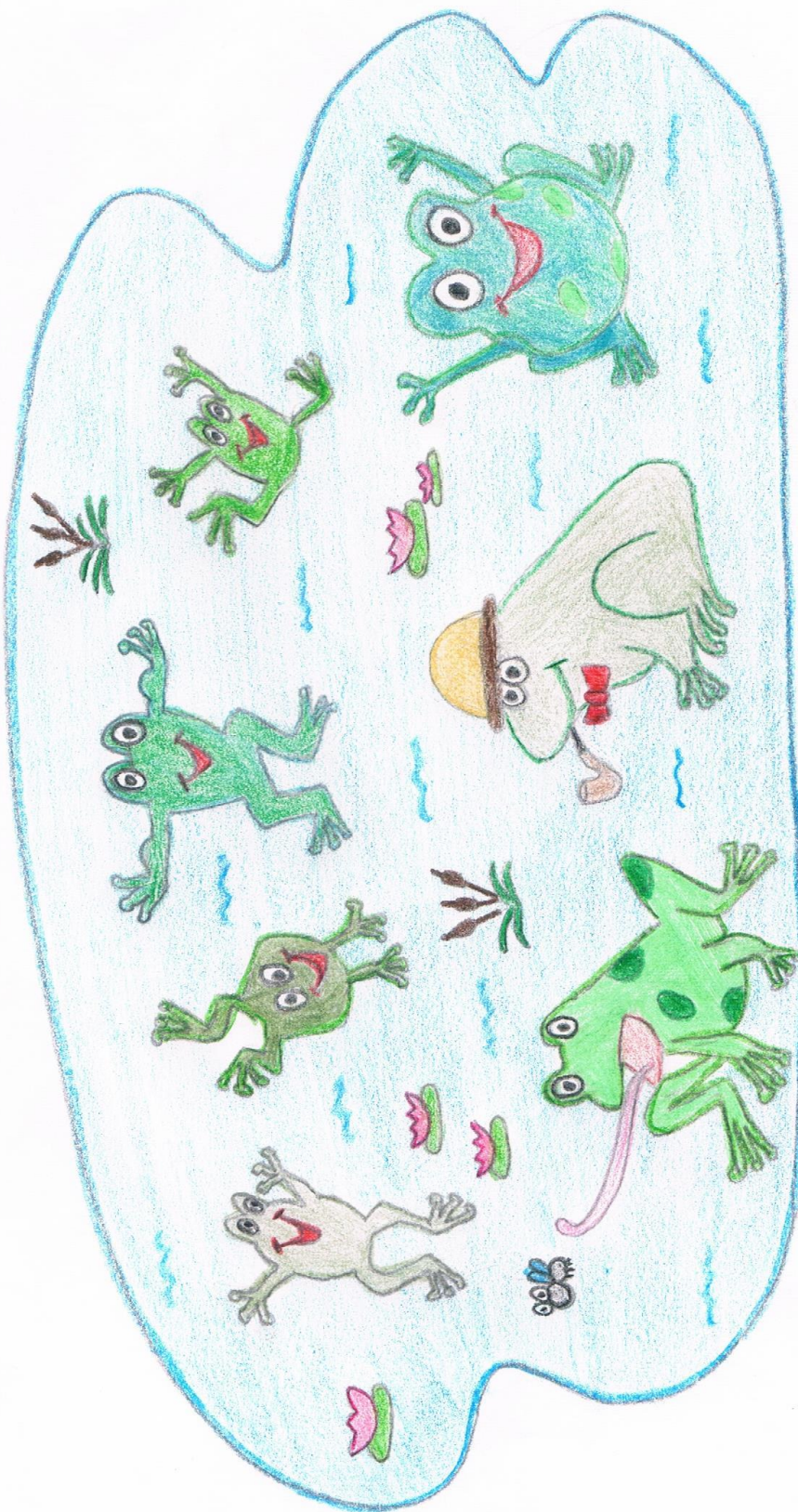
LA BUSCÓ POR TODOS LOS RINCONES, PERO NO FUE CAPAZ DE ENCONTRARLA.

VERDENIEVES LLEVABA TRES DÍAS TRISTE Y APENADA: NO COMÍA NI DORMÍA,
NO CROABA, NI TAMPOCO SALTABA.



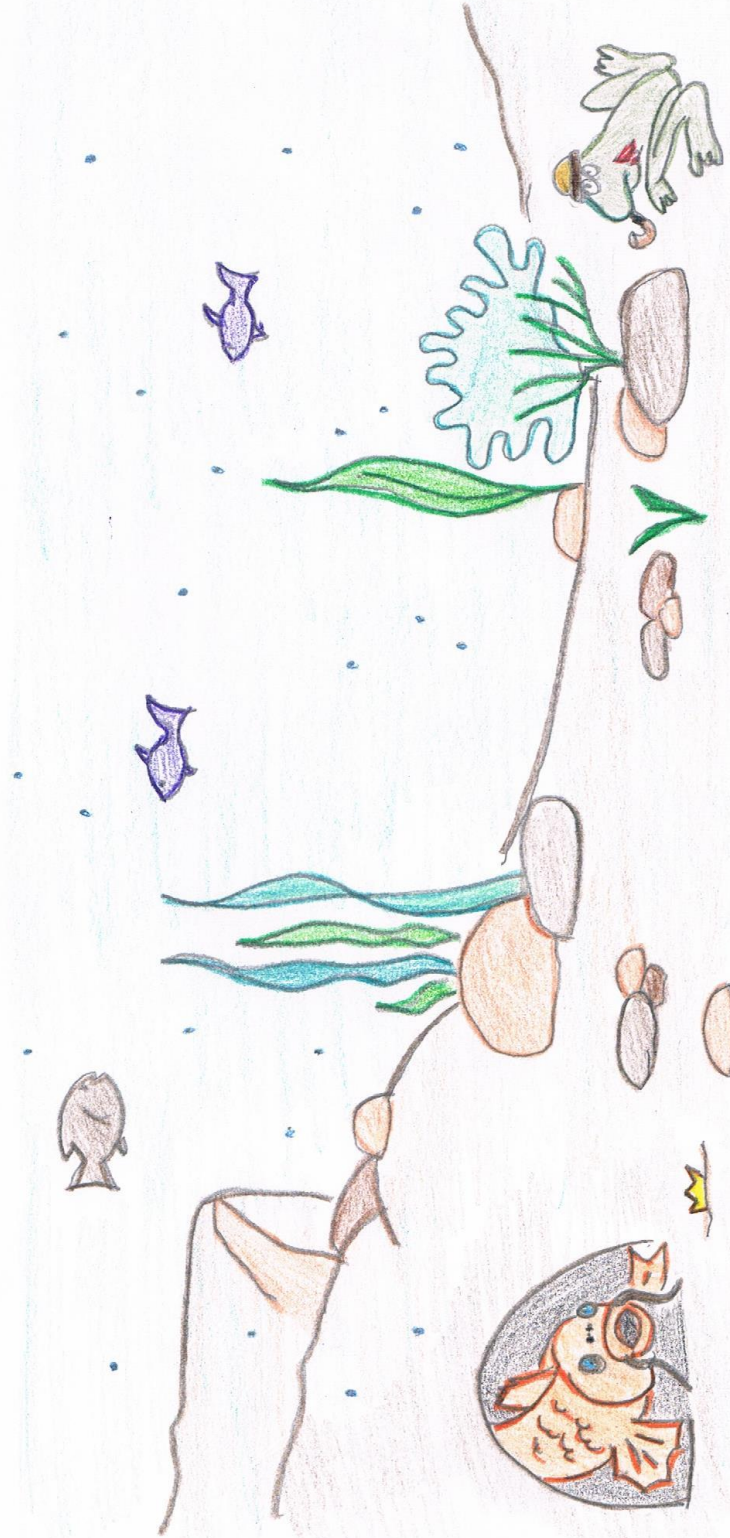
ENTONCES SU PRIMER MINISTRO TUVO UNA IDEA GENIAL: SU MAJESTAD DEBERÍA
OFRECER UNA RECOMPENSA A QUIÉN ENCONTRARA LA CORONA REAL.

TODO EL MUNDO EN LA LAGUNA SE PUSO A BUSCAR LA TIARA.



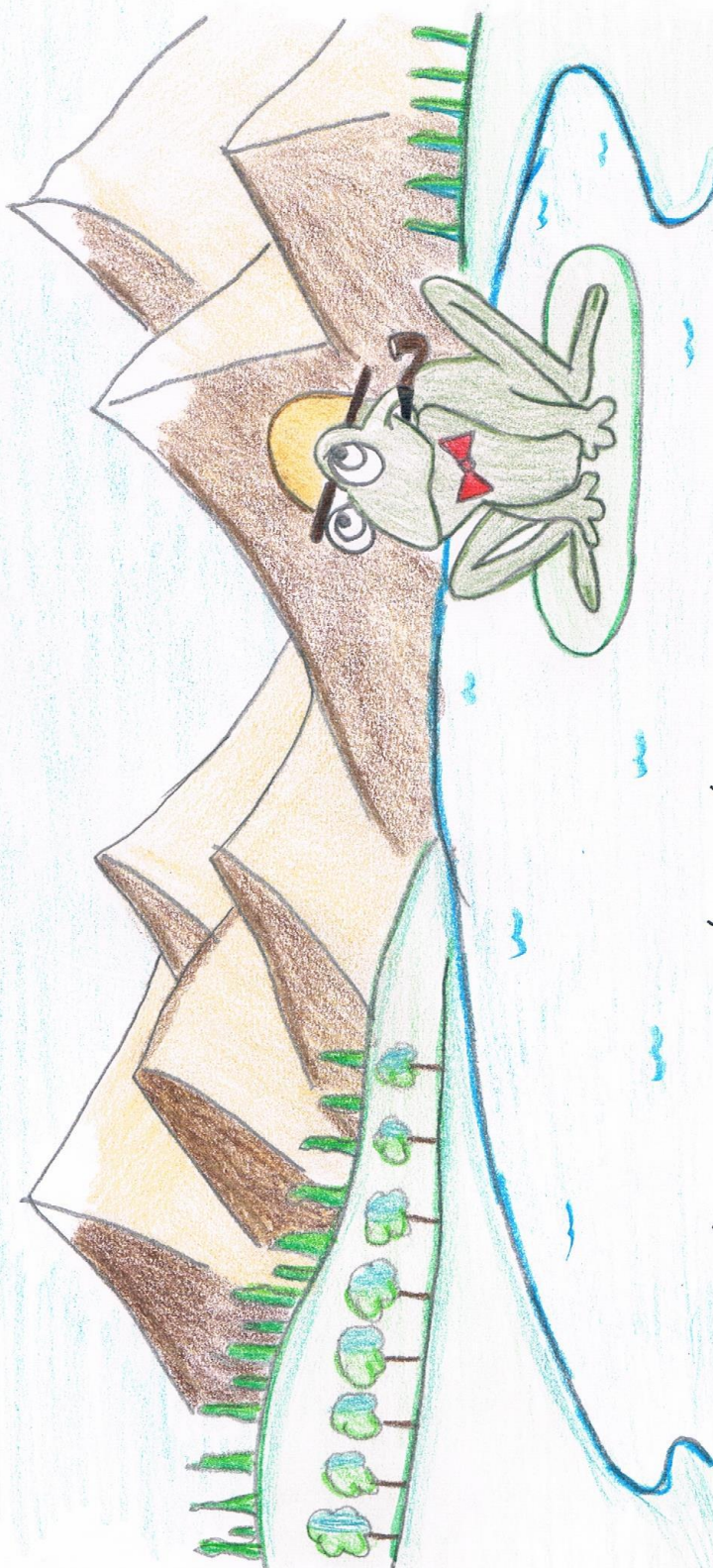
Y ENTRE ELLOS, SE ENCONTRABA EL FAMOSO DETECTIVE FROSTIG.

FROSTIG ERA ASTUTO Y TENÍA LA INTELIGENCIA RÁPIDA Y CERTERA, PERO...
ERA UNA RANITA TÍMIDA.



DEDUJO CON HABILIDAD DONDE ENCONTRAR LA CORONA, PERO AL LLEGAR ALLÍ,
SE TOPÓ CON UN PROBLEMA: UN ENORME PEZ VIVÍA EN UNA CUEVA, JUSTO
DETRÁS DEL LUGAR DONDE SE HALLABA SEMIENTERRADA LA TIARA.

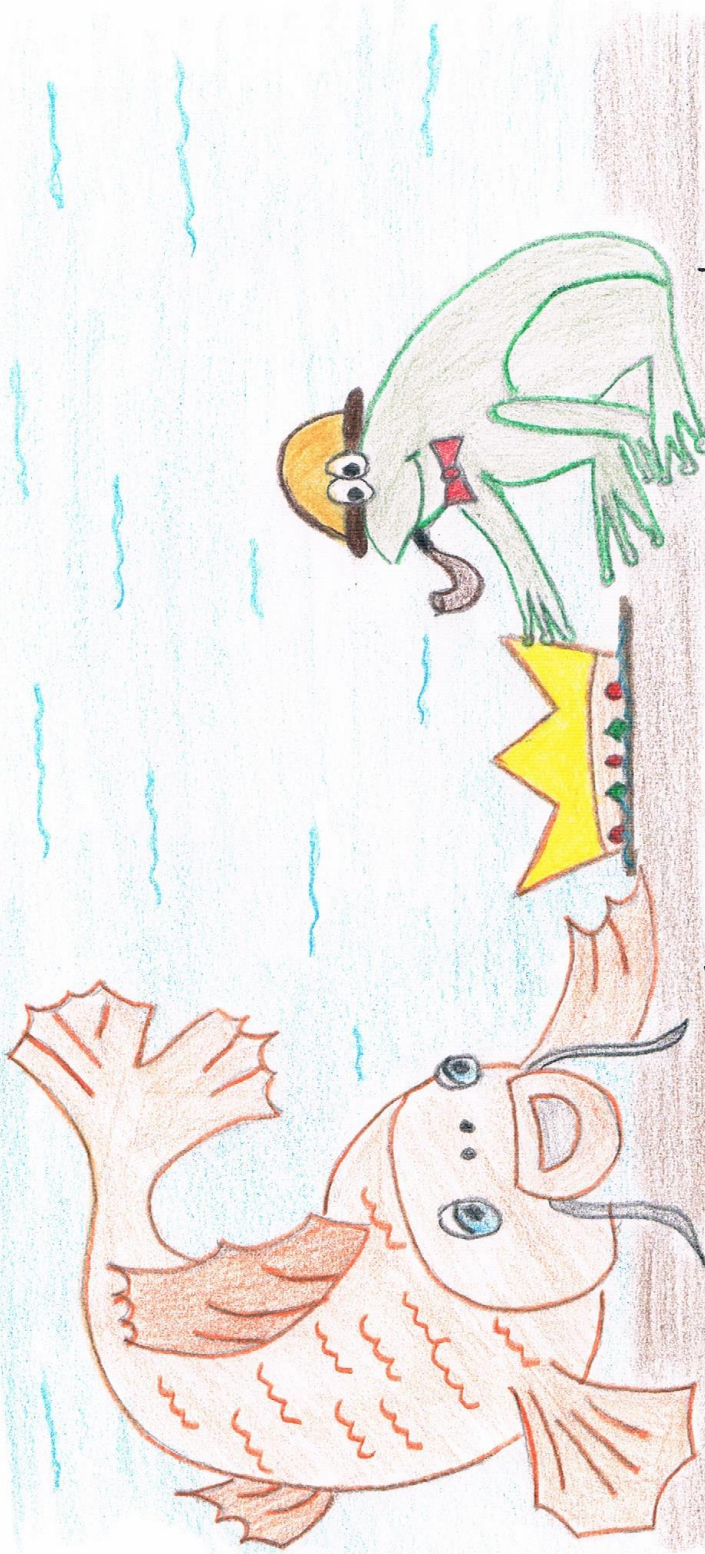
EL ENORME PEZ TENÍA CARA DE POCOS AMIGOS.



FROSTIG EMPEZÓ A PENSAR QUÉ PODRÍA HACER PARA RECUPERAR LA CORONA.
LE DABA UN POCO DE VERGÜENZA Y MIEDO, PERO DESPUÉS DE UN RATO, SE DISO:
- YO SOY VALIENTE, YO NO SOY MIEDOSO, YO NO TEMO AL GRAN PEZ.

ASÍ ES QUE ... FROSTIG SE ARMÓ DE VALOR Y CON UN TONO DE VOZ FIRME SE DIRIGIÓ AL ENORHE PEZ Y MIRÁNDOLE FIJAMENTE A LOS OJOS LE DIJO :

- ¡BUENOS DÍAS , GRAN PEZ ! ¿TE IMPORTARÍA QUE COGIERA LA CORONA SEMIENTERRADA QUE HAY DELANTE DE TU CUEVA ?



- ¡BUENOS DÍAS , AMIGO ! NO SÓLO NO ME IMPORTA , SINO QUE ESTARÉ ENCANTADO DE AYUDARTE , PUES TODAS LAS MAÑANAS CUANDO SALGO A PASEAR ME LASTIMO LA PANZA CON ELLA .

Y ASÍ FUE COMO FROSTIG SUPERÓ LA TIMIDEZ .