

UNIVERSIDAD DE PALERMO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

Trabajo Final de Integración

Análisis de caso único: Abordaje psicoeducativo de un Equipo de Orientación Escolar, en relación a una alumna de ocho años con dificultades sociales, que cuenta con un Proyecto Pedagógico Individual.

Autor: Daniela Becerra Contreras.

Tutor: Nora Gelassen.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. OBJETIVOS	6
2.1 OBJETIVO GENERAL	6
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	6
3. MARCO TEÓRICO	7
3.1 HABILIDADES SOCIALES : DELIMITACIÓN CONCEPTUAL	7
3.2 HABILIDADES SOCIALES EN EL DESARROLLO COGNITIVO INFANTIL	12
3.3 HABILIDADES SOCIALES EN SUS DISTINTOS ÁMBITOS: FAMILIA Y ESCUELA	14
3.4 CONSECUENCIAS DEL DÉFICIT EN LAS HABILIDADES SOCIALES	16
3.4.1. HABILIDADES SOCIALES Y AUTOESTIMA	18
3.4.2. AUTOESTIMA FAMILIAR E INTEGRACIÓN SOCIAL.	20
3.4.3. HABILIDADES SOCIALES, AUTOESTIMA Y DIFICULTADES DE APRENDIZAJE	21
3.5 INTERVENCIONES	24
3.5.1. TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL	24
3.5.2. PROGRAMA DE ENSEÑANZA EN HABILIDADES DE INTERACCIÓN SOCIAL (PEHIS)	26
4. METODOLOGÍA	28
4.1 TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO	28
4.2 PARTICIPANTES	28
4.3 INSTRUMENTOS	29
4.4 PROCEDIMIENTO	29
5. DESARROLLO	30
5.1 ANÁLISIS DEL CASO.	30
5.2 DESCRIBIR EL COMPORTAMIENTO DE LA ALUMNA Y SU VINCULACIÓN CON PARES.	33
5.3 DESCRIBIR LAS INTERVENCIONES QUE HA REALIZADO EL EOE CON LA ALUMNA EN BASE A DIFICULTADES EN SUS HABILIDADES SOCIALES.	37

5.4 ANALIZAR LA EVOLUCIÓN Y MEJORÍA DE LA ALUMNA EN HABILIDADES SOCIALES Y VINCULACIÓN CON PARES A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN DEL PPI.	EN SU 42
--	---------------------

6. CONCLUSIÓN	46
----------------------	-----------

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	51
---------------------------------------	-----------

1. Introducción

El presente trabajo se realizó con la finalidad de preparar el Trabajo Final de Integración para la carrera de Psicología de la Universidad de Palermo, dentro de la asignatura de Práctica y Habilitación Profesional V. El caso fue elegido a partir de la Práctica de Habilitación Profesional, la misma fue realizada en el Equipo de Orientación Escolar (EOE) de un colegio privado católico de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Si bien el equipo responde a todos los niveles desde jardín hasta secundaria, la práctica se realizó en primaria, incluyendo primer y segundo ciclo.

Durante la pasantía se realizaron diferentes actividades, como ayudar a organizar legajos de los alumnos, así como llenar las bases de datos. Por otro lado presenciar y participar en los ingresos de los nuevos alumnos para primaria, donde se realiza una observación de contenidos de matemática y lengua y una observación psicológica donde se toman la Familia Kinética, Persona Bajo la Lluvia y el Dibujo Libre. Además se presenciaron las entrevistas y reuniones de equipo con los directivos, así como la propuesta de diferentes tipos de charlas para favorecer el cuidado y la integridad de los alumnos, como por ejemplo una concientización sobre los riesgos de las redes sociales, *bullying*, talleres de padres, entre otros. También se participó en charlas y propuestas con respecto al seguimiento de algún caso en particular, con la finalidad de brindar la mejor orientación ya sea a padres, docentes, directivos, profesionales externos y sobretodo al alumno. Por último la participación en el espacio de ludoteca durante el recreo como supervisión a los alumnos, lugar donde los chicos pueden jugar juegos de mesa

El EOE es un equipo profesional que está conformado por cuatro psicólogos y cuatro psicopedagogos, el mismo tiene como función la prevención de problemáticas a nivel psicológico, pedagógico y social. Por otro lado, se ocupa también de la orientación a directivos, docentes, padres, alumnos y profesionales externos. A su vez realiza intervenciones con los alumnos de manera individual o grupal según el caso.

Para el trabajo de integración final de la carrera de Psicología se realizó un análisis de caso único con respecto a una de las alumnas de la institución, a la cual se le referirá como M para proteger su identidad. La misma cuenta con un proyecto

pedagógico individual debido a que presenta dificultades en sus habilidades sociales y en la vinculación con pares, lo que dificulta su correcta escolarización.

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Analizar el abordaje psicoeducativo que ha realizado el Equipo de Orientación Escolar focalizado en las dificultades en habilidades sociales de una alumna con la finalidad de favorecer su integración.

2.2 Objetivos específicos

- Describir el comportamiento de la de la alumna y su vinculación con pares.
- Describir intervenciones que ha realizado el Equipo de Orientación Escolar con la alumna en base a dificultades en sus habilidades sociales.
- Analizar la evolución y mejoría de la alumna en habilidades sociales y en su vinculación con pares a partir de la implementación del Proyecto Pedagógico Individual (PPI).

3. Marco Teórico

3.1 Habilidades Sociales : delimitación conceptual

Monjas (2002) establece que las habilidades sociales son conductas que se piensan, se sienten, se hacen y se dicen. Por ende contienen componentes cognitivos (por ejemplo la percepción social), emocionales y/o afectivos, motores y manifiestos (conducta verbal y no verbal). Las habilidades sociales refieren entonces a las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria (Monjas & De la Paz, 1998).

Morales, Benitez y Agustín (2013) realizaron un abordaje con respecto a dichas habilidades partiendo de que las mismas remiten a un estado de bienestar social y psicológico. Estos autores plantean que las habilidades sociales fortalecen factores protectores y competitividad en niños y adolescentes, promoviendo así conductas positivas y un pasaje saludable hacia la adultez. A su vez las habilidades sociales hacen referencia a la capacidad de un sujeto para llevar a cabo conductas de intercambio con resultados beneficiosos, de esta manera una persona logra establecer relaciones interpersonales sanas y positivas. Un aspecto fundamental que influye en el desarrollo de las habilidades sociales es el contexto, ya que la manera en que una persona responde, depende de factores económicos, sociales, educacionales y culturales. Los mismos van a incidir en la manera en que un niño o adolescente adopte patrones de comportamiento característicos.

Dicho esto, García Rojas (2010) por su parte plantea que existen variadas definiciones de la habilidad social que se encuentran a lo largo de la revisión de literatura donde algunas de estas se basan exclusivamente en el contenido (la expresión de la conducta, opiniones, sentimientos, etc.), otras que a su vez consideran solamente las consecuencias del comportamiento (el refuerzo social) y por último aquellas que consideran ambas.

El autor realizó un análisis con respecto a dichas conceptualizaciones en relación a las habilidades sociales tomando como base diferentes autores. En primer lugar se planteó que la habilidad social es la capacidad de expresar interpersonalmente los sentimientos positivos y negativos sin que obtenga como consecuencia la pérdida del reforzamiento social. Por otro lado el análisis señala que

la habilidad social se corresponde con una conducta que permite a un sujeto actuar según los propios intereses, defenderse sin necesidad de una ansiedad exacerbada, expresar de manera cómoda y sincera los sentimientos y poder ejercer derechos personales sin negar los derechos al resto (Alberti & Emmons, 1978). Por otra parte, el autor indica que toda habilidad social es una conducta o tipo de pensamiento que lleva a remediar una situación social de manera efectiva, es decir, aceptable para el propio sujeto y para el contexto social en el que está (García Rojas, 2010).

García Rojas (2010), indica que a pesar de no existir una sola definición que sea aceptada para el término habilidad social, se llegó a un consenso con respecto a lo que conlleva dicho constructo. Esto lo define desde tres modelos. El primero hace referencia a la teoría de que las capacidades de actuación son aprendidas. El segundo propone desde modelos de personalidad, una conducta asertiva y eficaz. El tercero y último, el modelo conductual, enfatiza en que la capacidad de respuesta debe adquirirse, dichas capacidades que son identificables y específicas. Cabe tomar en cuenta que por otro lado el concepto de habilidad social está determinado por factores ambientales y variables de la personalidad de cada sujeto, así como la interacción entre ambos.

Por lo tanto, una adecuada conceptualización de la conducta interpersonal implica determinar estas últimas tres dimensiones: dimensión conductual (tipo de habilidad), dimensión personal (variables cognitivas) y una dimensión situacional, es decir el contexto (García Rojas, 2010).

Alberti y Emmons (1970) y Caballo (2002), coinciden en que algunas de las características que poseen las habilidades sociales son las siguientes:

- a) Característica de la conducta, no de las personas.
- b) Es aprendida, la capacidad de respuesta tiene que obtenerse.
- c) Es una característica específica a la persona y a la situación, no universal.
- d) Debe contemplarse el contexto cultural del individuo, así como en términos de otras variables situacionales.
- e) Se basa en la capacidad de un individuo para elegir con libertad la manera de actuar.

- f) Es una característica de un comportamiento que resulta socialmente eficiente, que no perjudica.

Fernández Ballesteros (1994) señala otras de las características que presentan las habilidades sociales, en primer término el autor plantea que las mismas poseen heterogeneidad, esto quiere decir que el constructo incluye comportamientos en distintas etapas evolutivas en varios niveles de funcionamiento y contextos que puede tener una actividad humana. En segundo término, su naturaleza interactiva del comportamiento social, son conductas interdependientes que están ajustadas a los comportamientos de los interlocutores de un contexto determinado. Por último, la especificidad situacional del comportamiento social, es fundamental considerar los contextos socioculturales.

De acuerdo al análisis realizado por Peñafiel Pedrosa y Serrano García (2010), existen clases de habilidades sociales según el tipo de destrezas que se ponen en juego en la interacción con otros. Las clases de habilidades sociales son las siguientes:

- Cognitivas: aquellas donde intervienen aspectos psicológicos, relacionadas con lo que uno está pensando. Por ejemplo poder identificar necesidades, preferencias y deseos en uno mismo o en el otro; poder identificar o discriminar las conductas socialmente aceptables; autorregulación debido a las consecuencias que se producen en el ambiente; capacidad para identificar estados emocionales en uno y en el otro.
- Emocionales: aquellas habilidades que implican la expresión o manifestación de diversas emociones, como lo son la ira, alegría, tristeza, pudor, vergüenza, etc. Todo aquello que se relaciona con los sentimientos.
- Instrumentales: hacen referencia a aquellas habilidades que tienen utilidad, relacionadas al actuar. Por ejemplo: conductas verbales como mantener una conversación; alternativas frente a una situación de agresión como negar conflictos o rechazar provocaciones; Conductas no verbales que tienen que ver con el tono postural, la voz, expresión corporal y el contacto visual.

Por otro lado, Goldstein (1980) establece que las habilidades sociales pueden ser medidas en relación a la cantidad de recursos necesarios que una persona posee. El autor divide tales habilidades en 6 grandes grupos por medio de una lista de chequeo de habilidades sociales. La misma se compone por 50 ítems, agrupados en 6 factores que son: primeras habilidades sociales; habilidades sociales avanzadas; habilidades sociales relacionadas con los sentimientos; habilidades alternativas a la agresión; habilidades para hacer frente al estrés y habilidades de planificación. A continuación se explican estas áreas detalladamente.

- Las habilidades sociales, refieren a la atención que presta a otra persona cuando inicia o mantiene una conversación con otro, así como poder expresar agradecimientos, presentar personas entre sí y decir lo que les agrada de ellos.
- Las habilidades sociales avanzadas consisten en la capacidad de solicitar ayuda cuando se necesita, poder integrarse a un grupo con cierto grado de actividad y pedir disculpas.
- Las habilidades relacionadas con los sentimientos involucran el comprender y poder reconocer las emociones que se experimentan.
- Las habilidades alternativas, refieren a la capacidad de brindar ayuda a quien lo necesite, compartir, negociar acuerdos, utilizar distintas maneras de resolver situaciones difíciles, entre otras.
- Las habilidades para hacer frente al estrés engloban acciones como hablar claramente, escuchar y responder de manera adecuada, planear la forma de expresar opiniones y decir lo que se desea sin que otras personas influyan.
- Las habilidades de la planificación van a representar aquellas actividades alternativas ante una situación importuna, es decir tomar decisiones de cómo realizar determinada tarea, jerarquizar de acuerdo a la importancia del problema más relevante, etc.

Focalizando en la infancia, existen investigaciones y conceptualizaciones que hoy en día tienen vigencia, a pesar de haberse realizado hace más de dos décadas, Gresham (1988) señala que se suelen encontrar tres tipos de definiciones de las habilidades sociales:

a) Definición de aceptación de los iguales: utiliza índices para determinar la aceptación entre iguales o que tan populares son los chicos, por lo tanto dichos niños serán considerados como socialmente hábiles. Sin embargo, no especifica que tipo de comportamientos llevan a los niños a ser aceptados de tal manera.

b) Definición conductual: las habilidades sociales son comportamientos determinados en una situación que extienden la probabilidad de reforzamiento, o bien merman la probabilidad de castigo sobre el comportamiento social propio. La adquisición de las mismas permite experimentar relaciones satisfactorias. En este tipo de definición se pueden especificar antecedentes y resultados de dichos comportamientos con fin de ser evaluados o realizar intervenciones. Sin embargo, no asegura que dichas conductas identificadas para la intervención, sean socialmente hábiles o trascendentes.

c) Definición de validación social: las habilidades sociales, son conductas que en hechos específicos pueden predecir resultados sociales para el niño, ya sea popularidad, aceptación o juicios de otros significativos. Serán consideradas competencias que van a permitir que el niño mantenga relaciones interpersonales positivas y que de esta manera afronte de forma efectiva y adaptativa a las demandas de su entorno. Esto contribuirá así a la aceptación por parte de pares, al adecuado acomodo y adaptación social.

Martínez, Justicia y Cabezas (2009) señalan que en cualquier cultura los niños son parte de una red social compleja, donde las relaciones se extienden desde la propia familia, hasta la comunidad donde se ubica la misma. Para poder adaptarse y funcionar dentro de dicha red, es necesario que la persona adquiera un conjunto de habilidades sociales de manera individual. La competencia social es una de las habilidades básicas para el desarrollo de la persona en una sociedad, la misma permite hacer frente a las demandas de una situación de manera correcta. Este concepto está relacionado con otros conceptos como lo son la autoestima, la adaptación, la eficacia y comportamiento inteligente y al tiempo se corresponde al contexto donde se encuentra un sujeto inmerso. Las personas alrededor de los chicos ejercen función de agentes de socialización, los mismos posibilitan que las competencias sociales puedan moldearse.

3.2 Habilidades sociales en el desarrollo cognitivo infantil

A continuación se explica la relevancia que tienen las habilidades de interacción social, particularmente en la infancia y en la adolescencia, debido al impacto que producen en la organización psicológica de un sujeto, en su calidad de vida, y posteriormente la inclusión en un mundo social y escolar.

Dentro del marco de la psicología positiva, se argumenta cómo dichas habilidades operan como un recurso salugénico (Contini de González, 2008). Para fundamentar lo anterior, la autora hace una separación entre la inteligencia académica y la inteligencia emocional, focalizando en ésta última. Lo que se concluye, es que si bien el coeficiente intelectual (inteligencia académica) tiene una correlación positiva con el rendimiento académico de los niños, este coeficiente no asegura que los mismos puedan resolver los problemas de la vida cotidiana. Por lo tanto, estas investigaciones permiten avalar que una persona que cuenta con habilidades emocionales y sociales, que conoce y controla sus sentimientos, interpreta los estados de ánimo de otros, puede operar en su medio ambiente de tal forma que estimule positivamente su calidad de vida.

En línea con lo anterior, otros estudios sostienen que las habilidades sociales tienen incidencia en la autoestima, adopción de roles, en la autorregulación del comportamiento y en el rendimiento académico, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la adultez (Gil Rodríguez, León Rubio & Jarana Expósito, 1995)

Por otro lado, Michelson et al. (1987) sostienen que las habilidades sociales no sólo son importantes respecto a las relaciones con los pares sino que también permiten que el niño y el adolescente asimilen los papeles y las normas sociales. Lacunza y Contini de González (2011) instauran que estos comportamientos sociales se aprenden a lo largo del ciclo vital, por lo que ciertas conductas de niños y adolescentes, dependen del proceso de socialización. Las autoras sostienen que la socialización se produce en interrelación con el desarrollo cognitivo.

En dirección similar, Monjas y De la Paz (1998) afirman que la competencia social en la infancia y la adolescencia, ha recibido una marcada atención en los últimos años. Este incremento se debe fundamentalmente a la constatación de la importancia de las habilidades sociales en el desarrollo infantil y en el posterior funcionamiento psicológico, académico y social.

Como se mencionó hasta el momento, el período de la infancia y adolescencia es privilegiado para el aprendizaje y práctica de habilidades sociales, por lo tanto es importante identificar las habilidades sociales que se desarrollan propiamente en este período.

Si bien en la primera infancia las habilidades para iniciar y mantener una situación de juego son esenciales, a medida que el niño avanza en edad, son destacadas las habilidades verbales y la interacción con pares (Lacunza & Contini de González, 2011). En años preescolares, las habilidades sociales implican las primeras manifestaciones prosociales, el descubrimiento de reglas y comprensión de las emociones de otros. Esta interacción con iguales suele ser más frecuente y duradera a partir del juego, donde la simbolización y el ejercicio de roles le permite la superación del egocentrismo infantil y la paulatina comprensión del mundo social.

Estos comportamientos aparecen aproximadamente desde los dos años de vida y son evidentes en el contexto familiar. Lacunza y Contini de González (2011), explican que la interacción no sólo tiene un papel socializador para el niño sino que promueve su desarrollo cognitivo, sobretudo a partir del manejo de un sistema de signos. A los tres años, el niño desarrolla emociones autodirigidas, donde permanece una confusión con respecto a diferentes estados emocionales, ya sean positivos o negativos. Pueden sentir orgullo o vergüenza, expresar quejas o halagos. A los cuatro años, ya pueden tener un concepto de sí mismos, esta autodefinición posibilita que desarrolle amistades, sobretudo con aquellos quienes le sonrían, saludan o tienen un mayor acercamiento físico. A los cinco años, los juegos grupales conllevan una activa participación y comunicación donde queda definido el liderazgo, y los miembros ayudan a mantener la unión del grupo. Ya en los años escolares, la participación del niño en situaciones interpersonales es cada vez mayor debido a su inclusión en otros contextos significativos. Según Kelly (2002) las habilidades relacionadas con la competencia social infantil son los saludos, la iniciación social, el hacer y responder preguntas, los elogios, la proximidad y orientación, la participación en tareas y juegos, la conducta cooperativa y la responsabilidad afectiva.

Monjas Casares (2000) agrega que la relación con pares opera como soporte emocional y base del disfrute. Se concluye así que la relación con los otros es

fundamental en el proceso de desarrollo del niño y actúa como factor protector para el logro de la salud en las próximas etapas vitales.

3.3 Habilidades sociales en sus distintos ámbitos: familia y escuela

Desde su origen, la familia tiene varias funciones, tales como: reproducción, protección, la posibilidad de socializar, control social, determinación del estatus para el niño y canalización de afectos, entre otras. Pérez y Reinoza (2011) plantean que la forma de desempeñar estas funciones variará de acuerdo a la sociedad en la cual se encuentre el grupo familiar. El control social y la socialización, entre otras funciones, son compartidas por la escuela. La dinámica educativa desempeña un rol fundamental, al ser fuente generadora de afectos y de vinculación interpersonal, así como el lugar donde se podría hacer el diagnóstico de la problemática familiar y permitir su derivación a las instancias especializadas en mejorar estas situaciones

Ison (2004) establece en una investigación que el desarrollo de las habilidades socio-cognitivas en los niños tiene su base en las prácticas de crianza familiar, en los estilos de resolución de problemas entre sus miembros y en las estrategias autorregulatorias de la dinámica familiar. Estas habilidades de interacción social son aprendidas y autorreguladas en el contexto familiar y actualizadas en el contexto escolar. Posteriormente dicha autora erige que la red social infantil se amplía con el ingreso al sistema escolar y la vinculación con el grupo de pares.

Según Ison (2004), los padres son los agentes sociales directos que enseñan a sus hijos los modos de afrontar situaciones interpersonales, pudiendo diseñar un ambiente familiar y facilitador de la comunicación entre sus miembros o, por el contrario, promover un clima inhibitorio de las potencialidades de sus integrantes. Los modelos de comportamiento que los padres evidencian delante de sus hijos son imitados por ellos y trasladados a otros entornos como el escolar (Trianes, De la Morena & Muñoz, 1999)

Arón y Milicic (1999) describen las características de contextos sociales que favorecen o frenan el desarrollo personal, caracterizando a los primeros por la presencia de una relación afectiva estable, un clima escolar positivo y modelos de relación que enfatizan un afrontamiento constructivo de los problemas. Dado que los contextos de desarrollo están relacionados entre sí, lo que sucede en uno de ellos tiene influencia sobre el otro (Ison & Morelato, 2008). Las autoras sostienen que la familia,

escuela y grupos de iguales conforman los diferentes mundos sociales del niño y son las fuentes donde se aprenden y actualizan las conductas socialmente competentes.

La adaptación escolar y social en el niño están íntimamente relacionadas debido a que los aprendizajes escolares requieren tanto de las capacidades intelectuales como de las habilidades sociales (Ison & Morelato, 2008). A su vez, plantean que los objetivos de la educación primaria no sólo deberían ser de logro académico sino de desarrollo personal y social.

Según Hunt Pérez Lo Presti y Reinoza Dugarte (2011), la estabilidad emocional y psicológica de los padres es primordial para el buen funcionamiento de la familia. En relación a la escuela, es frecuente encontrar cómo el vacío afectivo es substituido por educadores, quienes establecen vínculos afectivos con sus alumnos, constituyéndose en auténticos padres y madres sustitutas ante el hecho de que los propios padres no puedan dedicar el tiempo de calidad necesario para sus hijos. Esto último da lugar a reflexionar sobre la responsabilidad que pesa sobre el educador capaz de establecer relaciones empáticas con sus alumnos. Es por ello necesario, que el educador sepa cuál es su responsabilidad y cómo debe enfrentarse a las diversas situaciones que se le presenten.

Por lo tanto, es substancial que los educadores conozcan de la existencia de distintas clases de disfunción familiar, para que de esta forma puedan recurrir a las instancias o instituciones que cuenten con la capacidad de dar resolución o al menos minimizar el malestar que la disfunción familiar conlleva; particularmente en las secuelas que deja en el niño y adolescente (Pérez Lo Presti & Reinoza Dugarte, 2011). Por lo tanto, es esencial que el educador pueda detectar y reconocer disfuncionalidades junto con las necesidades familiares y así lograr una intervención oportuna hacia quienes lo padecen. Dichos teóricos proponen la necesidad de fomentar la cultura del recurso terapéutico temprano, brindado por una persona o grupo de personas con pericia en el área. Al realizar un trabajo de orientación, es necesario identificar el foco del problema, entendiendo que el individuo, desde la dimensión sistemática, no puede dissociarse de su familia.

Por lo tanto el rol o papel de la escuela debe servir como ente capaz de pensar en el afecto que en muchas familias está ausente por múltiples razones. Se plantea que ese rol protagónico de la escuela no es nada despreciable al momento de tratar de

buscar soluciones. La figura del orientador es fundamental en todo instituto educativo, en cuanto a esta capacidad de resolver directamente problemas en personas afectadas, o canalizar a los mismos en las instituciones de carácter interdisciplinario que cuenten con la posibilidad y los recursos de manejar y resolver estas situaciones (Pérez Lo Presti & Reinoza Dugarte, 2011).

En relación a lo anterior, Ison y Morelato (2011) investigaron y compararon niños pertenecientes al primer ciclo de la Educación general Básica y sus familias. En el mismo se evaluaron las habilidades cognitivas de los niños con y sin conductas disruptivas y la posición sociométrica dentro de su grupo de iguales. Asimismo, se analizaron características familiares presentes en ambos grupos de niños. El estudio mostró que los niños con conductas disruptivas en comparación con los niños del grupo control, presentaron un puntaje significativamente menor tanto en la habilidad para definir un problema como para identificarlo de forma correcta. A su vez, presentaron mayor cantidad de respuestas incorrectas en la habilidad para generar alternativas de solución. Lo mismo sucede con su capacidad para anticipar consecuencias. Por último la habilidad para tomar decisiones de manera adecuada fue también menor en el grupo con conductas disruptivas. Por otro lado se encontró en relación al análisis de las familias con niños identificados con conductas disruptivas, mostraron un mayor porcentaje de peleas físicas y verbales entre los miembros de pareja, agresiones verbales entre cónyuges, negligencia psicoafectiva y disciplina parental rígida (Ison & Morelato, 2011).

Con respecto a la posición sociométrica de los niños, pudo observarse que aquellos niños con conductas disruptivas fueron más rechazados y aislados por sus compañeros (Ison & Morelato, 2011). Las autoras encontraron que el grupo sin conductas disfuncionales fueron percibidos como más populares, pero también como miembros que no se destacaban dentro del grupo, es decir, no fueron elegidos con frecuencia pero tampoco fueron rechazados o aislados.

Nuevamente, se observa el peso y la importancia que tiene la familia como ente fundador de las habilidades socio-cognitivas en los niños.

3.4 Consecuencias del déficit en las habilidades sociales

Como se planteó hasta el momento, el desarrollo de las habilidades sociales positivas en la infancia y en la adolescencia contribuye al logro de una personalidad

saludable en la adultez (Contini de González, 2008). Y como contrapartida, la competencia interpersonal pobre, se asocia con baja aceptación rechazo o aislamiento de los pares, problemáticas escolares o dificultades de aprendizaje. A su vez existe relación con problemáticas personales como lo son la baja autoestima, indefensión e inadaptación en la adolescencia.

La manifestación del déficit en habilidades sociales se pueden englobar en dos categorías de comportamientos que suelen darse: comportamientos agresivos o violentos y comportamientos pasivos o de inhibición (Peñafiel Pedrosa & Serrano García, 2010). La conducta agresiva es considerada aquella acción cuya finalidad de quien la realiza es dañar o lastimar al receptor. Por otro lado la conducta pasiva refiere a un tipo de huida que implicaría la violación de los propios derechos por no poder expresar los propios sentimientos, pensamientos u opiniones.

Según Monjas y De la Paz (1998), parece ser que entre un 5 y un 25% de niños y niñas experimentan dificultades en las relaciones interpersonales y sus relaciones son deficitarias y/o inadecuadas, de forma que pueden pasarla mal cuando interactúan con otros o bien en sus relaciones pueden hacer mal a los demás. Muchos niños o niñas no son bien aceptados por sus iguales y en muchos casos son rechazados o permanecen aislados (Newcomb, Bukowski & Pattee, 1993)

Gresham (1988) describe que en la inhabilidad social en la infancia, generalmente se utilizan dos modelos explicativos: uno es el modelo de déficit y el otro el modelo de la interferencia. El primero hace referencia a que el sujeto no puede actuar de determinada manera, ya que no cuenta con las conductas y habilidades necesarias dentro de su repertorio, es decir que nunca las aprendió. También puede suceder que no cuente con el comportamiento deseable en un contexto determinado. Dicho déficit tiene distintas explicaciones, sostiene el autor, por ejemplo, inadecuada historia de reforzamiento, ausencia de modelos apropiados o carencia de estimulación y oportunidades de aprendizaje. En cuanto al modelo de la interferencia, el sujeto puede tener en su repertorio determinadas habilidades pero no las pone en juego debido a que factores emocionales, cognitivos y/o motores interfieren en su ejecución.

Por otro lado Peñafiel Pedrosa y Serrano García (2010) brindan una explicación sobre los déficits en conductas asertivas en relación a las habilidades sociales. En primer lugar la autoras hablan de la falta de aprendizaje, donde los niños

no presentan conductas asertivas por el simple hecho de que no se encuentran dentro de su repertorio, no las aprendieron. Esto último puede ser debido a la falta de un modelo adecuado o bien la falta de refuerzos cuando se manifestaron conductas asertivas. En segundo lugar las autoras señalan la posibilidad de un aprendizaje inadecuado, donde el niño aprendió conductas pasivas o agresivas a partir de modelos inadecuados o por experiencias que reforzaron tales conductas. En relación a esto último, puede suceder que los niños posean conductas asertivas dentro de su repertorio comportamental, pero se encuentran inhibidas por miedo a ser castigados. Por otro lado puede suceder que la conducta este sustentada en valoraciones cognitivas desadaptadas, es decir se basan en una creencia irracional.

Estudios de psicopatología han mostrado que problemas y trastornos que comenzaron en la infancia o durante la adolescencia, persisten hasta la edad adulta (Caraveo, Colmenares & Martínez, 2002). La aparición de trastornos psicopatológicos depende de la interrelación entre factores de riesgo y protectores que posee un sujeto, por lo que las intervenciones serán eficaces en cuanto se potencien éstos últimos (Costa & López, 1996).

3.4.1. Habilidades sociales y autoestima

Peñañiel Pedrosa y Serrano García (2010) establecen que existe una diferencia entre el autoconcepto y la autoestima. El primero hace referencia a cómo se ve un sujeto a sí mismo, es decir todas aquellas características, particularidades, cualidades y deficiencias, capacidades y limitaciones, todo aquello que identifica como parte de su personalidad. El segundo concepto por su parte, refiere a la manifestación de aprobación o rechazo con respecto al autoconcepto, es decir valoración positiva o negativa que hace de sí mismo. Según las autoras “la autoestima tiene que ver con la competencia social, ya que influye sobre la persona en cómo se siente, piensa, aprende, se valora, se relaciona con los demás y , en definitiva, cómo se comporta” (p.13). Es por esto que se considera importante tomar en cuenta cómo dicho constructo influye sobre el desarrollo y manifestación de las habilidades sociales, así como consecuencias positivas o negativas tanto en la persona como en su entorno.

Díaz, Trujillo y Peris (2007) indican que uno de los factores de protección más estudiados en salud infanto-juvenil es el de las habilidades sociales, puesto que se ha comprobado que un déficit en las mismas conlleva a modificaciones negativas en la

autoestima. La posibilidad de que un sujeto ponga en juego habilidades sociales asertivas en el contexto en el cual vive permite un ajuste social satisfactorio. A su vez plantean que los reforzamientos por parte de los otros potencian en el sujeto una valoración positiva de sus comportamientos sociales, lo que repercute en su autoestima, componente primordial de la personalidad.

En otro estudio realizado por Pérez Fernández y Garaigordobil Landazabal (2004) se revisan investigaciones que relacionan habilidades sociales y los múltiples aspectos de la personalidad. Estudiaron en niños de 6 años la relación entre la conducta social y la madurez intelectual, el autoconcepto y otras dimensiones de la personalidad infantil. Sus resultados mostraron que los niños con comportamientos socialmente satisfactorios presentaron puntuaciones significativamente altas en madurez intelectual, verbal y no verbal, elevados niveles de autoconcepto y tendían a caracterizarse como emocionalmente estables, perseverantes, respetuosos con las normas, confiados y seguros de sí mismos.

Álvarez, Lara, Lancelotta y Rubio (1989) afirman que la autoestima positiva es importante en los primeros años de la vida de un niño debido a que determina su actuación y su aprendizaje. Además tales autores plantean que los niños que tienen una alta autoestima están deseosos de aprender, se llevan bien con los demás, están muy motivados, y llegan a ser personas exitosas.

Por otro lado a aquellos a los que les falta autoestima no aprenden de la misma manera que los niños con autoestima alta, se sienten inadecuados y compensan esos sentimientos criticando los logros de los demás; se vuelven sensibles, se preocupan por lo que los demás puedan pensar y están desmotivados (Álvarez et al, 1989).

Las investigaciones realizadas por Álvarez y colaboradores et al. y colaboradores (1989) sostienen que aquellos quienes tengan un bajo nivel de autoestima también tenderán, como se nombró anteriormente, a disminuir su motivación. Además establecen que con frecuencia pueden llegar a convertirse en fracasados, delincuentes y drogadictos, y tienen problemas escolares.

Es fundamental por lo tanto, que se considere el peso que la correlación entre autoestima y habilidades sociales, puede llegar a tener en cuestiones básicas, como el

desarrollo saludable de la personalidad y por otro lado aspectos relacionados al aprendizaje y rendimiento académico.

3.4.2. Autoestima familiar e integración social.

A continuación se detalla información con respecto a posibles escenarios donde los chicos carecen de una adecuada integración social. Por otro lado se considera el lugar que ocupa una familia en el desarrollo del autoestima de estos niños y así mostrar la repercusiones que se generan a nivel intra e interpersonal.

Existe una amplia heterogeneidad en el grupo de niños con problemas de integración social, así como la necesidad de diferenciar en dos subgrupos: (1) aquellos que son activamente rechazados por sus compañeros, y (2) los que son ignorados (Coie & Kupersmidt, 1983) El primer grupo hace referencia a aquellos niños que reciben por parte de sus compañeros un número significativamente alto de nominaciones negativas y un número significativamente bajo de nominaciones positivas, así como agresivos y disruptivos; mientras que el segundo grupo refiere a aquellos que reciben un número significativamente bajo tanto de las nominaciones negativas como de las positivas, descritos también como tímidos y/o introvertidos. Distintas investigaciones han mostrado que el desajuste escolar en estos niños es sumamente considerable, ya que se ha relacionado el rechazo con un mayor número de problemas académicos, tales como el ausentismo escolar y bajo rendimiento académico (Wentzel & Caldwell, 1997 como se citó en Cava & Musitu, 2001). Esto remite de nuevo a la relación entre el rechazo y la autoestima, puesto que los alumnos utilizan los éxitos y fracasos académicos como base, de la potenciación o minusvaloración de su autoestima (González-Pienda, Nuñez, González-Pumariega & García, 2000). Es importante destacar la relevancia que la autoestima tiene en la integración y organización de las experiencias del sujeto, en la regulación de los estados afectivos, en la motivación y guía de su conducta (González et al., 2000).

Se ha estudiado y comprobado en distintas investigaciones que los niños rechazados presentan niveles inferiores de autoestima, en relación con sus compañeros adaptados socialmente. En la investigación realizada por Cava y Musitu (2001), la autoestima social es especialmente sensible a las deficientes relaciones con los iguales. A su vez, son estos chicos quienes mostraron niveles inferiores de autoestima académica. Por otro lado se constata la existencia de una autoestima

familiar inferior en el caso de los niños rechazados. Son frecuentes las investigaciones acerca de la influencia de la familia en las relaciones con los iguales.

Dishion (1990) plantea que la influencia de la familia se puede explicar desde dos modelos: el primero desde la teoría del vínculo, donde se plantea que las primeras relaciones sociales establecidas por el niño constituirían un prototipo éste seguiría en sus futuras relaciones sociales; desde el segundo modelo el autor considera que el niño aprende en la familia determinando comportamientos sociales que posteriormente desarrollará en otras relaciones sociales entre las que se encuentran los iguales.

Se puede establecer una correlación entre el rechazo de los niños por sus iguales y las relaciones familiares de aquellos, donde posiblemente se caracterizan por un vínculo inseguro o por unas prácticas educativas paternas basadas en la coerción o la indiferencia. Por lo tanto, la interiorización que los niños tengan con respecto a estas características de las relaciones familiares, puede influir en sus representaciones cognitivas acerca de cómo son las relaciones interpersonales, afectando así sus relaciones con los demás e incidir en su autoestima familiar (Cava & Musitu, 2001).

3.4.3. Habilidades Sociales, Autoestima y Dificultades de Aprendizaje

Otra de las consecuencias que se generan al carecer de habilidades sociales, o bien cuando las mismas son deficitarias son las dificultades de aprendizaje (DA en adelante). Las DA indican que las dificultades en la adquisición y uso del deletreo, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas pueden estar acompañadas por problemas o déficits en comportamiento autorregulatorio, en la percepción social y en la interacción social (National Joint Committee on Learning Disabilities , 1994). Esto último se describe a continuación en profundidad desde una revisión realizada por González-Pienda et al., (2000) y sus fundamentos con respecto a lo que conllevan las DA.

San Miguel, Forness y Kavale (1996) realizaron un meta-análisis de resultados hallados en la investigación sobre la relación entre DA y déficits en competencia social. Los resultados de este estudio muestran que los niños y adolescentes con DA experimentan problemas sociales, dificultades emocionales (depresión) y problemas de conducta (agresión, conducta disruptiva). Los estudiantes

con DA se caracterizan por presentar déficits en habilidades sociales, problemas de conducta, déficits e inmadurez en cognición social y problemas en relación interpersonal.

En la revisión realizada por González y colaboradores (2000) se plantea que estas dificultades sociales experimentadas por los niños y adolescentes con DA pueden ser explicadas (a) por el impacto de la propia disfunción neurológica que produce la DA, (b) por la baja y/o negativa autoestima, consecuencia de las DA, (c) por el efecto indirecto del estigma social asociado a las DA, el cual limita oportunidades de ejercer la comprensión interpersonal o incluso, (d) la combinación de dichos factores.

Elaboraciones teóricas señalan que el autoconcepto, el autoestima, los procesos de atribución causal y la motivación, son variables cruciales en el procesamiento metacognitivo. La investigación realizada llegó a la conclusión de que un niño o adolescente con DA tiende a manifestar un estilo atribucional desadaptativo, bajas expectativas de logro, escasa persistencia ante tareas escolares y por lo tanto desarrolla una baja autoestima (González-Pienda et al., 2000). La motivación es otro aspecto que se ve afectado, ya que estas personas generan sentimientos negativos con respecto a sus avances escolares y hacia sí mismos.

Lo anterior puede estar asociado a la teoría desarrollada por Seligman (1992) del desamparo o indefensión aprendida, donde la persona cree que su propio comportamiento no tiene influencia en lo que sucederá después, por lo que un niño con dificultades de aprendizaje que se encuentra en esta posición, le es difícil alcanzar resultados positivos dentro del contexto escolar. Este patrón desadaptativo al que se alude, ha sido denominado por el autor como *pessimistic explanatory styles*, el mismo consiste en la tendencia a atribuir los resultados negativos a factores internos, estables y globales y los resultados positivos a factores externos, inestables y específicos. Por ende este tipo de actitudes en los niños termina de generar en ellos la creencia de que los fracasos académicos están causados por déficits personales (falta de capacidad, por ejemplo) y los éxitos son debido a la concurrencia de factores externos (suerte, facilidad de la tarea, ayuda de otros, etc.) que caen fuera de su control (González-Pienda et al., 2000).

Dentro de dicha revisión por González-Pienda et al. (2000), se demuestra que por otro lado existe evidencia que indica que los estudiantes con DA generalmente muestran autoconceptos generales positivos y se perciben igual de capaces que sus iguales. Cuando la investigación se centra en el autoconcepto académico, contrariamente a lo esperado, la incertidumbre no decrece.

Mientras que investigaciones aportan datos a favor de la existencia de un patrón motivacional-afectivo inadecuado tanto en niños como adolescentes con DA, los resultados de otro grupo de investigaciones indican que no todos los sujetos con dichas dificultades presentan un patrón atribucional desadaptativo (González-Pumeriega, Núñez & González-Pienda, 1996; Núñez et al., 1997).

Cabe destacar que dentro de la escuela, las relaciones sociales que los niños establecen tanto con sus pares como con sus profesores ejercen una fuerte influencia en su interés y motivación por la escuela como en su ajuste personal y social (Erwin, 1998). Siguiendo esta línea se ha fundamentado que aquellos alumnos que perciben un mayor grado de apoyo por parte de sus profesores e iguales manifiestan también una mayor motivación e interés por las actividades escolares, son más proclives al cumplimiento de las normas que regulan el funcionamiento del aula, se implican más activamente en metas prosociales y su autoestima es más positiva (Wentzel, 1998). Además algunos autores plantean la relevancia de dichas relaciones entre iguales que tienen en el aprendizaje de actitudes, valores e informaciones respecto del mundo que le rodea, el logro de una perspectiva cognitiva más amplia, la adquisición y el desarrollo de habilidades sociales y la continuación de desarrollo de su identidad (Erwin, 1998).

En definitiva, la incompetencia social se relaciona con un variado elenco de desajustes y dificultades como son baja aceptación, rechazo, ignorancia y aislamiento, problemas emocionales y escolares, desajustes psicológicos y psicopatología infantil, delincuencia juvenil y diversos problemas de salud mental en la vida adulta.

Es importante determinar cómo se pueden desarrollar e instruir las habilidades sociales, dado por diferentes programas de entrenamiento que se plantean a continuación.

3.5 Intervenciones

3.5.1. Teoría del Aprendizaje Social

Bandura (1977) centra su foco de estudio sobre los procesos de aprendizaje en la interacción entre el aprendiz y el entorno, más concretamente su entorno social, intentó explicar por qué los sujetos aprenden unos de otros sin la necesidad de varios ensayos. La teoría del aprendizaje Social (TAS) propuesta por el autor, incluye el factor conductual y el factor cognitivo, dos componentes que comprenden las relaciones sociales. El autor establece que cuando una persona aprende se encuentra ligada a procesos de condicionamiento y refuerzo positivo o negativo. De la misma manera reconoce que no puede entenderse el comportamiento de las personas si no se toma en cuenta aspectos del entorno que influyen a modo de presiones externas. Es por esto que se considera fundamental el lugar que ocupa el contexto dentro del cual cada sujeto se encuentra inmerso que condiciona los actos de cada uno. La TAS a su vez considera el factor cognitivo, donde el aprendiz no es un sujeto pasivo, sino que participa activamente en el proceso y que posee expectativas. Por otro lado se habla de un aprendizaje vicario, donde el sujeto será capaz de extraer enseñanzas a partir de la observación de lo que hace otra persona.

Bandura (1977) diferenció de esta manera el aprendizaje observacional y la imitación, ya que el sujeto no solo imita comportamientos sino que analiza la situación y extrae reglas generales del modo de actuar en el ambiente para ponerlas en práctica cuando éste cree que puede obtener resultados favorables.

Peñañiel Pedrosa y Serrano García (2010) retoma la TAS de Bandura (1977) y plantea nuevamente que las habilidades sociales pueden aprenderse a través de distintos mecanismos que son los siguientes:

- Aprendizaje por experiencia directa, donde las conductas interpersonales se correlacionan a las consecuencias que produce ese comportamiento a nivel social, sea positivo o negativo, lo cual produce la extinción de esa conducta.
- Aprendizaje por observación, los niños aprenden conductas en relación al resultado de la exposición ante modelos significativos, es decir aquellos modelos a los que los niños se ven expuestos a lo largo de su desarrollo por personas significativas que se encuentran dentro de su entorno. Por otro lado

también se consideran modelos simbólicos, como lo pueden ser los medios de comunicación.

- Aprendizaje verbal o instruccional, donde los niños aprenden mediante el lenguaje oral, esta sería una forma directa de aprendizaje. En el ámbito familiar suele ser de manera informal, a diferencia del ámbito escolar donde suele ser de manera sistemática y directa.
- Aprendizaje por retroalimentación interpersonal, es la información que una persona recibe ante la reacción del otro con quien interactúa. Esto ayuda a la corrección de la conducta sin la necesidad de ensayos. Esta retroalimentación se considera un refuerzo social que es administrado por el otro en la interacción.

Las habilidades sociales por ende se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización del niño/a, en primer momento en la familia, donde se inicia el proceso, y continuando dentro de la escuela, donde se desarrollan habilidades más particulares y complejas. Es por esto que la intervención se dirige a provocar cambios en su manera de interactuar y responder al medio externo.

Lacunza y Contini de González (2011), plantean que resulta imprescindible el diagnóstico de las capacidades sociales como punto de apoyo para las intervenciones posteriores. Este diagnóstico inicial permite conocer los posibles déficits en las habilidades sociales y también las fortalezas que posibilitarán el aprendizaje de habilidades más asertivas del niño/adolescente durante el momento de intervención.

Autores sostienen que para evaluar dichas habilidades sociales, se requiere un proceso que consta de distintas fases, la primera se constituye de la identificación, clasificación y diagnóstico; la segunda refiere al lugar de la planificación de programas de intervención y la tercera evalúa los efectos de tales intervenciones. Monjas y Casares (2002, como se citó en Lacunza y Contini de González, 2011), son algunos de los autores que trabajan esta temática, los mismos establecen que durante la intervención se debe realizar una valoración continua sobre variaciones comportamentales y la posibilidad de traspaso de tales habilidades a otros contextos. Esta evaluación permitiría así, constatar si la misma está siendo efectiva o si resulta necesario diseñar e implementar nuevas estrategias.

Siguiendo en línea con la TAS, se puede intentar modificar patrones de conducta inadecuados mediante los principios del aprendizaje por medio de recompensas y castigos ambientales (Peñañiel Pedrosa & García Serrano, 2010). Los ejes dentro de las técnicas para la modificación de conducta son: la conducta observable, evaluación de la conducta a cambiar, el control y la evaluación de los efectos que produce una alteración en la conducta, y por último el interés por los cambios comportamentales socialmente significativos.

Para lograr este desarrollo o bien la enseñanza de las habilidades sociales se propone un programa de entrenamiento, que se explica a continuación.

3.5.2. Programa de Enseñanza en Habilidades de Interacción Social (PEHIS)

El término de Programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS), refiere a la prueba de que la conducta interpersonal se desarrolla y se aprende, la misma ha desarrollado distintas estrategias de intervención, cuyo objetivo es el aumento de la competencia interpersonal. (Monjas & De La Paz, 1998). El programa aplica a varios problemas de comportamiento que se presentan en la infancia dentro de los cuales se encuentran niños que son rechazados por sus iguales, niños con conductas disruptivas o agresivas, aquellos tímidos, introvertidos y que en definitiva pueden estar socialmente apartados.

Las investigaciones realizadas demuestran que el EHS es efectivo en la enseñanza de conductas socialmente hábiles a niños y niñas y actualmente se dispone de suficiente evidencia sobre técnicas, estrategias y procedimientos que se pueden utilizar para la enseñanza de conductas de interacción social en la infancia (Caballo, 2002; Gresham, 1988).

El Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS, de ahora en más) de Monjas (1993) es un programa cognitivo-conductual de enseñanza sistemática de habilidades sociales en niños, niñas y adolescentes a través de personas significativas en el entorno social, como lo son los compañeros, los profesores y las familias. Las características del PEHIS son las siguientes (Monjas, 1993):

- a) Es un programa cognitivo-conductual, se focaliza en conductas manifiestas y

observables (conducta verbal, comunicación no-verbal), comportamientos cognitivos (autolenguaje) y afectivos (expresión de emociones).

- b) Es un programa con un modelo de entrenamiento e instrucción directa de las distintas habilidades, lo que supone un trabajo sistemático y planificado que implica el desarrollo de actividades intencionales de enseñanza dirigidas al logro de objetivos. Pretende enseñar aquello que el niño no posee y por otro lado disminuir conductas inadecuadas, así como minimizar aspectos que interfieren en la correcta conducta interpersonal.
- c) Está diseñado para ser utilizado en aulas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, por profesores y por familias en el hogar. Por lo que sus técnicas y procedimientos son sencillos.

El PEHIS comprende 30 habilidades agrupadas en seis áreas. A su vez se utiliza un Paquete de Entrenamiento que comprende un grupo de variadas técnicas. El Procedimiento de Enseñanza correspondiente a este paquete, está compuesto por los siguientes elementos: Instrucción Verbal, Diálogo y Discusión, Modelado, Práctica, Feedback Refuerzo y Tareas para casa (Monjas, 1993). Las sesiones de enseñanza del PEHIS, son períodos determinados de tiempo del horario escolar, que se dedican a la enseñanza directa y la práctica de habilidades de interacción social (Monjas, 1993)

Dicho esto, otros autores establecen que la competencia social y las habilidades de interacción social en la infancia y adolescencia, en general no se trabajan ni se enseñan de forma activa, deliberada y sistemática dentro del contexto escolar (Monjas & De la Paz, 1998). Indican que la escuela es la transmisora de los valores dominantes en la sociedad, sin embargo se sigue focalizando en aspectos intelectuales más relacionados con el éxito académico, olvidando así la enseñanza de comportamientos de bienestar interpersonal y personal.

En una de las investigaciones realizadas por dichas autoras, se establece que las habilidades sociales no mejoran por la simple observación ni por instrucción informal; se necesita una instrucción directa. Esto implica que esta área tenga su horario, planificación y estrategias de evaluación como en otras áreas curriculares. Para ello, la enseñanza de habilidades sociales es una competencia y responsabilidad de la institución escolar en conjunto y en coordinación con la familia (Monjas & De la Paz, 1998).

Para esto, se sugieren distintos tipos de estrategias, como por ejemplo, la

inclusión sistemática del tema en la formación inicial del profesorado de todos los niveles educativos, elaboración de orientaciones y materiales para la formación permanente del profesorado y los equipos psicopedagógicos y la promoción de la investigación. El trabajo con las familias va ser fundamental y la respuesta de los alumnos con necesidades educativas especiales, al ser una población de riesgo, necesariamente deben recibir enseñanza sistemática para aprender a relacionarse (Monjas & De la Paz, 1998).

4. Metodología

4.1 Tipo de Estudio y Diseño

Estudio descriptivo de caso único, diseño no experimental.

4.2 Participantes

Se trata de una alumna, a la que se llamará M de 8 años, con dificultades en habilidades sociales principalmente, dificultades en la vinculación con pares y a su vez presenta el diagnóstico de dislexia. La misma reside en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Su grupo familiar está compuesto por su papá y su abuela paterna con quienes convive actualmente, por otro lado la madre vive en un departamento con hijos de otras parejas. Los padres no están juntos. La madre tuvo recientemente mellizas, hijas también del padre de M. El nivel socio-económico de M y su padre es recientemente alto. Por otro lado, la madre pertenece a un nivel socio económico cultural muy bajo, casi sin instrucción educativa, trabaja de meretriz, por lo que casi no está presente en la vida de M. Se obtiene de las entrevistas con el padre, que a su vez la madre es muy agresiva física y verbalmente con M. La alumna ha tenido dificultades en la integración al colegio desde su ingreso, tanto en lo vincular como en el rendimiento académico, cuestión por la cual se le implementó el PPI.

La alumna comenzó su escolaridad dentro de la Institución en sala de cuatro años. Al momento de tomar contacto con ella, se encontraba finalizando el tercer grado de primaria. Es una niña que cuenta con un PPI, la integración escolar fue acordada por el equipo de un centro terapéutico externo, la familia de M y el colegio. Por otro lado tiene maestra particular de inglés y de apoyo a domicilio.

Los profesionales de la institución involucrados en el caso son: psicólogos y psicopedagogos correspondientes a primer ciclo.

La psicóloga de del nivel primario tiene una antigüedad de 9 años dentro de la institución educativa como psicóloga y dos como coordinadora de los equipos de orientación escolar en sus niveles inicial, primaria y secundaria. Cuenta con una formación en el área cognitiva infanto-juvenil.

La psicopedagoga del nivel primario tiene una antigüedad de 4 años dentro de la institución responde al primer ciclo el cual incluye alumnos de primer a tercer grado de la primaria, así como los nuevos ingresantes que provienen de jardín. Cuenta con formación en el área cognitiva infanto-juvenil.

4.3 Instrumentos

Para este trabajo se utilizaron datos provenientes del legajo de la alumna, en el que se encuentra su historial escolar, datos personales, pruebas proyectivas realizadas por el equipo durante diferentes ocasiones a lo largo de su escolarización y el registro de las entrevistas con familiares, docentes y maestras integradoras. Este trabajo a su vez incluye las interacciones del equipo, los docentes y directivos con la alumna, su familia y su terapeuta particular, así como con las maestras integradoras. Por otro lado también se incluyen datos obtenidos de las evaluaciones psicopedagógicas, informes psicológicos realizados por profesionales de un centro privado, información proveniente del legajo de la alumna. Se realizaron también entrevistas semi-dirigidas con el equipo y docentes del colegio, es decir la psicopedagoga y psicóloga a cargo, con la maestra de curso de inglés y castellano, así como con las maestras integradoras de M. Estas últimas se focalizaron por un lado en la modalidad vincular de M con sus compañeros y docentes que se ha presentado de manera disfuncional, así como la evolución que obtuvo a partir del PPI, en cuanto a lo social, académico y conductual. Finalmente, se observó el comportamiento de la alumna dentro del aula y en el recreo con la finalidad de obtener información más profunda.

4.4 Procedimiento

Se observó a la alumna una vez o dos por semana durante 10 minutos aproximadamente, tanto en el aula como en los recreos alternadamente, durante dos meses. Se recolectó información del registro de entrevistas llevadas a cabo por directivos y miembros del EOE con el padre y la abuela durante los últimos meses,

con la finalidad de conocer el funcionamiento y la organización familiar, además del comportamiento de la niña tanto en su casa como en actividades extracurriculares. Por otro lado se recolectó información del informe escolar realizado a mitad y fin de año por la maestra titular del curso de M, con el fin de conocer el comportamiento y el rendimiento académico de la alumna, así como su interacción con la docente y sus pares. Por último se llevaron a cabo entrevistas semidirigidas con los profesionales del EOE para obtener información sobre la modalidad vincular de M, así como las dificultades que se han presentado a lo largo de su escolarización, su historial académico y familiar. Por último se obtuvo información con respecto a la evolución de M gracias al informe realizado por el EOE en coordinación con las maestras integradoras.

5. Desarrollo

5.1 Análisis del caso.

Al momento de realizar las observaciones la niña M tenía 8 años finalizando el segundo grado de primaria. M comenzó su escolaridad dentro de la institución en sala de 4 años del nivel inicial. Sus dificultades comenzaron en un primer momento en cuanto a la adquisición de algunos contenidos trabajados en forma de proceso debido a sus reiteradas ausencias. Primeramente su relación con docentes y compañeros era buena.

Si bien la alumna actualmente presenta distintas complicaciones en cuanto a su desarrollo cognitivo, emocional y social dentro del contexto escolar, el presente trabajo se focalizó en su dificultad para generar relaciones interpersonales de manera asertiva. Para esta decisión se tomó en cuenta la óptica de la institución y del centro terapéutico al que asiste, debido a la importancia que conlleva la correcta estimulación y el posterior desarrollo de habilidades sociales, así como posibles repercusiones en el desarrollo cognitivo infantil.

De acuerdo a lo obtenido del legajo académico de M, es importante destacar su composición y situación familiar. La misma convive con su padre, su abuela paterna y la chica que ayuda en la casa. Es primordial señalar que M vivió los primeros dos meses con su mamá en provincia de Buenos Aires, pero debido a ciertos incidentes de maltrato hacia la niña, el padre decidió traerla a vivir con él. Más

adelante la mamá llega a Buenos Aires junto con dos hijos fruto de otra relación. La relación que M mantiene con su madre es bastante compleja y obstaculizadora a fin de que la niña pueda armar con ella un vínculo sano y afectuoso, ya que los momentos en los que convive con ella son situaciones de pelea, gritos y agresiones verbales.

Desde la teoría del vínculo Dishion (1990) se plantea que la primera representación con respecto a las relaciones sociales se da dentro de la familia, los chicos interiorizan representaciones cognitivas acerca de cómo son las relaciones interpersonales, afectando así sus relaciones con los demás (Cava & Musitu, 2001). En función de los tests realizados por la psicopedagoga particular, la profesional indicó que la relación que la niña tiene con su madre, genera en M una confusión en cuanto a su construcción como sujeto desde lo vincular, además de la determinación de roles, y el vínculo desde lo materno que quedó abolido e indeterminado, lo cual produce fallas y limitaciones en la niña.

Estas restricciones se observan en sus producciones gráficas y tests proyectivos, sin embargo la profesional aclara en su informe psicodiagnóstico que en el test del CAT, M puede a partir de la presentación de imágenes armar historias que contienen una lógica, un buen armado de texto, con inicio, desarrollo y final. Aunque en los relatos se observan diversas referencias de su situación emocional, son positivas la visión que se manifiesta en cuanto sus capacidades cognitivas e intelectuales. Se plasma por un lado el abandono materno y la función que está siendo cumplida por otra persona, su abuela. Esto último genera en M sentimiento de culpa, al preferir a su abuela antes que la madre. A su vez, el padre ejerce un rol paterno que no resulta asertivo, no frena o corta con dicha situación que afecta y expone negativamente la experiencia subjetivante (su construcción como sujeto) de M, ya que la psicopedagoga plantea que los roles se vuelven indeterminados, no limitados e indiferenciados a expensas de la niña.

En el año 2014 concurrió a un centro terapéutico privado donde se realizó una evaluación psicológica y se arribó al diagnóstico de dislexia, actualmente realiza tratamientos de psicología y psicopedagogía. Además tiene una maestra de inglés y de apoyo a domicilio. En el año 2015 a su vez, se realizó una evaluación neuropsicológica en el cual M presentó un trastorno de aprendizaje con un perfil desejecutivo, asimismo un diagnóstico de trastorno por déficit atencional. En virtud

de los problemas que presenta en cuanto al aprendizaje y conducta, se hace necesario el apoyo individualizado y continuo durante la jornada escolar a fin de obtener el máximo provecho de la enseñanza educativa y avanzar así en sus aprendizajes.

La integración escolar fue acordada por un centro terapéutico, la familia y la escuela. Este proyecto se implementó con la finalidad de favorecer la prolongación de la escolaridad de M, con el objetivo de consolidar conocimientos previos, promover su identidad personal y cultural, su participación social, autonomía y autodeterminación en pos de una mayor calidad de vida. Se acordó en que M recibiera el apoyo de una maestra integradora, la misma se encarga en coordinación con los profesionales de la institución, de diseñar e implementar adecuaciones metodológicas y las estrategias de integración social con el objeto de que la niña se integre plenamente a su grupo de clase.

El colegio al que asiste se encuentra en el barrio de Recoleta de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es una institución privada y católica, tiene 100 años de antigüedad, siendo anteriormente escuela para varones exclusivamente, desde el año 2006 es de tipo mixto.

La institución cuenta con un EOE hace 40 años aproximadamente, el cual trabaja con alumnos del nivel inicial, primario y secundario. Este equipo está compuesto por ocho profesionales: una psicopedagoga y una psicóloga para el nivel inicial; dos psicólogos y dos psicopedagogos en primaria; un psicólogo y una psicopedagoga en secundaria. El presente trabajo se abordó dentro del nivel primario (segundo grado) en el primer ciclo.

El EOE trabaja junto con directivos, familiares y docentes. Mantiene entrevistas e historial académico y familiar de cada uno de los chicos. Además realiza observaciones tanto de manera individual como grupal, dentro del aula, durante los tiempos de recreación y en ocasiones dentro de los campos de deporte. A su vez implementan pruebas proyectivas y psicométricas, siempre en coordinación con profesionales externos para poder realizar una derivación en el caso de ser necesario y ejecutar las adecuaciones que se requieran y sean posibles desde la institución, ya sean de acceso o de contenido. Por otro lado realizan talleres para padres y chicos donde se trata de informar, concientizar y tomar recaudos necesarios en cuanto a problemáticas que conciernen a los alumnos y sus familias.

5.2 Describir el comportamiento de la alumna y su vinculación con pares.

Tal como lo planteó Contini de González (2008) las habilidades de interacción social, principalmente en la infancia y en la adolescencia, producen un impacto en la organización psicológica de un sujeto, en su calidad de vida y en la inclusión en un mundo social y escolar. A continuación se describe el comportamiento de la alumna a lo largo de su escolarización en relación a su modalidad de interacción, así como la influencia que esta última tuvo en su desarrollo y rendimiento académico.

Según el legajo escolar, en el año 2013, M se incorporó a su nuevo colegio con 5 años de edad. Lacunza y Contini de González (2011) establecen algunas de las características que se desarrollan en la primera infancia. Entre ellas se observa que los chicos entre 3 y 5 años de edad experimentan emociones que producen confusiones con respecto a las variaciones de su propio estado emocional. En un primer momento M se mostraba tímida y nerviosa al cambiar de espacio para realizar distintas actividades. Por otro lado las autoras indican que los niños que logran tener un concepto de sí mismos tendrán la posibilidad de desarrollar amistades con aquellos quienes les sonríen, saludan o tienen un mayor acercamiento físico. Dentro de la sala M se mostraba un poco más desenvuelta y extrovertida. La relación con sus compañeros era buena, el primer día se hizo una amiga y comenzó a incluirse en juegos con otros niños y niñas. Su relación con la docente fue creciendo y se mostraba cariñosa.

Lacunza y Contini de González (2011) indican que las habilidades relacionadas con las competencia social infantil son los saludos, la iniciación social, el hacer y responder preguntas, los elogios, la proximidad y orientación, la participación en tareas y juegos, la conducta cooperativa y la responsabilidad afectiva. En la alumna se registró por parte de su docente que le costaba realizar actos de manera espontánea, esperaba a que alguien más lo hiciera para después ella copiarlo. Cuando se le preguntaba algo específico se mostraba nerviosa e intentaba no contestar. Le costaba ser cuidadosa con sus pertenencias y las de la sala, cuando se entregaban los buzos o delantales no reconocía el suyo y no lograba organizarse.

En línea con lo anterior anterior, en la ficha de evaluación realizada por su docente y coordinadora de inglés, se registró que M generalmente adoptaba una actitud observadora, por lo cual había que incentivarla para que participara de manera

activa, también le costaba dirigirse a la maestra dentro del aula. Incorporó de manera parcial los conocimientos esperados, por lo que se desfasó con el grupo. De esta forma M comenzó con clases de apoyo a domicilio. De acuerdo a la TAS (Bandura, 1977), el autor establece que existe un método de aprendizaje por observación, donde los niños aprenden de acuerdo a lo que observan en otros significativos. En el caso estudiado, la niña no logra responder de manera adecuada más allá de las observaciones, adopta una actitud pasiva donde su maestra integradora debe intervenir para incitarla.

La postura que ocupa su maestra integradora puede considerarse una estrategia que aplica el aprendizaje instruccional (Bandura, 1977), donde los chicos tienen la posibilidad de aprender por medio del lenguaje de manera directa y sistemática. Con el apoyo de la acompañante se buscó constantemente seguir y apoyar en las tareas escolares de la alumna y que así pudiera aprender obteniendo resultados favorables tanto en el ámbito académico, como poder mejorar de a poco la relación con sus compañeros de clase. Para esto último se buscaron espacios donde la alumna se sintiera más cómoda para hablar con respecto a sus emociones y sentimientos, de esta manera la integradora logró establecer un lazo por medio del diálogo con ella.

Durante esta etapa M no presentaba grandes dificultades en cuanto a lo interpersonal, en ocasiones peleaba con sus compañeras pero posteriormente lograba disculparse a pedido de la docente. En algunas ocasiones esto provocó angustia en la niña, pero se calmaba al ser contenida por su maestra, con la cual tenía buena relación.

Ese mismo año se solicitó a la familia un diagnóstico psicológico para descartar dificultades de aprendizaje. En un primer período el informe evaluativo de la psicóloga del EOE a cargo, demostró que M presentaba dificultades emocionales relacionadas a problemáticas familiares. Cava y Musitu (2011) establecen que hay una posible relación entre familias donde las relaciones presentan características de un vínculo inseguro y aquellos niños que manifiestan dificultades en las competencias sociales, esto último se debe a las representaciones cognitivas que cada niño hace con respecto a la modalidad de interacción que se da en su propia familia. Nuevamente se encuentran tales características en la relación que la niña y su padre mantienen con la madre.

Las DA, según el Comité Nacional en Dificultades de Aprendizaje (NJCLD, por sus siglas en inglés, 1994), pueden estar acompañadas por problemas o déficits en el comportamiento autorregulatorio, en la percepción social y en la interacción social. En el año 2014, M se encontraba cursando el primer grado, su rendimiento comenzó siendo bajo. Muchas veces, según lo que reportaron sus maestras, se la observaba escribiendo o dibujando sobre su propio cuerpo.

Elaboraciones teóricas señalan que el autoconcepto, el autoestima, los procesos de atribución causal y la motivación, son variables cruciales en el procesamiento metacognitivo (González-Pienda et al, 2000). También era común escuchar en ella frases como “me va mal” o “esto no puedo”. Se sacaba los zapatos en clase, no lograba un emplazamiento correcto en el cuaderno al momento de la copia y se escondía gateando entre los bancos. La docente informó sobre el escaso rendimiento de la alumna. No siempre contestaba con lógica sus respuestas, impresionaba como muy seria y poco receptiva a chistes o bromas, a su vez se la mostraba desmotivada por realizar las consignas de la clase.

En ocasiones, la alumna no se creía capaz de realizar actividades con éxito, esto último puede relacionarse a un estilo atribucional desadaptativo (Seligman, 1992), donde se presenta una escasa persistencia ante tareas escolares y puede desarrollar una baja autoestima. Dentro de este patrón hay una tendencia a atribuir los resultados negativos a factores internos, estables y globales y los resultados positivos a factores externos, inestables y específicos. Tales fundamentos se basan en las repetidas experiencias de fracaso de un sujeto, las cuales generan que el mismo dude de las propias capacidades para mejorar el aprendizaje o rendimiento y considerar inútiles los esfuerzos. En un principio fue difícil lograr que la alumna reconociera que sus logros iban más allá de contar con un acompañante terapéutico, contaba con las capacidades para hacerlo pero necesitaba que la incentivaran constantemente, por lo menos al principio.

En el año 2015 M ingresó al segundo grado. Se registraron principalmente dificultades tanto a nivel comportamental como a nivel académico. Muchas veces cuando los niños presentan conductas disruptivas es porque no tienen la posibilidad de comprender un problema y por ende no encuentran la forma de solucionarlo (Ison & Morelato, 2011). En ocasiones la docente observó que la alumna no quería copiar

en clase, si se le enviaba un cuaderno para que complete lo dejaba en el colegio. La maestra comentó que M contestaba de mal modo a sus pares. Era necesaria la explicación de situaciones puntuales en clase de inglés o dibujo donde se presentaban situaciones desafiantes para ella. En este momento de la observación M presentaba dificultades para acatar ciertos señalamientos requeridos por los docentes, mostraba actitud opositora frente a los límites, por momentos no aceptaba ayuda para realizar actividades que le resultaban difíciles o directamente no quería realizarlas. Además presentaba dificultad para organizarse en el cuaderno u hoja, cuando copiaba del pizarrón omitía oraciones, palabras o letras.

Le costaba sostener la atención cuando los temas no eran de su interés o se sentía cansada, por lo que le resultaba difícil concentrarse. Por ende resultaba complicado convocarla para lograr que retome la tarea. En tales casos se le ofrecían opciones recreativas para posteriormente re focalizar la atención.

En relación a lo anterior, M se mostraba como una niña afectuosa por momentos, en otros se resistía a trabajar contestando de mal modo tanto a pares como a docentes. Algunos días se observó desalineada con su aspecto físico. Durante el recreo le costaba sostener un juego con sus pares, ya que peleaba o tenía discusiones donde era necesaria la intervención de un adulto para mediar la situación.

En este momento la profesional del centro privado al que acudía M propone que tenga una integración en el colegio. Se comenzó a trabajar con dos maestras integradoras, una por la mañana y la otra por la tarde, con el objetivo de ayudar a la alumna en sus aprendizajes y habilidades sociales. Tal como lo plantean Monjas y De la Paz (1998), el trabajo con las familias va ser fundamental y la respuesta de los alumnos con necesidades educativas especiales, al ser una población de riesgo, necesariamente deben recibir enseñanza sistemática para aprender a relacionarse. Las integradoras fueron seleccionadas por la familia. Se trabajó y se trabaja en coordinación con el centro terapéutico para favorecer las posibilidades de la alumna.

A las dos semanas de comenzar con maestras integradores no se observaron los cambios esperados en M a nivel comportamental o académico. Fue entonces cuando el centro propuso que la alumna tuviera una integración con un PPI. Desde la institución se cuestionaron si M necesitaba una currícula adaptada o simplemente un menor nivel de exigencia debido a su diagnóstico de dislexia.

Tal como lo estableció Erwin (1998), dentro de la escuela, las relaciones sociales que los niños establecen tanto con sus pares como con sus profesores ejercen una fuerte influencia en su interés y motivación por la escuela como en su ajuste personal y social. En relación al caso, llegada la segunda mitad del año, M no se encontraba en el mismo nivel cognitivo que sus compañeros. En cuanto a las habilidades sociales logró no pegar a sus compañeros, pero no vincularse de manera espontánea sin colaboración de la maestra integradora. Su conducta se observó impulsiva con pares y adultos, respeta los límites establecidos manifestando enojo o contrariedad.

Después de un año de trabajo (con la familia, maestras integradoras, psicopedagoga, psicóloga y maestra particular) el progreso no fue el esperado, cognitiva, social y conductualmente. Los profesionales del centro terapéutico y los directivos del colegio sugirieron un cambio de institución educativa.

5.3 Describir las intervenciones que ha realizado el EOE con la alumna en base a dificultades en sus habilidades sociales.

Desde la institución se han implementado diversas adecuaciones a lo largo de la jornada escolar de M. Estas adaptaciones se hicieron en coordinación con la familia, el centro terapéutico privado, acompañantes terapéuticos y docentes a través de un PPI. La propuesta del proyecto se creó para favorecer la prolongación de la escolaridad de M con el fin de consolidar conocimientos previos y promover la construcción de nuevos. El objetivo principal fue tratar de beneficiar sus capacidades cognitivas, su identidad personal y cultural, su participación social, su autonomía y autodeterminación.

Para dichas adecuaciones se tomó en consideración la evaluación periódica de los progresos de M, dando lugar a la posibilidad de introducir adecuaciones curriculares en caso de ser necesario. Las mismas abordan tanto lo pedagógico como los tiempos de recreación haciendo hincapié en la necesidad de que M pudiera mejorar sus capacidades sociales.

Monjas y De la Paz (1998) sostienen que las habilidades sociales son conductas interpersonales que pueden desarrollarse y aprenderse, las autoras han desarrollado diversas estrategias de intervención cuya finalidad es el aumento de la competencia interpersonal. Este trabajo de intervención se sostiene en la posibilidad

de instruir de manera sistemática las habilidades sociales a través de personas significativas del entorno de los niños, como lo son compañeros, profesores y la familia. A lo largo del trabajo realizado con M se observó el gran lazo que fue formando con sus maestras integradoras, y cómo con la ayuda de las mismas fue mejorando su relación con pares y docentes hasta realizarlo en ocasiones de manera independiente y autónoma.

Como se mencionó anteriormente, distintos autores sostienen que la enseñanza de las habilidades sociales se basan en la teoría del aprendizaje, es decir la capacidad que tiene cada sujeto para aprender (Peñañiel Pedrosa & Serrano García, 2010). A su vez, Lacunza y Contini de González (2011) hacen hincapié en la importancia que tiene el diagnóstico inicial en cuanto las habilidades de los chicos, con el propósito de conocer posibles déficits y fortalezas, ya que posibilitarán el aprendizaje de habilidades más asertivas durante el momento de la intervención.

Cuando comenzó la integración de M, al principio su maestra integradora fue sentada a su lado dentro del aula, sin embargo se pensó que permitirle sentarse con un par le daría la posibilidad de socializar, compartir, conversar y resolver situaciones problemáticas con algún compañero, tomando en cuenta la importancia que la escuela había hecho en ese aspecto.

Se tuvieron que realizar algunas adaptaciones de acceso, más que de contenido, debido a que se notó que la dificultad residía más en lo organizacional que en lo cognitivo. Algunos ejemplos de dichas adecuaciones fueron: en el área de matemática en aquellas tareas que impliquen razonamiento lógico, de ser necesario se le permitió utilizar apoyaturas visuales y materiales como una colección de naipes, loterías, etc. En el área de lengua, se probó achicar el renglón para ver si podía centrar mejor la letra, efectivamente resultaba, pero esa contención en el plano le traía dificultades para controlar sus emociones, por lo que se dejó de hacer. Otra adecuación que se realizó para ayudar en la comprensión de textos, consignas escritas y verbales, fue recurrir al apoyo verbal, perceptivo visual y material concreto. Por ejemplo si tenía que responder preguntas en fotocopias se le deja el espacio suficiente o la hacía en otra hoja aparte.

Peñañiel Pedrosa y Serrano García (2010) retoman la idea en relación a la importancia de valorar continuamente las alteraciones que se manifiestan en el

comportamiento de los niños a la hora de intervenir, así como la posibilidad de traspasar tales habilidades a otros contextos. En relación a esto, con M se han podido ir anticipando cambios en sus estados emocionales y se han tratado de implementar diferentes estrategias para revalorizar los mismos. Por ejemplo el uso del chiste para cortar la escena era uno de los más óptimos cuando estaba enojada. Cuando se peleaba con alguien resultaba más difícil la reflexión, pero en ocasiones lograba reconocer lo sucedido y ubicaba si se había equivocado y pedía perdón.

La niña ha mostrado la necesidad de que se la acompañe con la repregunta cuando no logra responder de manera completa una pregunta o la afirmación cuando ejecuta una tarea. Además le ha costado estabilizar sus emociones, continuaba reaccionando de manera exacerbada y pasaba a los extremos con facilidad (amor-odio, amistad-enemistad, interés-desinterés, etc.) cuando algo le generaba molestia, no sucedía como ella quería o directamente se frustraba.

Otra estrategia fue permitir que M dibujara en momentos de espera o entre actividades, de esta manera se distendía, relajaba y se mantenía motivada en la actividad para luego continuar con las tareas dadas por la docente.

Se continúa trabajando en su organización del espacio, así como la responsabilidad. Por ahora se recurrió ayudarla a organizar su asiento, mantener el orden del mismo. Además se buscaron estrategias que le permitieran poner en juego sus capacidades para desarrollar la jornada de manera independiente. Por ejemplo que la maestra integradora pudiera salir del aula algunos minutos, permitiría que desarrollara cierta noción de la responsabilidad de sus actos gracias a una autonomía mayor acorde a su edad.

Como se mencionó con anterioridad, es importante evaluar cómo y de qué manera M responde ante las diferentes actividades que se implementan en el colegio (salidas didácticas, campo de deportes, comedor, espacios de arte, etc.), con el objetivo de que pueda ir las realizando de a poco con menor intervención de su integradora y logre reforzar su independencia. Estas variaciones en la conducta son las que posibilitarán el traspaso a otros contextos (Lacunza & Contini de González, 2011). Por lo tanto se recomendó que en las salidas didácticas del colegio que no requieran adaptaciones específicas pueda asistir sola, ya que ha demostrado que podía realizarlas sin mayor inconveniente.

En la clase de inglés se intervino acompañándola en actividades, tratando de fomentar el trabajo en grupo, el compartir y el aumento de su participación en clase. Recibió un reconocimiento en esta área por su esfuerzo y evolución, el cual recibió muy contenta. En relación a lo anterior, Lacunza y Contini de González (2011) plantean que los reforzamientos por parte de los otros potencian en el sujeto una valoración positiva de sus comportamientos sociales, lo que repercute en su autoestima, componente primordial de la personalidad.

Otra intervención que se realizó fue a buscar el refuerzo positivo por cada pequeño logro que alcanzaba con la finalidad de motivarla y promover su autonomía en la realización de actividades. En una ocasión que logró copiar todo con letra más legible, M fue felicitada por su acompañante, la docente, sus compañeros y fue motivada a presentarle el cuaderno a la vicedirectora. Este tipo de reconocimiento por parte de los otros funcionan a su vez a modo de refuerzo con respecto a las conductas positivas de la alumna, debido a la retroalimentación que recibe ante las reacciones por parte de sus compañeros y profesores (Bandura, 1977).

En el área de educación física se mostró una mayor autonomía, casi no acudía a su maestra integradora, por lo que se pensó en la posibilidad de que comenzará a asistir sola para promover su independencia.

Ison y Morelato (2008) señalan que la adaptación escolar y social en el niño están íntimamente relacionadas, debido a que los aprendizajes escolares requieren tanto de las capacidades intelectuales como de las habilidades sociales. Es por esto que es importante destacar de qué manera se intervino desde lo pedagógico con respecto a las dificultades de aprendizaje de M. El objetivo fue fomentar y favorecer su autoestima, además de trabajar en su progreso a nivel cognitivo, emocional y social.

San Miguel, Kavale y Forness (1996) realizaron un meta análisis con respecto a las dificultades de aprendizaje en niños (dificultades en adquisición y uso del deletreo, habla, lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas) y cómo las mismas están relacionadas al comportamiento autorregulatorio. Además dichas dificultades mantienen relación con problemas de conducta, déficit e inmadurez en cognición social y problemas en relaciones interpersonales. Debido a las dificultades presentadas en la escritura de la alumna, se procuró que la maestra integradora

podiera escribir de vuelta las consignas en el cuaderno de la alumna cuando fuera necesario, de manera que las tareas pudieran ser retomadas por la maestra particular de apoyo a domicilio, por ella misma o por la familia.

Para ayudar en la comprensión de textos, consignas escritas y verbales, se recurrió al apoyo verbal, perceptivo visual y material concreto. Por ejemplo, si debía responder preguntas en fotocopias se le dejó el espacio suficiente o la posibilidad de responder en una hoja aparte.

En las tareas que implicaran razonamiento lógico también se le permitió utilizar material concreto y apoyo visual, como loterías, colección de naipes, etc. A su vez se utilizaron textos literarios acorde para favorecer el aprendizaje de la lectoescritura y la producción de textos, se promovió el uso de letras móviles, palabras impresas, juegos de armado de palabras, imágenes, entre otras.

En cuanto a las dificultades de atención de M, se promovieron tiempos de trabajo personalizado, principalmente en relación a la cantidad y presentación de consignas. Las consignas se presentaron de a una por vez para su realización, además se evaluó la necesidad de reducir la cantidad o extensión de ejercicios dados para acceder a la resolución en los mismos tiempos que sus compañeros. Además se promovieron espacios de recreación tras la realización de las evaluaciones para que M pudiera regresar al trabajo en el aula.

Por otro lado se implementaron también estrategias de evaluación donde la docente de grado junto con la acompañante de M realizaron adaptaciones curriculares necesarias. Por un lado se observó la evolución de la niña en distintos campos de conocimientos a trabajar teniendo en cuenta los objetivos propuestos en el proyecto pedagógico, sus necesidades educativas, sus tiempos e intereses. Los objetivos del proyecto se fueron modificando y ajustando a medida de las necesidades que se presentaron. Para evaluar el proceso de adquisición de contenidos se acudió a la maestra de apoyo para que pudiera orientar a M de la manera más adecuada. Se tomó en cuenta la posibilidad de que M pudiera ser evaluada en espacios alternativos donde los estímulos externos fueran menores para favorecer la concentración.

Finalmente se evaluó la adquisición de contenidos a través de diferentes estrategias tales como: dialogar para lograr una mayor precisión del lenguaje oral,

lectura con ayuda, identificación de palabras, escritura espontánea, escritura con ayuda, conversación sobre semejanzas y diferencias, confección de láminas alusivas a los temas trabajados, conversación para lograr cambios paulatinos ante límites y normas dadas por los docentes, intercambio entre compañeros e intercambio con docentes.

5.4 Analizar la evolución y mejoría de la alumna en habilidades sociales y en su vinculación con pares a partir de la implementación del PPI.

De acuerdo a lo obtenido del informe final de integración escolar del año lectivo 2015, se analizó la evolución y mejoría de M a partir de la implementación de un PPI.

La profesional que la acompañó durante la mañana, trabajó con ella mayormente dentro del aula, brindando apoyo orientado hacia lo pedagógico, cognitivo y lo social. Dentro de la revisión realizada por García Rojas (2010) el autor el autor retoma la idea de que la habilidad social tiene como base, la capacidad de expresar a otros sentimientos positivos y negativos sin que se pierda el reforzamiento social. Dicho esto, se acordó con la maestra integradora un acompañamiento más dirigido hacia lo emocional, en espacios que favorecieran el diálogo con la alumna de manera personal y en lugares donde ella pudiera sentirse más segura para conversar o expresar aquellas cosas o situaciones que pudieran angustiarla.

Teniendo en cuenta la importancia de la red social infantil y cómo la misma se amplía con el ingreso al sistema escolar y su vinculación con pares (Ison, 2004), uno de los objetivos principales propuestos dentro del proyecto buscaba que la niña lograra mejorar su relación con compañeros y docentes, así como la manera de vincularse. A partir de la entrevista inicial con la vicedirectora de la institución, los informes realizados con anterioridad y observaciones llevadas a cabo principalmente por sus integradoras, se había observado que M encontraba dificultades para relacionarse interpersonalmente.

Hay estudios que indican que los niños que presentan conductas disruptivas (pegar, agredir, insultar, etc.) tienen dificultades en la habilidad para definir un problema e identificarlo de manera correcta, por ende su capacidad para generar soluciones o anticipar consecuencias se ve afectada negativamente (Ison & Morelato, 2011). En relación a M, se registró que por lo general evitaba interactuar con sus

pares, jugaba sola en el patio con juguetes en un rincón. Por otro lado evitaba el vínculo con sus integradoras, mostrándose hostil ante ellas por medio de insultos, intentaba pegarles o se negaba a recibir ayuda mediante la misma modalidad, tampoco acudía a los docentes.

Gradualmente la niña ha logrado relacionarse con pares y docentes, se trabajó por medio de la conversación y finalmente logró tener un buen vínculo con su integradora del turno mañana, lo que hizo posible avances en el trabajo con M.

A su vez se sugirió que M se sentara con un compañero, en lugar de a lado de su integradora con excepción de los momentos de evaluación, ya que precisa de la misma para reducir la ansiedad en instancias de prueba. De a poco fue logrando relacionarse mejor con sus compañeros, compartiendo juegos con ellos, manteniendo conversaciones, en un principio motivada y acompañada por la integradora hasta lograr hacerlo sola.

Albert y Emmons (1978) sostienen que habilidad para relacionarse con otros se corresponde con una conducta que permite a un sujeto actuar según los propios intereses, defenderse de la ansiedad inapropiada, expresar sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin negar los derechos de los demás. En un comienzo la alumna se mostraba temerosa, pero de a poco fue tomando la iniciativa en charlas e incluso llegó a participar de juegos en el patio. Si se sentía dejada de lado o que no la tomaban en cuenta, parecía retroceder en sus logros, se enojaba y se desmotivaba para volver a intentarlo. Sin embargo con el paso del tiempo pudo resolver dichas situaciones sin frustrarse, tomando decisiones como no jugar en ese momento o bien proponer y/o buscar una actividad alternativa con otros compañeros.

Por otro lado, el cambio en su manera de interactuar y vincularse con otros repercutió a su vez en su tono postural. En un principio caminaba encorvada, con la cabeza agachada y evitaba contacto visual. Hoy puede caminar de manera más erguida, corre y juega en el patio y además de conversar con sus integradoras y docentes, conversaba con otras integradoras durante los recreos.

Algunos autores avalan que una persona que posee habilidades sociales cuenta a su vez con habilidades emocionales, es decir que pueden controlar los propios sentimientos y a su vez interpretar lo de otros, esto les permite desenvolverse de

manera asertiva en su medio ambiente y a su vez la calidad de vida se ve beneficiada (Contini de González, 2008). Todo esto ha sido registrado por los docentes quienes refieren ver el cambio actitudinal en M, ya que antes no podían acercarse a ella y ahora la observan más cariñosa.

En relación a lo meramente pedagógico, no se han realizado adaptaciones de contenido concretas. Es importante destacar que continúa con una maestra particular la cual asiste tres veces por semana con la finalidad de reforzar los contenidos trabajados en clase. Su grafismo ha mejorado y se ha vuelto más legible. Con el tiempo se fue logrando que pudiera copiar ella sola mediante la práctica. Sus mayores dificultades, como se mencionó anteriormente, se encontraron en actividades que requieren una mayor organización espacial, tales como la descomposición de números en decena, centena, unidad, etc. Aún trabaja con la tabla pitagórica, pero se ha notado que logra encontrar óptimamente los resultados, por lo que se alude a la posibilidad de que el próximo año pueda utilizarla cada vez menos.

Tomando nuevamente el concepto de indefensión aprendida de Seligman (1992) y cómo puede manifestarse dentro del contexto escolar puede existir la creencia de que los fracasos académicos son causados por déficits personales y los éxitos se deben a la ocurrencia de factores externos, en ocasiones la alumna cree que sus actos no tienen influencia en lo que sucede después. Tomando en cuenta este concepto, se ha tratado de reforzar la toma de consciencia en cuanto los logros que ha tenido, más allá de la integradora que la acompaña.

Durante los momentos de evaluación ha comenzado a realizar las pruebas por sí sola y ante cualquier duda debe acudir primero al docente a cargo, si siente que no se haya aclarado su pregunta del todo, se acerca a la integradora. Se trabaja en la comprensión de la consigna pero no en la ejecución de la misma, ya que una vez que la comprende puede realizarla por sí sola. Debido a sus dificultades en cuanto la organización espacial le ha sido beneficioso realizar la prueba en lápiz y después los pasa a tinta una vez revisados los aspectos organizacionales y de escritura. Las instancias de evaluación suelen generar mucho cansancio en M debido al esfuerzo que conlleva. Dicho esto, se le permite un descanso en el SUM del colegio con su integradora, paulatinamente ha podido aminorar el tiempo que pasa en este espacio pudiendo retomar la clase con normalidad.

Se ha observado que M encuentra dificultades para resolver cuestiones por sí sola cuando se encuentra cerca de su integradora, cuando en situaciones similares que la misma está ausente los docentes mencionaron haberla visto resolverlas. Durante el recreo por ejemplo, si discutía con algún compañero y la integradora estaba ausente M se las arreglaba para solucionar el asunto, por el contrario cuando la misma estaba presente, la alumna delegaba la responsabilidad a su integradora con la finalidad de que mediara el conflicto y pusiera fin a tal situación. Es habitual en el colegio tener campamentos o salidas recreativas a lo largo del ciclo escolar, en tales momentos no se observaron grandes dificultades con excepción de la noche, donde M refirió extrañar a su abuela, lo cual pudo resolverse durmiendo a lado donde se encontraba la integradora.

De acuerdo a la TAS (Bandura, 1977), uno de los factores que influye en la modificación de las conductas en las personas es el reforzamiento social que produce el comportamiento. Esto se da por medio de recompensas y castigos ambientales donde la persona puede llegar a evaluar las repercusiones que una alteración en su comportamiento puede causar en el medio ambiente. Es por esto que se propuso que las próximas salidas las hiciera sola (sin integradora) y así fue como pudo disfrutar de una visita al teatro con sus compañeros de manera exitosa. De la misma forma, las siguientes salidas al campo de deportes o convivencias pudieron realizarse sin necesidad de adaptación ni de un acompañante. Esta decisión se realizó con la finalidad de que la alumna pudiera experimentar el hecho de realizar acciones por sí sola de manera exitosa y así reforzar su autonomía e independencia.

En el turno de la tarde, la clase de inglés, M se ha mostrado con mayor adaptación a dinámicas, le gusta participar en temas que comprende, solicita leer enfrente de sus compañeros, le gusta ayudar a repartir el material y participar de juegos y actividades. Durante los recreos de la tarde busca a su integradora para jugar con ella o comentarle alguna situación que le resulte difícil, pero se trató de que la misma intervenga cada vez menos. En el espacio de comedor disfruta de conversaciones con sus compañeras e integradora y le gusta compartir su almuerzo con ellas.

Teniendo en cuenta los avances anteriormente mencionados, así como las dificultades que persisten en cuanto al desarrollo de su autonomía y en pos de una

mayor independencia, desde la institución se consideró la posibilidad de ampliar los espacios donde se la acompaña para que de a poco vaya adquiriendo mayor poder de autonomía sin la necesidad de delegar responsabilidades a su integradora.

6. Conclusión

A lo largo de este trabajo se analizó el abordaje psicoeducativo realizado por un Equipo de Orientación Escolar en relación a una niña de 8 años, la cual presentaba dificultades a nivel social principalmente. Por ende su interacción con pares y docentes no era del todo asertiva. Es importante destacar que como consecuencia de dicha problemática, su desempeño escolar se vio comprometido en relación al grado en el que se encontraba. A su vez, la alumna presentó dificultades de tipo emocional y cognitivo como consecuencia de un trastorno de Dislexia. Como ya se señaló con anterioridad, es fundamental tomar en cuenta el rol que ejerce la familia, los padres o personas a cargo, en relación al peso que poseen en cuanto al desarrollo cognitivo durante la infancia.

Diversos autores coinciden en la relevancia que poseen las habilidades de interacción social, específicamente en la infancia y en la adolescencia, debido al impacto que producen en la organización psicológica de un sujeto, su calidad de vida y la futura inserción en un mundo social y escolar. Morales, Benites y Agustín (2013) afirman que dichas habilidades remiten a un estado de bienestar social y psicológico, ya que fortalecen factores protectores y de competitividad en niños y adolescentes, lo que promueve el desarrollo de conductas positivas y así un pasaje saludable hacia la vida adulta. En la misma dirección, investigaciones realizadas por Contini de González (2008) permiten avalar lo anterior, la autora plantea que aquella persona que cuenta con habilidades emocionales y sociales, puede operar en su medio ambiente de tal forma que estimule positivamente su calidad de vida.

Tomando en cuenta las distintas características que poseen las habilidades sociales, tal como lo plantearon Lacunza y Contini de González (2011) es importante considerar la interacción de las mismas a la hora de diagnosticar y planear estrategias y/o formas de intervención con respecto a un tratamiento. Como se estableció hasta el momento, las habilidades sociales son heterogéneas, esto quiere decir que de acuerdo a la etapa evolutiva, nivel de funcionamiento de un sujeto y contexto dentro del cual

se encuentre inmerso, las mismas se manifiestan a través de distintas formas de comportamiento. Además las habilidades sociales se ajustan a su vez al comportamiento de los otros interlocutores y viceversa. Por último cabe tomar en cuenta la especificidad situacional del comportamiento social, ya que varía de acuerdo al contexto sociocultural en el que cada uno se encuentra (Fernández Ballesteros, 1994).

Al entender que dichas habilidades comienzan su desarrollo dentro del contexto familiar y continúan dentro del escolar (Pérez & Reinoza, 2011), es importante tomar en consideración tanto las características de la familia como las de la institución educativa para que las mismas puedan proveer una vida más satisfactoria y gratificante para los chicos.

El primer objetivo del presente trabajo fue describir el comportamiento de la alumna y su vinculación con pares. En base a esto, la finalidad fue determinar si la alumna poseía realmente habilidades sociales adecuadas para su edad. En el caso de M, se observó que durante el nivel inicial, ella comenzó teniendo conductas y actitudes esperadas para su edad. Si bien en la primera infancia las habilidades para iniciar y mantener una situación de juego son esenciales, a medida que el niño avanza en edad, son destacadas las habilidades verbales y la interacción con pares (Lacunza & Contini de González, 2011). Cuando M comenzó el nivel primario, estas habilidades que se pusieron en juego al interactuar con sus docentes e iguales, comenzaron a ser inadecuadas y su rendimiento académico se vio comprometido.

Por otro lado, es importante tomar en cuenta que al momento de realizar las observaciones, M contaba con características que brindaban indicios de una baja autoestima. Esto pudo ser debido a la poca estimulación por parte de la familia, por lo que desde la institución en conjunto con las maestras integradoras se trabajó para que ella lograra ganar autoconfianza y posteriormente pudiera realizar las tareas escolares de manera independiente. Las dificultades de aprendizaje que se observaron en M tuvieron repercusiones en su desempeño tanto a nivel comportamental como a nivel académico. Tal como lo señalaron algunos autores, entre ellos Erwin (1998), las relaciones sociales que los niños establecen tanto con sus pares como con sus profesores ejercen una fuerte influencia en su interés y motivación por la escuela como en su ajuste personal y social.

La enseñanza de habilidades sociales es una competencia y responsabilidad de la institución escolar en conjunto y en coordinación con la familia (Monjas & De la Paz, 1998). En lo relativo a las intervenciones que se realizaron por el Equipo de Orientación Escolar, se pudo observar que se hicieron adecuaciones en coordinación con el centro terapéutico al cual acude la niña, su familia, maestras integradoras, los docentes y directivos del colegio. Las mismas repercutieron de manera satisfactoria a nivel social de M, lo cual produjo que su desempeño escolar fuera mejorando de a poco. Por otro lado se fueron descubriendo los cambios a nivel emocional de la alumna, por lo que también se buscaron estrategias con la acompañante para que la alumna pudiera disminuir aquellas emociones que la desestabilizaban.

Bandura (1977) menciona que el aprendizaje por retroalimentación interpersonal se basa en las reacciones que las acciones de uno producen en el otro significativo. Tal retroalimentación es considerada un refuerzo social, en la práctica se observó que la alumna pudo ir realizando algunas actividades de manera independiente, por lo que se buscó que su maestra integradora la acompañe cada vez menos en tales actividades, con la finalidad de que M pueda fortalecer su autodeterminación e independencia y por ende elevar su nivel de autoestima. Se la felicitó constantemente por estos logros a modo de refuerzo y de incentivación para que pudiera seguir con este tipo de conductas.

Finalmente, el último objetivo fue analizar la evolución y mejoría de la alumna en sus habilidades sociales y en su vinculación con pares a partir de la implementación del PPI. El colegio al que asiste M es un colegio grande, con estructura rígida. Si bien resulta difícil hacer un seguimiento individual para cada chico, el trabajo con M ha sido bastante particular, ya que más allá de que el progreso no haya sido el esperado, se pudieron observar muchos cambios positivos en la alumna. Algunos autores han señalado la importancia de una autoestima positiva en los primeros años de vida, debido a que la misma determina su actuación y aprendizaje (Álvarez, Lara, Lancellotta & Rubio, 1989). Los teóricos plantearon que los niños que poseen un alta autoestima están deseosos de aprender, se llevan bien con los demás y llegan a ser exitosos. Tales cambios se detectaron principalmente en su manera de interactuar con sus compañeros y docentes, además ha logrado participar más en clase y aumentar su interés por aprender y mejorar. Si bien hay dificultades que persisten, sobretodo con respecto a su autonomía, desde la institución se le

permite que continúe con una maestra integradora y seguirá con clases de apoyo a domicilio con la finalidad de favorecer su rendimiento académico.

Frente a este caso desde la institución educativa se trató de hacer las adecuaciones necesarias para favorecer la integración de la alumna, sin embargo debido a que el progreso no ha sido el esperado en ella se le ha sugerido en reiteradas oportunidades cambiar de colegio.

En cuanto a las limitaciones del presente trabajo, hubiese sido interesante analizar con mayor profundidad la composición familiar de la chica y su impacto en la problemática que se planteó. Sin embargo no se contaba con la información necesaria debido a políticas de privacidad de la escuela y por supuesto la seguridad de un menor. Con respecto a esto, es importante destacar que de la madre se sabe muy poco, teniendo en cuenta que la misma no conformó la figura de apego con su hija, sino que fue la abuela quien ocupó dicho lugar. Por otro lado, se tomó como base la dificultad de M en cuanto a sus habilidades sociales, sin embargo hubiese sido importante analizar si la base de las problemáticas que se observaron dentro de la institución no tienen mayor relación con el trastorno de aprendizaje que la alumna presenta. Por otro lado, hubiese sido conveniente observar a la alumna por más tiempo, sobretodo dentro del aula, con la finalidad de obtener observaciones objetivas para constatar o complementar lo del legajo escolar. Además hubiese sido de utilidad conversar con ella cara a cara, más allá de las observaciones realizadas.

Con respecto a los objetivos planteados, hubiese sido interesante abarcar cuestiones que analizarán con mayor detalle las repercusiones de una familia desorganizada y ensamblada en una niña que recibió poca o inadecuada estimulación en la primera infancia. Si bien las habilidades sociales conforman la base de la experiencia subjetivante de cada sujeto, se podría haber analizado más a fondo la razón por la cual dichas habilidades eran insuficientes o inadecuadas en esta niña. Por último se considera que hubiese sido trascendente analizar el impacto que produce tener una integración escolar en los niños.

Hubiese sido de utilidad implementar un programa de entrenamiento en habilidades sociales, tanto en la casa como en la escuela. El mismo debería formar parte de la currícula del colegio. Esto último implica que esta área tenga su horario, planificación y estrategias de evaluación como en otras áreas curriculares (Monjas &

De la Paz, 1998). De esta manera se sacaría el foco del desempeño escolar de cada chico y se tomaría más en cuenta la evolución emocional y social. Para dicho programa se tendría que involucrar a los alumnos, docentes, profesionales a cargo y sobretodo a las familias para que se pueda llevar a cabo y pueda impulsar positivamente el desarrollo de los niños. Por otro lado sería beneficioso que el EOE pudiera capacitar a los docentes con respecto a chicos que requieren una atención especial, ya que si bien se lleva un registro de las clases y lo cierto es que son muchos alumnos, muchas veces el foco está en la corrección de la conducta y la nota numérica.

Considero que el presente trabajo puede llegar a ser de utilidad tanto a familias como al personal docentes y profesionales que desempeñan una labor en el ámbito educativo. El mismo demuestra la importancia que tiene el desarrollo y la estimulación de las habilidades sociales en la infancia y en la adolescencia. Más allá de las repercusiones que se nombraron hasta el momento cuando dichas habilidades son deficitarias o pobres, es importante considerar las precauciones o acciones que se pueden llevar a cabo para revertir una futura problemática. Las habilidades sociales pueden ser entrenadas por medio de una enseñanza sistemática, directa y sobretodo sencilla con la finalidad de que cualquiera pueda realizarlo. Es fundamental reflexionar que las habilidades sociales mantienen una estrecha relación con la autoestima en las personas, así como su capacidad de actuar de manera independiente en el mundo social o escolar en el caso de los niños. Desde una mirada psicosocial es primordial establecer que las habilidades sociales por ende se verán afectadas por los demás elementos y personas significativas que conforman el sistema de un chico.

En función de lo anteriormente expuesto, considero que sería beneficioso para el caso de M, que la misma acudiera a un colegio más chico donde se continúe con un trabajo integral pero de manera más individualizada, así como el trabajo de orientación a padres.

Sería importante continuar investigando sobre el desarrollo de las habilidades sociales y qué otros tratamientos existen para tratar el déficit en las mismas. Por otro lado sería de utilidad investigar los diferentes puntos de vista desde las ramas de la psicología para ver cómo se encara la problemática y poder obtener un tratamiento de manera multidisciplinaria.

7. Referencias Bibliográficas:

- Alberti, R. E., & Emmons, M. L. (1978). *Your perfect right: a guide to assertive behavior*. 3d ed. San Luis Obispo, California: Impact Publishers.
- Arón, A. M., & Milicic, N. (1999). Desarrollo de habilidades sociales en el contexto escolar. En A.M., Arón y N., Milicic, *Clima social y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento (pp. 10-14)*. Santiago, Chile:Editorial Andrés Bello.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: S.L.U. Espasa Libros.
- Caballo, V.E. (2002). El entrenamiento en habilidades sociales. En V.E., Caballo, *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales (pp.181-200)*. (5ª ed.). Madrid: S.XXI De España Editores, S.A.
- Caraveo-Anduaga, J. J., Colmenares-Bermúdez, E., & Martínez-Vélez, N. A. (2002). Síntomas, percepción y demanda de atención en salud mental en niños y adolescentes de la Ciudad de México. *Salud pública de méxico*, 44(6), 492-498.
- Cava, M. J., & Musitu, G. M. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 54(2), 297-311.
- Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A Behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54(6), 1400-1416. doi:10.1111/1467-8624.ep12418487
- Contini de González, E. N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate*, 9, 45-69.
Recuperado de <https://dspace.palermo.edu:8443/xmlui/bitstream/handle/10226/571/9Psico%2003.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Costa, M., & López, E. (1996). *Educación para la salud: una estrategia para cambiar los estilos de vida*. Madrid: Pirámide.
- Díaz-Sibaja, M., Trujillo, A. & Peris-Mencheta, L. (2007). Hospital de día infanto-juvenil: programas de tratamiento. *Revista de psiquiatría y psicología del niño y adolescente*, 7(1), 80-99.

- Dishion, T. J. (1990). The family ecology of boys' peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61, 874-892.
- Erwin, P. (1998). Introduction and background. En P, Erwin, *Friendship in childhood and adolescence* (pp. 1-18). London: Routledge.
- Fernández Ballesteros, R. (1994). Modelos de evaluación psicológica. En R, Fernández Ballesteros, *Evaluación conductual hoy. Un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud* (pp. 47-50) . Madrid: Pirámide.
- García Rojas, A. D. (2010). Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de Educación Social.
- Gil Rodríguez, F., León Rubio, J. y Jarana Expósito, L. (Eds) (1995). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Pirámide.
- Goldstein, A. (1980) Lista de Chequeo de Habilidades Sociales.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Roces, C., García, M., González, P., ... & Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- Gresham, F. M. (1988). Social skills: Conceptual and applied aspects of assessment, training and social validation. En J. C. Witt, S.N. Elliot, y F.M. Gresham (Eds.). *Handbook of Behavior Therapy in Education*. (pp. 523-546). New York: Plenum Press.
- Ison-Zintilini, M. S., y Morelato-Giménez, G. S. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Universitat Psychologica*, 7(2), 357-367.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(2), 257-268.
- Ison, M. S., & Morelato, G. S. (2011). Contexto familiar y desarrollo de habilidades cognitivas para la resolución de problemas interpersonales en niños. *Psykhé*, 11(1), 149-157. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/viewFile/459/438>

- Kelly, J. (2002). Entrenamiento de las habilidades sociales con niños. En J, Kelly, *Entrenamiento de las habilidades sociales* (pp.219-221). Bilbao: D.D.B.
- Lacunza, A. B., & de González, N. C. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23), 159-182.
- Martínez, M. D. C. P., Justicia, F. J., & Cabezas, M. F. (2010). Prácticas de crianza y competencia sociales en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento psicológico*, 6(13), 34-47. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80112469004>
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. & Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Monjas Casares, M. (2000). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.
- Monjas, M.I. y De la Paz, B. (1998). Las habilidades sociales en el currículo. Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E.).
- Morales Rodríguez, M., Benitez Hernandez, M., & Agustín Santos, D. (2013). Habilidades para la vida (cognitivas y sociales) en adolescentes de zona rural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(3), 98-113.
- Moreno, A. M. (2001). Instrumentos de evaluación clínica en niños y adolescentes. *Revista Psiquiatría Psicología Niños y Adolescentes*, 2(1), 23-41.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). Collective perspectives on issues affecting learning disabilities. Austin, TX: PROED.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128. doi:10.1037/0033-2909.113.1.99
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M., González-Pumariega, S., Rocas, C., Alvarez, L. y González Torres, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 97-109.

- Núñez, J.C., González-Pumariega, S., & González-Pienda, J.A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7, 587-604.
- Peñafiel Pedrosa, E., & Serrano García, C., (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editex.
- Pérez Fernández, J. & Garaigordobil Landazabal, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología*, 22 (2), 153-169.
- Pérez Lo Presti, A., & Reinoza Dugarte, M. (2011). El educador y la familia disfuncional. *Educere*, 15(52), 629-634.
- Presti, A. P. L., y Dugarte, M. R. (2011). El educador y la familia disfuncional. *Educere*, 15(52), 629-634. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/356/35622379009.pdf>
- San Miguel, S. K., Forness, S. R., & Kavale, K. 1. (1996). Social skills deficits in learning disabilities: the psychiatric comorbidity hypothesis. *Learning Disability Quarterly*, 19, 252-261. doi:10.2307/1511211
- Seligman, M. (1992). Learned helplessness theory en M, Seligman, *Helplessness*. New York: Freeman.
- Trianes, M.V., De La Morena, M. L. & Muñoz, A. M. (1999) *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- Vaughn, S., & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities : A prospective study. En H.L. Swanson y B.K. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues*. Hillsdale, NJ: Erlbaum .
- Verduzco Alvarez-Icaza, M. A., Lara-Cantú, M. A., Lancelotta, G. X., & Rubio, S. (1989). Un estudio sobre la autoestima en niños en edad escolar: Datos normativos. *Salud Mental*, 12(3), 50-54. Recuperado de <http://www.inprf-cd.gob.mx/pdf/sm1203/sm120350.pdf>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202.