

Trabajo Final Integrador

Estudio de caso: Las habilidades sociales y el rendimiento académico en un niño escolarizado.

Tutora Lic. Viviana Kelmanowicz



Autor:
Flavio Di Mantova

2. INDICE

3. Introducción	3
4. Objetivos	3
4.1. Objetivo General	3
4.1.1. Objetivos Específicos	4
5. Marco Teórico	4
5.1. El niño como parte integrante de un sistema	4
5.2. La importancia de la socialización en los niños	5
5.2.1. El papel del juego en la socialización de los niños	7
5.2.2. Las habilidades sociales	8
5.2.3. Clasificaciones de las habilidades sociales	10
5.2.4. La inteligencia: su medición y sus diferentes áreas	13
5.2.4.1. Coeficiente intelectual vs. Desempeño	14
5.2.4.2. Inteligencia práctica	14
5.2.4.3. Inteligencia emocional	15
5.2.4.4. Inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal	15
5.2.4.5. Inteligencia social	15
5.3. Introducción de los psicólogos en la escuela: modo de trabajar y de intervenir.	16
5.3.1. Intervenciones: el modo en que se llevan a cabo y su camino hacia la consecución de los objetivos.	20
5.3.2. Intervenciones sobre habilidades sociales	22
6. Metodología	24
6.1. Tipo de estudio	24
6.2. Participante	24
6.3. Instrumentos	25
6.4. Procedimiento	25
7. Desarrollo	26
7.1. Dificultades y fortalezas que presenta el alumno	26
7.2. Estrategias de intervención utilizadas por el Equipo de Orientación Escolar que fomentan las habilidades sociales entre pares	29
7.3. Evaluación del funcionamiento de las estrategias implementadas por el Equipo de Orientación Escolar en el alumno	32
8. Conclusión	34
9. Bibliografía	40
Anexo	50

3. INTRODUCCION

La práctica profesional correspondiente al área de Psicología Educacional se efectuó en la sección primaria del Equipo de Orientación Escolar de una institución educativa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La misma tuvo una duración de 320 horas donde las actividades realizadas consistieron en seguimientos de casos, trabajos interdisciplinarios con profesionales externos, entrevistas a padres y/o alumnos, confección de actas, armado de legajos, test psicológicos a alumnos e ingresantes, entre las más destacadas. El interés del trabajo final de integración ha surgido por observaciones realizadas durante los recreos, en donde se puede apreciar un déficit en las habilidades sociales del alumno Roque (quinto grado) con respecto a sus pares.

El tema a tratar fue elegido por la importancia que tiene la interacción social en los niños durante su período escolar y las habilidades sociales que debiera adquirir a esta edad mediante la socialización con sus pares. Para la descripción del caso se tomarán como centrales en el proceso de socialización de Roque al juego con sus compañeros, a las habilidades sociales puestas en práctica y a la inteligencia del niño.

A lo largo del siguiente trabajo se realizará también la descripción de cómo trabaja el Equipo de Orientación Escolar, cuáles son sus objetivos, sus funciones y de qué manera interviene para conseguir lograr cambios en los alumnos que presenten problemas.

4. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GENERAL

- Describir el caso de un alumno con buen rendimiento académico y con dificultades en sus habilidades sociales con sus pares y las intervenciones realizadas por el Equipo de Orientación Escolar.

4.1.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir las dificultades que presenta el alumno en las habilidades sociales con sus pares.
- Determinar cuáles son las estrategias de intervención utilizadas por el Equipo de Orientación Escolar en dicho caso para fomentar sus habilidades sociales entre pares.
- Evaluar el funcionamiento de las estrategias implementadas por el Equipo de Orientación Escolar en el alumno.

5. MARCO TEÓRICO

5.1. El niño como parte integrante de un sistema.

Para la descripción de dicho trabajo será necesario definir las variables más significativas realizando un recorrido donde el punto de partida sea considerar al ser humano como parte integrante de un todo, un sistema. De esta manera se tendrá en cuenta el tipo y forma de relaciones humanas que establece con los que lo rodean. Para ello se utilizará la perspectiva sistémica

Un sistema se puede definir como un conjunto de objetos así como de relaciones entre los mismos y entre sus atributos; en el que los objetos son los componentes o partes del sistema, los atributos son las propiedades de los objetos y donde las relaciones son las que mantienen unido al sistema (Hall & Fagen, 1956).

Desde esta perspectiva, de acuerdo con Amitrano y Rother (2001), los individuos pueden ser vistos como elementos de un sistema. Las familias, la escuela y los distintos grupos de los que forma parte el individuo, pueden ser tratados como sistemas o subsistemas más amplios. En un sistema humano los objetos son las personas y los atributos son sus conductas comunicacionales.

Aquí se toma al niño, para su descripción, como parte central del sistema que conforma, y la manera en que se relaciona con las otras partes integrantes del sistema: familia, pares, profesionales del colegio, entre otros.

En el sistema se establecen relaciones entre los objetos que lo conforman. En un sistema humano esas relaciones son entre personas: relaciones interpersonales. El ser humano no vive aislado, sino en constante contacto con otros. En palabras de Nuttin (1973), el hombre no podría vivir sin el mundo, no puede vivir sino en el mundo, que es su condición de vida. Como ser social produce relaciones con los demás, y éstas en su conjunto, son las que lo definen en su personalidad. El medio ambiente del ser humano es un ambiente social, del que provienen los estímulos fundamentales para la organización de sus cualidades psicológicas (Bleger, 1969).

La manera en que el niño aprenda a socializarse y atraviese este proceso será un punto importante en la conformación de su personalidad.

5.2. La importancia de la socialización en los niños.

El primer sistema del que el niño forma parte es su familia. Allí aprende sus primeras normas sociales y es a través del contacto con los integrantes de la misma donde comienzan también sus primeras relaciones con los demás. En palabras de Griffa y Moreno (2005), la convivencia social se inicia con los vínculos intrafamiliares. Ahí, es donde el niño aprende a tener en cuenta al “otro”, a compartir con el hermano tanto los juguetes como su habitación, a comportarse correctamente cuando llegan los invitados a la casa, a jugar con los amigos, entre otras cosas. La convivencia comienza en el seno de la familia pero es durante la niñez escolar, especialmente en el ámbito de la escuela, donde el proceso de socialización infantil se desarrolla con mayor medida.

Al ingresar a un nuevo ámbito el niño conoce a sus compañeros y maestros con quien compartirá gran parte de tiempo y actividades. La escuela le ofrece nuevos modelos de identificaciones que le van a permitir incorporarlos y diferenciarse de sus padres (Menalled; Risoleo; Siroti; Scoppa; Tumanischwili & Rizzi, 1997).

La socialización que experimenta el niño no es un proceso impersonal, su vínculo con la institución escolar se “personaliza” con la maestra y la convivencia con los pares presupone el lograr la amistad con alguno de ellos. Así, un buen vínculo con todos o con la mayoría de los compañeros sólo es posible en la medida que exista la profundidad de un vínculo con algunos

(Griffa & Moreno, 2005). La amistad permitirá que el proceso de socialización se vaya construyendo paulatinamente, ya que, de acuerdo con Freud (1924), en esta edad centrará fundamentalmente sus relaciones en los otros niños. De este modo, su mundo social pasará a ser constituido por el grupo de juegos y el grupo escolar.

El período que hasta aquí, dentro del seno familiar, consistía en metas e intereses individuales, propias de la postura egocéntrica de su edad, queda superado para entrar en un franco contacto con el mundo externo. Así transita desde el realismo egocéntrico al realismo objetivo. (De Moragas, 1965). De este modo, la escuela, además de socializar tiene una función moderadora, que le marcará al niño la postergación de sus deseos en función de lo social (Menalled et al., 1997).

La escuela, de este modo, funciona como un espacio de preparación de los niños para la vida adulta. De acuerdo con Erikson (1983), el niño allí adquiere los conocimientos necesarios para utilizar los utensillos, las herramientas, los instrumentos y símbolos usados por los mayores incorporando las nociones rudimentarias exigidas para ser un miembro de su cultura.

La escuela junto con los programas de enseñanza primaria y secundaria abarca un vasto panorama del saber humano e influye decisivamente en la conformación de la personalidad total de los educandos (Gadino, 1995). Según Bleger (1963), el individuo en su relación con los demás define su personalidad. El niño al ingresar a la escuela, introducirse a un grupo de pares y relacionarse con ellos, irá conformándola a medida que las situaciones se lo permitan. La vida grupal juega un papel decisivo para tal fin, ya que el niño que antes formaba grupos efímeros con objetivos del momento pasa a formar grupos infantiles que van ganando en consistencia y estabilidad, como así también en homogeneidad (Osterrieth, 1974). Con esta llegada de los grupos de afines aparece el juego, el cual tiene un rol fundamental en la relación con los pares. Predomina el juego reglado y social a diferencia del juego simbólico propio de los estadios anteriores. Todo el proceso de la escolarización es un período decisivo en el logro de la socialización ya que supone la realización de tareas y la posibilidad de compartir sus cosas y experiencias con los demás. El

niño dirige su energía fundamentalmente hacia los vínculos interpersonales con sus pares, desarrollando así sus capacidades de comunicación y de integración grupal (Griffa & Moreno, 2005).

5.2.1. El papel del juego en la socialización de los niños.

El juego tiene una importancia primordial en la forma de relacionarse del niño. En un principio el juego es realizado con los miembros de su familia para luego realizarse con miembros externos a ella. Es un mediador que permite acercarse y relacionarse con los demás. En palabras de Cañeque (1993) el niño durante la segunda infancia pasa la mayor parte de su tiempo jugando. El juego es su mundo, es el modo de descubrirlo y de descubrirse. A través de la actividad lúdica se favorece el desarrollo intelectual, afectivo y de la personalidad en general. El juego es el lenguaje por excelencia del niño, tanto que éste es al niño lo que la palabra al adulto.

A los 5 años, edad aproximada en donde el niño ingresa a la escuela, los juegos grupales se caracterizan por una activa participación y comunicación, formando ya grupos de cuatro a seis o siete compañeros. El liderazgo en estos grupos es ya definido y todos los integrantes cooperan para mantener la cohesión. De este modo, el juego actúa favoreciendo el desprendimiento respecto de la madre para orientarlo hacia el mundo exterior, la conexión con otras personas y objetos (Griffa & Moreno, 2005).

De acuerdo, entonces, a lo citado por Bleger (1963); Cañeque (1993); De Moragas (1965); Erikson (1983); Freud (1924); Gadino (1995); Griffa & Moreno (2005); Menalled et al. (1997) y Osterrieth (1974) con el ingreso a la escuela se da inicio al proceso de socialización del niño y la consecuente conformación de su personalidad, ya sea en el contacto directo con los demás, en actividades y tareas, como también a la hora de la aparición del juego reglado y social, ya que a través de éste, el niño se comunica utilizándolo como un modo de descubrimiento del mundo, de sí mismo, de las personas y los objetos que lo rodean.

5.2.2. Las habilidades sociales.

Al relacionarse el niño con sus pares deberá poner en práctica ciertas modalidades de interacción que determinarán la consecución o el alejamiento del objetivo planteado inicialmente para dicha relación. Allí es donde intervienen las habilidades sociales que son, de acuerdo con Caballo (1993), un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Las habilidades sociales son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria (Monjas Casares, 2000). La utilización correcta y apropiada de las mismas posibilitan la resolución de los problemas de la vida cotidiana, y permiten así afrontar situaciones interpersonales, lo que las torna necesarias para la adaptación del sujeto al ambiente más próximo (Caballo, 1993).

Las habilidades sociales comienzan a obtenerse en la infancia, su conformación está estrechamente vinculada a los grupos primarios y a las figuras de apego. Durante los primeros años de vida, la familia o específicamente las figuras de apego tienen una importancia central para el comportamiento interpersonal del niño. Esto es así debido a que la familia es el contexto único o principal, donde crece el niño y controla el ambiente social en que vive, y por lo tanto, le proporciona las oportunidades sociales, ya que puede actuar como un filtro o una llave para la incorporación a otros contextos (Monjas Casares, 2000).

Al llegar a la escuela, y compartir con otros, se ponen de manifiesto estos modos de relación interpersonal y se determinan si son o no efectivos. En palabras de León Rubio y Medina Anzano (1998) se entiende a las habilidades sociales como la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva. Ballester y Gil Llario (2002) cuando se interrogan sobre qué son las habilidades sociales, aluden en realidad, a lo que llaman un comportamiento socialmente competente, ya que el consenso social determina que un comportamiento sea considerado correcto, si cuenta con la aprobación del grupo, o no, si es

reprobado. En la escuela, donde el alumno interacciona constantemente con los demás compañeros y maestros, su comportamiento está siendo constantemente evaluado por otros. Gracias a esta evaluación el niño irá dándose cuenta cuales son aquellos que acercan el objetivo propuesto y cuales lo alejan. De este modo, teniendo en cuenta la eficacia, una conducta será habilidosa en la medida en que conduzca a la obtención de aquello que se proponga. Así el sujeto tenderá a repetir comportamientos que han sido valorados por otros sujetos ocupando el componente social un lugar clave en las interacciones, ya que el consenso es el que determina que un comportamiento pueda ser considerado adecuado por un grupo y no por otro.

El vínculo entre iguales, que comienza a darse cuando el niño ingresa al colegio y socializa con otros, promueve el desarrollo de habilidades de interacción social y ello impacta positivamente en la salud psíquica del sujeto (Contini, 2008). Al compartir los alumnos actividades en el aula, en el recreo, en el campo de deportes y, cuando se organizan, actividades extra escolares, se favorece la competencia social del niño. Ésta, tal como lo señalan Ballester y Gil Llario (2002), proporciona sentimientos de autoeficacia que constituye un ingrediente fundamental de la autoestima. Ser reconocido y aceptado por otro produce un impacto favorable en la autoestima, y ello refuerza la satisfacción vital. La competencia social se desarrolla y aprende a lo largo del proceso de socialización gracias a la interacción con otras personas y es posibilitada por el aprendizaje de las consecuencias de las respuestas y por el aprendizaje por modelos (Bandura, 1982).

Trabajar en el colegio de manera efectiva las habilidades sociales debe ser uno de los tantos objetivos a tener en cuenta al planificar las actividades. Son un medio excepcional de protección y promoción de la salud. De esta manera los comportamientos sociales actúan favoreciendo la adaptación, la aceptación de los otros, los refuerzos positivos y el bienestar del sujeto (Crespo Rica, 2006; Prieto Ursua, 2000).

Los sujetos pasan gran parte de su tiempo con otros, en interacción. Esta necesidad de vínculos interpersonales se asocia al hecho de que las relaciones sociales positivas son una de las mayores fuentes de satisfacción y bienestar personal (Contini, 2008). Existen numerosas investigaciones que constatan que el desarrollo de habilidades sociales positivas en la infancia y en

la adolescencia contribuye al logro de una personalidad saludable en la adultez. Y como contrapartida, la competencia interpersonal pobre, se asocia con baja aceptación, rechazo o aislamiento de los pares, con problemáticas escolares y personales, tales como la baja autoestima, la indefensión inadaptación en la adolescencia, delincuencia juvenil o adicciones (Monjas Casares, 2000; Hops & Greenwood, 1988; Laad & Asher, 1985).

Las habilidades positivas permiten, entre otras cosas, el conocimiento de sí mismo y de los demás, el desarrollo de conductas de reciprocidad, la posibilidad de apreciar lo que se da y lo que se recibe. También, mediante las habilidades sociales positivas, se alude al intercambio en el control de la relación, con lo cual quiere significar que el niño/adolescente aprende que en ocasiones él lidera una situación y, en otras, le corresponde hacerlo a un par (Monjas Casares, 2000).

El trabajo en la escuela de manera sistemática de las habilidades sociales no sólo es importante respecto a las relaciones con los pares sino que también permiten que el niño asimile los papeles y las normas sociales. (Michelson, Sugai, Wood & Kazdin, 1987). La interacción con los demás desde edades tempranas y el aprendizaje de habilidades sociales positivas actúan directamente en la definición de la personalidad del individuo, de este modo, se puede concluir que la relación con los pares es decididamente importante en el proceso de desarrollo del niño y actuaría como un factor protector para el logro de la salud en la adolescencia y adultez (Contini, 2008).

5.2.3. Clasificaciones de las habilidades sociales.

En relación directa con las habilidades sociales aparece un concepto clave, el de la asertividad. Da Dalt de Mangione y Di Fabio de Anglat (2002) la definen como la posibilidad que tiene un sujeto de expresar adecuadamente sus emociones en las relaciones sociales, es decir, que al manifestarse deben estar ausentes signos de agresividad o ansiedad; al mismo tiempo Caballo (2000), puntualiza que la asertividad es la capacidad que tiene un sujeto para expresar pensamientos o sentimientos a otros de un modo directo, efectivo y apropiado.

Teniendo en cuenta este importante concepto se pueden clasificar diferentes estilos de conducta en las habilidades sociales, ellos son: no asertivo, agresivo y asertivo. De acuerdo con Caballo (1993), el estilo asertivo permite el establecimiento de relaciones sociales significativas y una mejor adaptación social. Un sujeto asertivo sería aquel que se expresa afirmativamente, con seguridad, y defiende sus derechos sin utilizar conductas agresivas. El sujeto con estilo no asertivo, en cambio, se caracteriza por carecer de habilidad para defender sus derechos y para expresar sus ideas y sentimientos. Se somete a los deseos de los demás, y adopta una posición pasiva frente a los conflictos. Predomina una actitud de huida, como de no afrontar los mismos, y se caracteriza por la inseguridad sobre qué hacer o decir. Finalmente, el sujeto con estilo agresivo expresa emociones y pensamientos de manera inapropiada, sin considerar los derechos de los demás. Carece de habilidad para afrontar situaciones conflictivas, ya que lo hace con violencia verbal o física. Adopta posiciones radicales en el análisis de los hechos, lo que le impide percibir los matices de los mismos para valorarlos y para adoptar posturas equilibradas (Da Dalt de Mangione & Di Fabio de Anglat, 2002). Tanto los estilos de vinculación no asertivo como agresivo dan cuenta de un déficit en las habilidades sociales (Caballo, 1993; Connor et al., 1982; Godoy et al., 1993; Matson et al., 1983).

Por otra parte Monjas Casares y González Moreno (1998), en su Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) ensayaron una clasificación de las habilidades sociales según áreas, a saber:

- Habilidades básicas de interacción social, como sonreír y reír, saludar, presentaciones, favores, cortesía y amabilidad.
- Habilidades conversacionales, como iniciar, mantener, terminar y/o unirse a conversaciones, como también participar de conversaciones grupales.
- Habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones, como la expresión de autoafirmaciones positivas, expresar emociones, recibir emociones, defender los propios derechos y defender las opiniones.
- Habilidades para afrontar y resolver problemas (cognitivos e interpersonales), como identificar problemas, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir y probar la solución.

- Habilidades para relacionarse con adultos, como cortesía con el adulto, refuerzo al adulto, conversar con el adulto, solucionar problemas con adultos y peticiones del adulto.

El correcto manejo de las habilidades sociales permite al individuo actuar con fluidez y eficacia en el ambiente del que forma parte. De este modo, un sujeto con habilidades emocionales y sociales, que conoce y controla sus propios sentimientos, que puede interpretar los estados de ánimo de otros, operará en su entorno de tal manera que redunde positivamente en su calidad de vida (Contini, 2008). Por el contrario, cuando el manejo de las mismas no sea el correcto se producirá una disminución en la eficacia por adquirir los objetivos que esas conductas tienen previsto cumplir. Dicha eficacia en las relaciones sociales podrá ser por alcanzar los objetivos de la respuesta (eficacia de los objetivos); por mantener o mejorar la relación con la otra persona en la interacción (eficacia de la relación); o bien por mantener la autoestima de la persona socialmente habilidosa (eficacia en el respeto a uno mismo) (Linehan, 1984).

Se atribuye esa disminución de la eficacia a un déficit en las habilidades sociales. Mediante entrenamiento pueden ser modificadas y adquirir nuevas que mejoren la fluidez y calidad de las relaciones. El entrenamiento en habilidades sociales (EHS) se encuentra entre las técnicas más frecuentemente usadas para el tratamiento de los problemas psicológicos, para la mejora de la efectividad interpersonal y para la mejora general de la calidad de vida. El EHS se puede definir como un enfoque general de la terapia dirigido a incrementar la competencia de la actuación en situaciones críticas de la vida (Goldsmith & Mc. Fall, 1975).

Las relaciones interpersonales son importantes para el desarrollo y el funcionamiento psicológico. La falta de armonía interpersonal puede contribuir o conducir a disfunciones y perturbaciones psicológicas y con el EHS mejorarán la competencia en situaciones específicas (Caballo, 1993).

En la escuela, el contacto con los demás es habitual y constante. A un niño con déficits en las habilidades sociales le resultará dificultoso fomentar la inteligencia y aprender al interactuar con otros. Integrándose el niño a grupos donde coexisten diferentes intereses y niveles de información se produce un aprendizaje que resulta muy útil. En el grupo tienden a atenuarse las

diferencias culturales porque se elevan aquellos niños que disponen de menos información. Suele suceder en los grupos conformados por niños de edades distintas, donde se manifiestan desniveles, que el que domina mejor un aspecto tiene para aprender destrezas u otros conocimientos en otros aspectos en los que lo superan los demás. Las acciones de enseñar y aprender no se desarrollan en los grupos infantiles en una sola dirección, sino como un entretejido: esto permite a cada niño reconocer los valores y las carencias de sí mismo, de cada uno de los integrantes del grupo y del grupo mismo (Gadino, 1995). Monjas Casares (2000) destaca que la relación con los iguales opera como apoyo emocional y fuente de disfrute. En estas relaciones el niño/adolescente tiene la posibilidad de trabajar con otros niños facilitando la tarea en común, las estrategias sociales de negociación y de acuerdos y el autocontrol de la propia conducta en función del feed-back que recibe de los otros. En estas relaciones se hace posible también el aprendizaje del rol sexual y el aprendizaje de valores.

5.2.4. La inteligencia: su medición y sus diferentes áreas

Existen numerosos estudios sobre la inteligencia académica y se ha podido demostrar que tiene elevadas correlaciones con el rendimiento escolar, pero la práctica clínica y psicopedagógica fue mostrando la complejidad del funcionamiento cognitivo de un sujeto y las dificultades para establecer pronósticos certeros a partir de las pruebas de Coeficiente Intelectual (CI) (Contini, 2004).

El CI es una medida numérica que se aplica de acuerdo con Morris (1997) a la inteligencia y se determina a partir de sus puntajes en un test de inteligencia basándose en un puntaje de 100 para la inteligencia promedio. Cabe resaltar además que los test de inteligencia se elaboraron para aplicarlos a una gran variedad de situaciones e individuos y se validan por comparación con criterios relativamente amplios. Proporcionan característicamente una única puntuación, que indica el nivel de la actuación individual, mediante el ahondamiento de los puntos críticos; en otras palabras, se presenta al sujeto una gran variedad de tareas en espera de que en esta forma se obtendrá un muestreo de todas las funciones intelectuales importantes. Gregory (2001)

señala que cuando se analiza el CI de una persona, los psicólogos se refieren a una abstracción que no tiene existencia directa, material, pero que sin embargo, es útil para pronosticar el rendimiento escolar.

Existen, además, formas no académicas de la inteligencia que se definirán más adelante. Ellas son la inteligencia práctica (Sternberg, 1985, 1997), la inteligencia social (Cantor & Kilstrom, 1987; Ford & Maher, 1998), la inteligencia intrapersonal e interpersonal (Gardner, 1994, 1983, 1993), la inteligencia emocional (Goleman, 2000, 1995; Salovey & Mayer, 1990) y el conocimiento tácito (Polanyi, 1966; Neisser, 1979; Schon, 1983; Sternberg, 1985, 1997).

5.2.4.1. Coeficiente intelectual vs. Desempeño.

Tradicionalmente, se pensó que las oportunidades de éxito de un sujeto dependían de la inteligencia académica sintetizada en el CI. Aún hoy se afirma, de acuerdo con Contini (2008), que existe una relación entre la capacidad del sujeto – evaluada por pruebas de CI – y su desempeño, es decir, sujetos con CI bajo se posicionan en trabajos de baja jerarquía, mientras que los de CI alto suelen ocupar cargos bien remunerados. Pero esto no es una ley infalible y se puede aseverar que las pruebas de CI son relativamente inadecuadas para predecir de un modo inequívoco el éxito en la vida. Un CI alto no determina que el individuo sea competente en todas las áreas de su vida, sino que esto depende también de otras variables. Así, sujetos con elevado CI tienen dificultades en su desempeño en la vida diaria, mientras otros, de CI modesto, lo hacen sorprendentemente bien.

5.2.4.2. Inteligencia Práctica.

Los sujetos frecuentemente tienen que encarar situaciones cuya solución no emerge del conocimiento adquirido en el contexto académico. Estos tipos de problemas se experimentan en la vida diaria. La inteligencia que se aplica a la vida cotidiana o inteligencia práctica se presenta así, diferente de la inteligencia aplicada académicamente. La inteligencia práctica se relaciona con el sentido común y la perspicacia para captar situaciones de la calle,

mientras que la inteligencia académica, supone operaciones formales del pensamiento sobre temas generalmente ajenos a la experiencia cotidiana del sujeto. Con frecuencia, se puede observar que sujetos exitosos en la escuela presentan déficit en sus relaciones sociales, o a la inversa, personas que fracasan en la escuela tienen éxito en el trabajo o en los vínculos sociales (Contini, 2008).

5.2.4.3. Inteligencia emocional.

Esta forma de inteligencia no académica es definida por Goleman (2000, 1995) como la habilidad para ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanzas.

5.2.4.4. Inteligencia Interpersonal e inteligencia intrapersonal.

De acuerdo con Gardner y Hatch (1983) la inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender a los demás, es decir qué los motiva, cómo operan, cómo trabajan cooperativamente. El núcleo de esta inteligencia es la habilidad para discernir y responder adecuadamente a los estados de ánimo, motivaciones y deseos de los demás. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal es una capacidad vuelta hacia el interior del sujeto. Es la habilidad para formar un modelo preciso y realista de sí mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida. Este tipo de inteligencia es para Gardner la clave para el acceso a los propios sentimientos, tanto como la capacidad para recurrir a ellos como orientadores del comportamiento.

5.2.4.5. Inteligencia social.

La Inteligencia social trata de la habilidad para tener éxito con los demás (Moss & Hunt, 1927) o para tratar con la gente (Hunt, 1928), serenidad en el trato con otros, según los estados y características de aquellos (Vernon, 1933),

Wedek (1947) agrega que es la habilidad para juzgar correctamente los sentimientos, los estados de ánimo y las motivaciones de los demás.

La inteligencia social hace referencia a la capacidad para entender las expectativas sociales y las conductas de los demás, así como juzgar adecuadamente como comportarse en situaciones sociales. Sus principales dimensiones son las necesidades e intereses sociales, el conocimiento social y las habilidades sociales (Kihlsom & Cantor, 2000). El comportamiento social es inteligente porque está mediatizado por procesos cognitivos tales como la percepción, memoria, razonamiento y resolución de problemas (Cantor & Kihlstrom, 1987; Cantor & Harlow, 1994).

Por lo tanto, tener un CI alto no determina el éxito en la vida, ya que se puede tener una gran forma de inteligencia y no ser hábil en alguna de las demás formas de inteligencia. En palabras de Goleman (2000), el CI contribuye aproximadamente con un 20% a los factores que determinan el éxito de la vida. El 80% restante estaría compuesto por otras variables inherentes a la inteligencia emocional tales como: el autodomínio, la capacidad para motivarse a sí mismo, perseverancia frente a las frustraciones, control de los impulsos, regulación del humor, empatía y tener esperanza. De este modo, con respecto a las pruebas de CI se ha podido confirmar, según Contini (2008), que correlacionan positivamente con el rendimiento escolar; en cambio no aseguran que las capacidades evaluadas por este tipo de pruebas habiliten al sujeto a resolver los problemas de la vida cotidiana.

5.3. Introducción de los psicólogos en la escuela: modo de trabajar y de intervenir.

Teniendo en cuenta el enfoque sistémico, se distinguen subsistemas implicados en los problemas que se puedan presentar. En el caso de la escuela, éstos serán: el subsistema niño, subsistema padres, subsistema docente y un cuarto subsistema que se conforma cuando existen profesionales de otra especialidad involucrados en la consulta (Amitrano & Rother, 2001).

El Equipo de Orientación Escolar (E.O.E.) forma parte de este cuarto subsistema. De acuerdo con los lineamientos dictados en la Institución

Educativa donde se realizó la descripción del presente trabajo, el E.O.E., que está integrado por dos psicólogos y una psicopedagoga, observa y transmite la información a los padres, docentes y directivos acerca de los alumnos que presentan mayores dificultades, ya sean de conducta, aprendizaje, sociales, como también características de personalidad de determinados alumnos.

Históricamente, el sistema educativo capitalino, contó con equipos de profesionales interdisciplinarios, médicos, psicólogos, psicopedagogos, asistentes sociales que actuaban como ayuda y apoyo para la resolución de las problemáticas planteadas. En su origen los consultorios escolares, atendían las cuestiones físicas, mientras que los problemas pedagógicos-psicológicos, se resolvían a través de la derivación a escuelas especiales o a tratamientos extra-escolares. En el año 1979 se crean los gabinetes psicofísicos dependientes de la Secretaría de Salud de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires y se desarticulan estos consultorios. En estos gabinetes se nucleaban la atención de los alumnos de los distintos distritos, por zonas. Con el advenimiento de la democracia, se crean en el ámbito educativo los Equipos de Orientación Escolar, conformados por profesionales y docentes que tienen por función orientar acciones preventivas y asistenciales, psicopedagógicas, psicológicas o sociales, en el nivel individual, grupal e institucional (Reisi, Stefani, Giannon &, Aleda, 1998).

Los E.O.E. desempeñan junto con la función diagnóstica, una función de asesoramiento a los centros educativos, tanto a los equipos docentes como a los equipos directivos, en materia de atención a la diversidad. También asumen tareas como la elaboración y difusión de programas y materiales y la coordinación interestructural. Los E.O.E. trabajan teniendo en cuenta la prevención de las problemáticas que se pueden presentar en el niño. De este modo, es necesario prepararlos para la superación de las diferentes crisis de desarrollo. Uno de sus objetivos es promocionar conductas saludables y competencias personales, como las relacionadas con la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, con el fin de evitar la aparición de problemas (Madrigal Martínez, Redondo Duarte, Vale Vasconcelos & Navarro Asencio, 2008).

Para prevenir será necesaria una actitud proactiva por parte del E.O.E. que se anticipe a la aparición de todo aquello que suponga un obstáculo al

desarrollo del niño y le impida superar crisis implícitas en el mismo (Hervás Avilés, 2006). El objetivo de la prevención sería desarrollar la competencia funcional y social del niño, su capacidad para afrontar situaciones y su fortalecimiento interior (Conyne, 1984). Este autor considera indispensable actuar con anterioridad a la aparición del problema, con un planteamiento ecológico-sistémico y teniendo muy en cuenta su entorno. De este modo se intenta reducir los factores de riesgo e incrementar los elementos que favorecen la defensa y la protección ante la crisis.

El ámbito de trabajo de los profesionales de la psicología en la escuela no debe circunscribirse a una oficina, sino que el psicólogo educacional debe recorrer continuamente el colegio, estar presente en donde las situaciones y los conflictos se generan, realizando observaciones áulicas, de recreos, de entradas y salidas a la jornada escolar, ya que de acuerdo con Rodríguez Espinar (1998) el conocimiento anticipado de las características y circunstancias personales de cada estudiante favorece la detección temprana de los factores de riesgo y las dificultades asociadas a los mismos.

Según el modelo de resolución de problemas (Weakland, Watzlawick & Fish, 1980) todo problema es conducta, toda conducta es comunicación, y por ende toda conducta implica influencia. No hay problema que no se exprese en un comportamiento, y no hay comportamiento problema que no de lugar a comportamientos (del mismo sujeto o de otros) que busquen cambiar la conducta problemática. En palabras de Amitrano, Bader, Kelmanowicz y Rother (1995), no hay conducta problema sin conductas que intentan solucionar dicho problema. Es allí donde el profesional del E.O.E. debe estar, donde las conductas se suceden, pudiendo observar cuáles son las conductas problemas. Siguiendo con las autoras recientemente mencionadas, cuando estas conductas solucionadoras de problema fracasan surge la consulta. De este modo, el psicólogo sabrá de antemano a la consulta las implicancias del problema en cuestión: cómo se genera, bajo qué circunstancias, cómo se desarrolla y sobre que situaciones podrá actuar profesionalmente. De acuerdo con esta idea, el terapeuta o agente de cambio es el encargado de ayudar (influir) a los consultantes a encontrar los comportamientos-acciones, o nuevas significaciones de las acciones, que lleven por ende a nuevos comportamientos que los mismos necesiten (Amitrano, Bader, Kelmanowicz & Rother, 1995).

El profesional debe ir más allá del ámbito escolar debido a que el carácter preventivo supone una temprana relación entre la familia y la escuela, y las posibles intervenciones que se deriven de esta relación. En palabras propias de Rodríguez Moreno (1995) el E.O.E. presenta una función de ayuda, encaminada a la consecución de la adaptación para prevenir desigualdades y adoptar medidas correctivas; y una función educativa y evolutiva, dirigida a trabajar estrategias y procedimientos de resolución de problemas y desarrollo de potencialidades.

En las instituciones escolares, donde concurren chicos de diferentes familias aparece reiteradamente, el pedido de intervención al E.O.E. por problemas de aprendizaje, problemas de conducta definidos como retraimiento, dificultades en la integración grupal, agresividad que obstaculiza la vinculación con sus compañeros o la producción pedagógica, discontinuidad en la escolaridad y en los tratamientos, entre otros. Un niño puede ser muy inteligente y tener problemas de aprendizaje. Las diferentes situaciones son detectadas por el maestro quien informa sobre las dificultades que pueda presentar el niño, ya sea de aprendizaje, integración o conducta al E.O.E. Éste constituye el primer momento del circuito de derivación. Los profesionales pertenecientes al equipo evalúan las singularidades propias de cada caso y derivan a otros profesionales a fin de realizar un psicodiagnóstico, mediante el cual se trata de otorgar un sentido clínico a las perturbaciones visibles del comportamiento escolar individual. En el psicodiagnóstico es de fundamental importancia indagar la interioridad psíquica del niño articulando la construcción de categorías cognitivas y su posicionamiento subjetivo, como también la evaluación de las dinámicas grupales en las que se inserta. En la específica situación de interacciones grupales se incluye la comprensión del niño como emergente del grupo primario: su familia, ambos insertos en la institución escolar (Menalled et al., 1998).

Además del psicodiagnóstico, en el E.O.E., se llevan a cabo diferentes tipos de técnicas para indagar sobre la problemática que el niño pueda presentar. Las técnicas pueden ser, según Muller (2005), pedagógicas, psicopedagógicas y psicológicas y su finalidad suele ser investigar con economía de tiempo y de medios, qué está aconteciendo, con qué recursos disponemos, cómo son el sujeto, el grupo, la institución que estudiamos, qué

dificultades presentan ante el proceso educativo, qué pronóstico de aprendizaje y de desempeño académico o laboral podemos efectuar. Una de las técnicas más utilizadas por el E.O.E. donde se efectuó la residencia son las técnicas gráficas. Langer (1949,1953) considera al dibujo como una de las expresiones humanas de habilidad única para reconstruir la realidad según sus propios parámetros, a través de la conceptualización y la simbolización. Este autor asevera que el dibujo es una formulación simbólica de los conceptos y experiencias mentales de quien lo realiza. La expresión de esas experiencias a través de los símbolos no se reduce solamente al aspecto visual. Langer entiende el dibujo infantil como reflejo de la experiencia total del niño, así como respuesta a su medio. Mediante el análisis de la figura graficada se puede observar la representación o proyección de la personalidad del sujeto que dibuja, en relación con su medio ambiente (Fernández Liporace, 1996).

También se llevan a cabo entrevistas con diferentes integrantes de los subsistemas del niño ya que a los profesionales le interesa saber cómo se generó y mantiene ese problema; qué hace, piensa y siente el niño, su familia, la escuela, el/los docentes/s y otras personas significativas para el niño (abuelos, tíos, entrenadores, amigos, etc.). De este modo, al conocer el contexto del niño, el terapeuta cuenta con herramientas para poder elegir y diseñar estrategias de intervención con cada uno de los subsistemas significativos que circundan al niño. Es la posibilidad de trabajar con todos los que rodean al niño la que favorecerá que los cambios se produzcan más rápidamente y en forma duradera (Kelmanowicz, 1996).

5.3.1. Intervenciones: el modo en que se llevan a cabo y su camino hacia la consecución de los objetivos.

En la niñez el comportamiento está multideterminado por un número de factores causales (biológicos, genéticos, interpersonales, ambientales). Existe evidencia empírica concerniente a que la intervención presenta importante incidencia sobre las manifestaciones emocionales y comportamentales (Beck & Clark, 1997). El Equipo de Orientación para poder llevar a cabo las intervenciones debe primero, según Marín y Rodríguez (2001) analizar el desarrollo y la conducta de los niños en el marco de los sistemas que actúan

sobre ellos a través de procesos de socialización y así diseñar intervenciones que tengan como objetivo eliminar los efectos negativos de los ambientes sobre ellos. La intervención supone un proceso mediante el que se acompaña al individuo durante su desarrollo, con la finalidad de lograr una readaptación al medio y el máximo crecimiento de sus potencialidades (Rodríguez Espinar, 2001).

En niños con déficit en las habilidades sociales, donde la comunicación no fluye de manera eficaz, será necesario la utilización de estrategias de intervención en una actividad multisensorial que incluyan el uso simultáneo de dos o más modalidades sensoriales para recibir o expresar información (Stern, 2002). Tales podrán ser: dramatizaciones, que motivan gran interés y participación en alumnos de todas las edades, graficación y relato oral y escrito, y/o historias de vida narradas o escritas (Muller, 2005). La intervención social se enfoca desde una perspectiva holístico-sistémica de la orientación, según la cual, se deben incluir en toda intervención orientadora las condiciones ambientales y contextuales del individuo, ya que estas condiciones influyen en su toma de decisiones y en su desarrollo personal. Se considera el contexto como un elemento de referencia imprescindible de la acción orientadora (Madrigal Martínez, Redondo Duarte, Vale Vasconcelos & Navarro Asencio, 2008).

Para realizar las diferentes intervenciones, el E.O.E. debe organizar y planificar la orientación confeccionando programas de intervención, sesiones de orientación grupal (con la familia, docentes y otros alumnos) y debe tener en cuenta el material con el que dispone. Será importante tener presente el diagnóstico psicopedagógico y el análisis del desarrollo del alumno, conociendo e identificando la problemática. El equipo debe revisar constantemente las intervenciones llevadas a cabo a modo de evaluar el programa de intervención que se está implementando. La finalidad de la intervención debe ser triple: terapéutica (intervención en las dificultades en la relación interpersonal y social, desde una perspectiva remedial o correctiva), preventiva (intervención con objeto de evitar problemas futuros) y de desarrollo (intervención para optimizar el crecimiento personal en todos los aspectos) (Bisquerra, 1998).

Las intervenciones que el E.O.E. realiza pueden ser directas o indirectas. Según Madrigal Martínez, Redondo Duarte, Vale Vasconcelos y

Navarro Asencio (2008), la intervención directa ha sido la metodología más utilizada por la orientación tradicional, no obstante, tiene algunos inconvenientes, pues impide que la orientación llegue a todos los sujetos, sólo permite llevar a cabo algunas de las funciones de la orientación y apenas tiene en cuenta al resto de los agentes (profesores y familiares esencialmente). La intervención indirecta, en cambio, llevada a cabo a través de procesos de consulta y formación, puede suplir alguna de estas deficiencias, ya que la acción orientadora llega también al alumnado, pero esta vez a través de los profesores, padres y madres debidamente asesorados y/o formados por el especialista en orientación educativa.

El abordaje de la problemática debe ser en conjunto, atendiendo el contexto y a los distintos subsistemas de los que el niño forma parte (Amitrano y Rother, 2001). De este modo, el trabajo con grupo de padres tiene como objetivos revalorizar la función de la familia y de la escuela, ya que de esta manera, ambas instituciones, alcanzarán la idea de que ni la familia es la enemiga de la escuela, ni la escuela es la enemiga de la familia; sino que muy por el contrario, ambas están atravesadas por las mismas causas: el aprendizaje, el mejoramiento y la adaptación del niño (Menalled et al., 1998)

5.3.2. Intervenciones sobre habilidades sociales.

Existen referencias que el déficit en habilidades sociales (HHSS) puede generar desajustes psicológicos (Sullivan, 1953; Argyle, 1983). Siguiendo a León Rubio y Medina Anzano (1998) se puede afirmar que la carencia de HHSS promueve en el sujeto, el empleo de estrategias inadecuadas para la resolución de temas y problemas de la vida cotidiana, generalmente de carácter social. Desde esta perspectiva, las HHSS adecuadas son un prerrequisito para un buen ajuste psicológico, esto es, para la salud psíquica del niño-adolescente (Gilbert & Connoly, 1995; Kelly, 1987). De acuerdo con Contini (2008) se asiste en los últimos años a un interés creciente por investigar las HHSS. Se ha comprobado que resulta más eficaz encarar programas de intervención para el desarrollo y fortalecimiento de las HHSS - en especial en niños y adolescentes - que trabajar solo sobre las disfunciones de las mismas. Sería inadecuado desde el punto de vista de la prevención

primaria intervenir solo cuando se hacen presentes conductas de agresividad y violencia, o su polo opuesto la inhibición y el aislamiento. De manera preventiva, o lo más pronto posible sean detectados los síntomas deficitarios, el E.O.E. debe intervenir. Las habilidades sociales son comportamientos aprendidos (Caballo, 1987, 1991; Kelly, 1987; Monjas Casares, 2000), siendo decisivo el entorno en el que está inserto el niño. En el caso particular de la escuela, será el Equipo el encargado de brindar un nuevo marco de aprendizaje para la adquisición o reajuste de las mismas.

Como se mencionó anteriormente, las intervenciones pueden ser directas (sobre el niño) o indirectas (incluyendo a los que forman parte del sistema del alumno). Para lograr resultados positivos el abordaje debe incluir al contexto del niño, siendo los programas para padres una efectiva herramienta. Sanders y Cann (2002) desarrollaron un programa destinado a padres a fin de lograr la intervención en niños de 3 a 8 años. Una evaluación posterior de sus resultados mostró una reducción significativa de los problemas de comportamiento disruptivos de los niños como de las situaciones de maltrato y un aumento del funcionamiento social (Sanders, Turner & Markie-Dadds, 2002). Armstrong, Lilly y Curtis (2006), desde la University South of Florida, han efectuado un programa de educación para padres centrado en reducir los problemas comportamentales en niños de 18 meses a 6 años y promover una cualidad positiva en las interacciones padres-hijos. Los resultados preliminares en 300 familias, al evaluar la eficacia del mencionado programa, demostraron que las intervenciones positivas mejoraron el funcionamiento comportamental de los niños, se incrementó favorablemente el significado de la competencia parental y la participación satisfactoria de éstos (Armstrong, Hornbeck, Beam, Mack & Popkave, 2006).

En palabras propias de Contini (2008), las habilidades sociales implican siempre la relación con otros, ya sean pares o adultos. Lo que define la cualidad de la interacción son las personas que participan y el contexto en el cual se da dicha interacción. Por tal motivo es de suma importancia que las intervenciones estén dirigidas también al entorno del niño con déficit en las habilidades sociales, a los efectos de que el niño pueda aprender mediante un feed-back interpersonal (Monjas Casares, 2000), es decir, que el

niño/adolescente reciba una retroalimentación de sus interlocutores que le informen la cualidad de su comportamiento social.

6. METODOLOGÍA

6.1 Tipo de estudio

Estudio de caso.

6.2 Participante

El participante, al que llamaremos Roque, durante la descripción del siguiente caso , cursó quinto grado. Actualmente se encuentra realizando sexto grado. Es el hijo mayor de una familia que está compuesta por padre (40 años), madre (39) y 3 hermanos. Roque, que es el mayor (10), tiene una hermana de 8 años, y dos hermanos, uno de 6 y otro de 3 años. Éstos no asisten a la misma institución educativa. Viven todos juntos en un departamento cercano al colegio. Roque ingresó a la institución en sala de 5 .

Es un alumno que no presenta una socialización adecuada para su edad con las personas que lo rodean, ya sean sus maestros o compañeros. Se ha mostrado temeroso en el acercamiento con los adultos y en más de una ocasión, a lo largo de sus años en el colegio, ha irrumpido en un llanto angustiioso al no salirle una actividad planteada. Suele estar en silencio y le cuesta integrarse a los grupos tanto en los recreos como en las actividades planteadas en las diferentes clases. Roque, de acuerdo con los dichos de sus maestros, actúa como un observador no participante.

En cuanto al registro académico de notas en su boletín, el alumno presenta un buen rendimiento, pero en las tareas escolares muestra una velocidad de trabajo muy por debajo del nivel que presentan sus compañeros; muestra dedicación pero se atrasa con facilidad; es disperso y desprolijo.

En ocasiones ha mostrado dificultades en la lecto-escritura como ser omisión, confusión y agregado de letras.

6.3 Instrumentos

Los datos fueron obtenidos de los siguientes instrumentos:

- En el gabinete del Equipo de Orientación Escolar:
 - a) Entrevistas al niño.
 - b) Entrevista a padres (donde se indagó sobre aspectos del desarrollo evolutivo del niño –anamnesis-, su funcionamiento dentro de la familia en diversos contextos y situaciones de la vida cotidiana, gustos y placeres).
 - c) Producciones gráficas de dibujo libre y dibujo de la familia
- Observaciones del niño en el aula, recreos, campo de deporte y gabinete del Equipo de Orientación Escolar.
- Registros académicos para evaluar el rendimiento académico del niño.
- Actas del Legajo (de años anteriores) donde figuran entrevistas con sus padres, con el niño y con los docentes que ha tenido.
- Diagnóstico Psicopedagógico (efectuado en Junio/Julio de 2009), donde fueron administradas entrevistas con sus padres y con el niño y técnicas de Dibujo de la figura Humana (D.F.H.); Hombre, Árbol y Persona (H.T.P); Familia Educativa; Pareja Educativa; Persona bajo la lluvia (P.B.LL.); C.A.T.; Test de Bender; Wisc III; Pruebas Pedagógicas.

6.4 Procedimiento.

Los datos del alumno se recopilaron observándolo en los distintos momentos de la jornada escolar. Esta observación contó con la presencia del que describe en diferentes recreos y clases al azar. También se lo observó en la jornada de “Olimpíadas de Educación Física” que se efectuó en el campo de deportes y en dos clases de Educación Física llevadas a cabo en el colegio.

Se efectuó una entrevista a los padres y tres al alumno en el gabinete psicológico del colegio. Las producciones gráficas de Dibujo fueron tomadas en el marco del Equipo de Orientación Escolar (ver anexo).

Para la descripción del trabajo se han utilizado también datos provenientes de años anteriores como ser entrevistas a padres, comentarios de sus maestras/os, que figuran en actas de su legajo y un diagnóstico psicopedagógico efectuado por una psicopedagoga externa al E.O.E.

7. DESARROLLO

A continuación se describirán los datos obtenidos del alumno Roque a los efectos de poder realizar un análisis pormenorizado de los objetivos del presente trabajo.

7.1. Dificultades y fortalezas que presenta el alumno.

De acuerdo a los datos obtenidos por los instrumentos anteriormente mencionados se determina que el alumno presenta dificultades en diferentes áreas. Este trabajo se centra principalmente en la descripción de las relaciones sociales teniendo en cuenta que en el proceso de socialización influyen el modo de jugar, las habilidades sociales y la inteligencia social del individuo. Por tal motivo se señalan las dificultades y fortalezas que presenta Roque.

Las áreas en las que el alumno presenta mayores dificultades son las siguientes: en el manejo de su cuerpo, en su desempeño en las tareas escolares solicitadas y en su manera de comportarse y relacionarse con los demás.

En cuanto al manejo de su cuerpo, los profesores de Educación Física describieron que Roque durante los primeros años del colegio ha mostrado un desarrollo lento, dificultades en la motricidad y problemas de coordinación con respecto a los compañeros de su misma edad. En cuanto a su desempeño en las tareas escolares muestra dedicación pero se atrasa con facilidad, es disperso y desprolijo. Roque suele angustiarse con facilidad cuando no le sale alguna consigna. En alguna oportunidad ha incurrido en la omisión, confusión y agregado de letras. Aún así, su registro académico demuestra que no tiene dificultades a la hora de aprobar las diferentes asignaturas (ver anexo).

En cuanto a las habilidades sociales, la manera en que se comporta y relaciona, el niño evidencia un modo infantil. Es muy callado, no suele dialogar demasiado con sus compañeros; habla en un tono de voz muy bajo, de manera que aunque se esté al lado es necesario pedirle que hable más fuerte. Roque no se integra a los grupos por más que se lo incentive a hacerlo mediante alguna actividad. También, de acuerdo a las actas de su legajo, presenta características de inhibición. Según lo informado por sus padres en entrevistas, el niño presenta miedos a ir solo a algún ambiente de su casa, por lo que pide

que lo acompañen. Éstos han manifestado que no les preocupa la no integración de Roque ya que es parecido en la personalidad con su tío, hermano del padre, quien es, en palabras propias de los padres, tímido, introvertido, sin amigos, obsesivo y no conforma parejas.

En las entrevistas realizadas en el Equipo de Orientación Escolar se ha mostrado disperso y desganado, tanto en la charla como en las producciones gráficas, manifestando cansancio para dialogar y para efectuar las actividades planteadas, al mismo tiempo que se distraía con gran facilidad.

De acuerdo a la clasificación de Monjas Casares y González Moreno (1998), Roque presenta dificultades en las habilidades conversacionales, en las habilidades relacionadas con los sentimientos y emociones, en las habilidades para relacionarse con adultos, y en habilidades para afrontar y resolver problemas (cognitivos e interpersonales); ya que le cuesta iniciar, mantener y/o unirse a conversaciones, como también participar en conversaciones grupales; expresar emociones y buscar soluciones (se ha observado que frente a consignas que le cuesta realizar Roque ha irrumpido en un llanto angustiante), defender los propios derechos (clases de Educación Física y juegos en los recreos); responder a peticiones y conversar con adultos.

En cuanto a los diferentes estilos de conducta en las habilidades sociales y teniendo en cuenta el concepto de asertividad, Roque presenta un estilo de vinculación no asertivo, de acuerdo con la clasificación realizada por Da Dalt de Mangione y Di Fabio de Anglat (2002). Esta clasificación da cuenta de un déficit en las habilidades sociales (Caballo, 1993; Connor et al., 1982; Godoy et al., 1993; Matson et al., 1983).

Respecto a las fortalezas encontradas en el niño se destaca su buena conducta, sus buenas notas en los boletines desde primero a quinto grado y de acuerdo al diagnóstico psicopedagógico (ver anexo), donde se lo ha evaluado con el WISC III, Roque presenta un Cociente Intelectual en la Escala Completa de 134 (Cociente Intelectual de la Escala Verbal=140 y Cociente Intelectual de la Escala de Ejecución= 121). Dichos valores son muy superiores al término medio para su edad. Este mismo psicodiagnóstico considera que en todos los subtests obtiene un puntaje que supera al de su edad cronológica (9 años al momento de la realización de la prueba), obteniendo en la mayoría de las pruebas una edad mental que oscilaría entre los 11 y 12 años.

Roque obtuvo un valor de CI superior al término medio ya que según lo definido por Morris (1997) esta medida numérica se basa en un puntaje de 100 para la inteligencia promedio. De acuerdo a lo definido por Contini (2008) un puntaje alto de CI no determina que el individuo sea competente en todas las áreas de su vida, sin embargo, esta medición resulta útil para pronosticar el rendimiento escolar (Gregory, 2001). Algunos maestros del niño, según los datos recabados en las actas, señalan que suele ser desprolijo y se atrasa mucho en la realización de las consignas escolares, pero a la hora de los exámenes Roque logra aprobar todas las materias con buenas notas (ver notas de boletines en el anexo).

Se ha visto, entonces, que el alumno presenta un buen rendimiento académico a la hora de aprobar las materias (no así en la realización de las tareas diarias), obtiene un puntaje de CI superior al término medio, pero le cuesta mucho relacionarse con los demás. Según lo constatado en actas del legajo del niño, correspondientes a años anteriores, el alumno presenta problemas de socialización, dificultad para llevar a cabo juegos reglados con sus pares, déficits en sus habilidades sociales y se muestra temeroso al acercamiento a adultos. En contraposición, aparece en el psicodiagnóstico, que Roque tiene un nivel de socialización muy bueno y muestra buenas posibilidades comunicacionales, trabaja rápido y se concentra mucho. Al parecer, el niño podría lograr una buena comunicación con un adulto y trabajar de manera concentrada y eficaz cuando el entorno se muestra libre de distractores y se encuentra preparado para tal fin. También sus padres, en entrevistas, comentan que el niño, en su dormitorio juega y lee de manera concentrada, lo que podría inferirse que el entorno sería muy tenido en cuenta por Roque, lo cual también explicaría el buen rendimiento en los exámenes ya que el clima en dicha situación es de silencio y favorecería la concentración del alumno.

Como se ha desarrollado, existen otras formas no académicas de la inteligencia: la inteligencia práctica (Sternberg, 1985, 1997), la inteligencia social (Cantor & Kilstrom, 1987; Ford & Maher, 1998), la inteligencia intrapersonal e interpersonal (Gardner, 1994, 1983, 1993), la inteligencia emocional (Goleman, 2000, 1995; Salovey & Mayer, 1990) y el conocimiento tácito (Polanyi, 1966; Neisser, 1979; Schon, 1983; Sternberg, 1985, 1997).

Teniendo en cuenta las palabras de Moss y Hunt (1927), Roque presenta, según el Equipo de Orientación Escolar y los datos recabados en actas y entrevistas, un déficit en su inteligencia social ya que no tiene la habilidad para tener éxito con los demás, o para tratar con la gente (Hunt, 1928); tampoco muestra tener la serenidad necesaria para tratar con otros (Vernon, 1933).

Por lo tanto, teniendo en cuenta las ideas de Contini (2008), obtener un alto puntaje en las pruebas de CI, como lo ha hecho Roque, correlaciona positivamente con el rendimiento escolar; en cambio no determina el éxito en la vida, ya que se puede ser hábil sobre una forma de inteligencia y no serlo en alguna de las demás formas no académicas.

7.2. Estrategias de intervención utilizadas por el Equipo de Orientación Escolar que fomentan las habilidades sociales entre pares.

El Equipo de Orientación Escolar, en primera instancia, analiza cada caso en particular y de acuerdo a las implicancias de éste planifica y diagrama diferentes tipos de estrategias con el objetivo de lograr cambios en el alumnado. Las funciones que debe afrontar, según Riart Vendrell (1996) son: las de detección de necesidades y análisis, de organización, planificación y de programación, o acciones sistemáticas, planificadas y orientadas hacia metas específicas.

Los profesionales del E.O.E. piensan en un abordaje sistémico, no sólo sobre el alumno en cuestión, sino también sobre aquellos subsistemas en los que el niño se desenvuelve socialmente como ser de acuerdo con Bisquerra (1998) el resto del alumnado –sus pares-, los profesores, el centro educativo y su familia. Según Amitrano, Bader, Kelmanowicz y Rother (1995), es necesario modificar la antigua y común manera de trabajar, siendo el maestro una pieza fundamental en el proceso de cambio del niño. Con él hay que utilizar nuevas estrategias de acción (intervenciones), terminando con el caduco método del informe escrito una vez concluido el diagnóstico.

El Equipo de Orientación Escolar categoriza los problemas que el caso conlleva para poder intervenir de manera efectiva. Teniendo en cuenta la clasificación realizada por Kelmanowicz (1996), los problemas que pueden

presentar los niños pueden ser cognitivos, interaccionales y/o mixtos. La idea de una categorización es determinar el predominio de los factores que generan y mantienen el problema, para, en función de ellos, realizar el tratamiento más adecuado para superar la situación; ya que la mayoría de las veces los problemas son mixtos: existe siempre una interrelación entre todas las causas.

En el caso particular de Roque, el E.O.E. ha efectuado varias intervenciones a los efectos de facilitar nuevas relaciones interpersonales y poder mejorar la fluidez de las mismas. El objetivo se encuentra dirigido a mejorar la calidad de las habilidades sociales que presenta el alumno de un modo sistémico y poder enfrentarlo desde diferentes ángulos. Las estrategias de intervención sobre los problemas interaccionales han sido implementadas a partir de 3er. grado y se han dividido en tres, ellas son: las efectuadas directamente por el niño, las efectuadas por sus padres y las efectuadas por sus maestros (ver acta en el anexo).

Entre las acciones realizadas por acción directa del niño:

a) Se le sugirió que llevara al colegio diferentes juegos traídos desde su casa, para ser utilizados en los recreos, con la intención de que llamaran la atención de sus compañeros y que éstos se le acerquen. Se le pidió a Roque que explicara las instrucciones de juego a cada uno que se le acercara y que los invite a jugar con él. De esta manera se intentaría fomentar el acercamiento de los demás hacia el niño ya que se ha observado que el acercamiento de él hacia los demás es casi nulo.

Entre las acciones efectuadas por sus padres:

b) Se les aconsejó generar un “día de actividades con un compañero”. Así, los padres invitarían a diferentes alumnos a la casa para que junto con Roque jueguen, realicen la tarea y/o estudien juntos. El colegio tiene un ritmo escolar de alta exigencia, por lo cual se acordó que dicho encuentro sea pautado para los días viernes.

c) Se los invitó a que comiencen a relacionarse con otros padres, compañeros de Roque, con la intención de fomentar el acercamiento de las familias y así el niño pueda sentirse en un ámbito de mayor comodidad al relacionarse con otros niños.

Entre las acciones efectuadas por los maestros:

d) Semanalmente se le pidió a la maestra que efectúe cambios de lugares en el aula con el objetivo de generar nuevas situaciones de socialización en el niño. Al efectuar diversas tareas y clases dentro del aula Roque tendría que enfrentar constantes situaciones que fomenten su capacidad de relación interpersonal.

e) Considerando a la actividad lúdica, al juego libre y reglado como elementos fundamentales en el proceso de socialización de cualquier niño, se sugirió a los profesores de Educación Física, tanto en el colegio como en el campo de deportes, que planifiquen sus actividades de manera que los grupos no estén siempre conformados por los mismos integrantes. De este modo se generarían situaciones donde Roque deba relacionarse con diferentes compañeros.

Se determinó que el Equipo de Orientación Escolar supervise y siga de cerca el comportamiento del alumno y ajuste, si fuese necesario, alguna estrategia con la intención de poder colaborar en la mejora del déficit en habilidades sociales que presenta Roque. Todas estas intervenciones se pueden realizar solamente si los profesionales del E.O.E., en este caso, los terapeutas, tienen conciencia que su posición profesional en el colegio les brinda posibilidades y obligaciones especiales para influir sobre los niños, padres y docentes que forman el sistema problema. (Amitrano, Bader, Kelmanowicz & Rother, 1995).

7.3. Evaluación del funcionamiento de las estrategias implementadas por el Equipo de Orientación Escolar en el alumno.

Las estrategias implementadas tienen como objetivo mejorar la calidad de las relaciones interpersonales del alumno. Las destrezas sociales son una parte esencial de la actividad humana ya que el discurrir de la vida está determinado, al menos parcialmente, por el rango de las habilidades sociales (Caballo, 2005). Distintos estudios señalan que las habilidades sociales inciden en la autoestima, en la adopción de roles y en la autorregulación del

comportamiento, entre otros aspectos, tanto en la infancia como en la vida adulta (Gil Rodríguez, León Rubio & Jarana Expósito, 1995; Kennedy, 1992; Monjas Casares, 2002; Ovejero Bernal, 1998).

Roque es un niño que ingresó a la institución en el 2004, en sala de 5 años. De acuerdo con las actas de su legajo, desde los primeros años se han observado conductas de inhibición, aislamiento y dificultad para entablar relaciones sociales. Desde que dicho comportamiento se hizo evidente, alrededor de segundo grado, maestros y profesionales del Equipo de Orientación Escolar comenzaron a trabajar al respecto. De acuerdo con Rodríguez Moreno (1995), el E.O.E. debe cumplir con la función de ayuda y la función educativa y evolutiva; encaminadas a la consecución de la adaptación para prevenir desigualdades y adoptar medidas correctivas; y dirigidas a trabajar estrategias y procedimientos de resolución de problemas y desarrollo de potencialidades, respectivamente.

Los problemas que afectan principalmente a Roque y aquellos sobre los cuales se centra la descripción de dicho trabajo son problemas interaccionales. Éstos, en palabras de Kelmanowicz (1996), son situaciones que se generaron y mantienen debido a secuencias interaccionales disfuncionales familiares y/o escolares. En este tipo de problemas se observa que el niño no presenta dificultades respecto de la construcción de las estructuras necesarias para aprender.

Al momento de la descripción del siguiente trabajo, Roque cursaba la segunda mitad de 5to. grado y las intervenciones planteadas llevaban así dos años aproximadamente. Se puede observar una cierta mejoría en su comportamiento durante los recreos donde en pocas oportunidades se acerca a dialogar con algún par o juega con un grupo reducido, no más de dos compañeros, sentados en el piso. Más allá de estos pequeños avances, no se ha convertido en un individuo proactivo de las relaciones sociales y se observa que dichas conductas no se producen todos los días ni en todos los recreos. El alumno ha cumplido durante algún tiempo la indicación de llevar juegos a los recreos, pero ese comportamiento se ha interrumpido hace ya varios meses.

Las acciones que deben ser llevadas a cabo por los padres de Roque son difíciles de comprobar. Los padres son resistentes a aceptar las sugerencias de que su hijo inicie tratamiento psicológico y las reuniones con el

E.O.E. deben reprogramarse de manera sistemática debido a que no siempre responden a las citaciones enviadas a través del cuaderno del alumno. Durante el proceso escolar del niño, en varias oportunidades, ambos padres han subestimado las observaciones realizadas por los profesionales del Equipo de Orientación Escolar respecto a la pobre socialización y déficit en las habilidades sociales de su hijo. Consideran que este modo de socializar corresponde a una manifestación genética, similar a la de su tío (ver actas en el anexo). Sin embargo, se pudo constatar, a través del niño y en alguna entrevista con los padres, que la sugerencia de “un día de actividades con un compañero” se ha llevado a cabo en varias oportunidades. El E.O.E. sigue sugiriendo que las invitaciones no sean generalmente sobre los mismos niños. Los padres, respecto a la sugerencia de relacionarse con otros, no realizaron un considerable esfuerzo. Al parecer no son de entablar demasiadas relaciones con otros padres. En los casos en que se interviene es necesario averiguar qué están haciendo los interesados para que el problema siga existiendo, y una vez conocidas las conductas habituales, ayudar a modificarlas (Kelmanowicz, 1996). En este caso, los mayores interesados en que el niño supere el déficit en habilidades sociales parecen ser los profesionales del E.O.E. y los docentes del niño.

En cuanto a las estrategias que deberían ser efectuadas por lo maestros, no todas han sido llevadas a cabo mientras se ha producido esta descripción. Los cambios de lugares semanales no siguen efectuándose debido a que según su maestra no han dado mayores resultados, por lo que ha preferido mantener un lugar fijo en el aula, donde Roque pueda sentirlo como propio pero realizando actividades grupales con diferentes compañeros. Aún así, el alumno no suele trabajar demasiado cuando se producen actividades en conjunto. En las clases de Educación Física se mantiene la intención de realizar ejercicios y juegos con diferentes compañeros, tal como se ha especificado en las intervenciones propuestas por el Equipo de Orientación Escolar. Roque realiza las actividades planteadas pero no se han registrado los cambios esperados. El trabajo con el docente es fundamental para modificar la conducta del niño ya que forma parte de su sistema, y de acuerdo con Amitrano, Bader, Kelmanowicz y Rother (1995), actúa como ratificador de los

cambios producidos. El docente es quien detecta, convive con el problema y su evolución.

Las intervenciones realizadas funcionaron de un modo relativo. Si bien han fomentado el acercamiento del alumno con los demás pares y han logrado alguna mejoría al respecto, es de vital importancia que todas las partes que conforman el sistema (padres, compañeros, docentes, E.O.E.) actúen articuladamente y estén dirigidas hacia la consecución del mismo objetivo.

8. CONCLUSIÓN.

La descripción del caso del alumno Roque de 5to grado ha permitido observar, analizar y evaluar las implicancias, funciones y modos de intervenir que utiliza un Equipo de Orientación formado por profesionales dentro del colegio. Durante la realización del siguiente trabajo se han podido encontrar dificultades y virtudes en el abordaje del mismo.

El E.O.E. ha decidido afrontar este caso de un modo sistémico para el logro del objetivo que Roque mejore el déficit que presenta en las habilidades sociales. Dicha mejora se realizaría a través de intervenciones llevadas a cabo por todas las partes integrantes de su sistema. Para tal condición es necesario que estas partes, en conjunto, atiendan aquello que les fue encargado y se genere así un trabajo en equipo dirigido a la consecución del objetivo planteado.

En los primeros años de Roque en el colegio los padres se mostraban accesibles a los llamados realizados por el E.O.E. para comunicarles las diferentes actuaciones de su hijo en el desempeño escolar. Esto ha llevado a que a mediados de 3er. grado, cuando se decide afrontar la problemática manifiesta del alumno, los padres estén interesados y dispuestos a colaborar en lo que sea necesario para ayudar a su hijo a superar lo que el Equipo planteaba. Este compromiso ha sido firmemente aceptado por las partes que conforman el sistema de Roque (padres, E.O.E. y docentes), y se comprometieron a trabajar en conjunto hacia la consecución del objetivo. Esto ha funcionado como un gran aliciente a la hora de pensar en estrategias de intervención amplias ya que existía un clima de colaboración proveniente de las

partes. Ha sido un acierto por parte de los profesionales que conforman el Equipo el querer abordar la problemática de este modo, ya que permitía el enfrentamiento desde diferentes ángulos. Las constantes intervenciones provenientes de las partes podrían generar fuertes impactos en Roque a nivel cambio.

Al comienzo se evidenció en la conducta del alumno ciertas mejorías que indicaban que el abordaje era beneficioso. Todas las intervenciones estaban encaminadas a atacar el déficit en las habilidades sociales; pero lamentablemente no se fueron innovando, ni acomodando a las nuevas situaciones que se manifestaban, lo cual, lamentablemente hizo que el tratamiento fuera cayendo en intensidad y motivación. Todas las partes involucradas en el sistema, al cabo de unas semanas comenzaron a hacer lo que les parecía y el cierre del año lectivo terminó por debilitar el abordaje que parecía ser el adecuado. De esta manera se cortó el canal de comunicación entre las partes; indispensable para este tipo de abordaje. Al analizar, luego de un tiempo, lo sucedido, se considera que podría haber colaborado para la persistencia del tratamiento, la realización de reuniones a fin de cada año lectivo y a principios del siguiente. El objetivo de las mismas sería planificar junto con los padres, situaciones que fomentaran, en época de vacaciones, el acercamiento y entrenamiento de Roque en habilidades sociales con otras personas.

A comienzos de 4to. grado se intentó continuar con lo que se había dejado a fin del 3er. grado pero no se avanzó como se deseaba. Se considera que con la aplicación de las mismas intervenciones, la rigidez y monotonía al no innovar en nuevas ideas, se afectó el compromiso de las partes. Es digno de valorar el esfuerzo y las ganas que en todo momento los profesionales del Equipo de Orientación Escolar han demostrado en post de la consecución de los objetivos planteados para dicho caso, pero cabe destacar que con la cantidad de alumnos y problemáticas que deben afrontar (ingresos; testados individuales y colectivos; entrevistas a padres, alumnos y docentes; reuniones y talleres con padres, entre otros) no se pudo llevar a cabo la totalidad de lo planificado. Es allí donde se considera debieron haber intervenido con mayor ahinco los padres del alumno; ya que en un abordaje sistémico, en el cual se planificaron intervenciones desde diferentes lugares y ámbitos, las partes

integrantes deben ir regulando sus fuerzas para actuar con mayor intensidad cuando una de ellas no lo puede hacer como se previó. Se considera que los padres han relegado gran parte de responsabilidad en los profesionales del colegio sin tener demasiado en cuenta que en realidad la función del E.O.E. es más como planificador, estratega y evaluador del desarrollo del caso, debiendo tener, las demás partes, una actitud activa frente al problema.

Luego de las intervenciones planificadas a mitad de 3er. grado se han realizado intentos de reuniones con los padres de Roque. La actitud y compromiso de los mismos ha ido menguando, y se han estabilizado en una concepción de que su hijo "es así". Han manifestado que es extremadamente perfeccionista, que permanece en su cuarto jugando y leyendo solo y han comparado la personalidad del niño con la de un tío, hermano del padre, que presenta este mismo comportamiento. Si bien en los primeros años en el colegio los padres se han mostrado bastante accesibles a los diálogos sobre la problemática de la socialización que presenta su hijo, al momento de la descripción de dicho trabajo y lo redactado en actas, los padres han comenzado a no responder a las citaciones al gabinete del E.O.E. teniendo que insistir para que se acerquen. También se ha hecho difícil que atiendan a las sugerencias de que el niño comenzara algún tipo de tratamiento psicológico y/o se lo evaluara de manera psicodiagnóstica. Igualmente, cabe destacar que la pareja progenitora nunca ha dejado completamente de lado las indicaciones brindadas por el Equipo para la mejor adaptación de Roque en el colegio.

A mitad de 4to grado, en junio/julio del 2009, los padres acercan un examen psicodiagnóstico que comentan le ha realizado una profesional amiga. En tal evaluación figura que el niño, en base a la administración del test de inteligencia WISC-III, presenta un C.I. y una edad mental bastante superior al término medio de su edad. Esta evaluación se presenta como una dificultad ya que los profesionales del Equipo de Orientación Escolar no confían demasiado en los datos arrojados por la misma en contraposición a lo que observan en el funcionamiento del niño en el colegio y en las técnicas que suelen administrarle a Roque en el gabinete. De acuerdo a lo que consideran, si bien el alumno rinde de manera apropiada en los exámenes (sus notas son buenas) no están de acuerdo acerca de los datos arrojados en el psicodiagnóstico sobre su C.I., su buen nivel de socialización y su rápido ritmo de trabajo. Se considera que

estas diferentes posiciones profesionales al respecto han interferido en la consecución de los objetivos planteados inicialmente por los docentes, profesionales del Equipo y padres del alumno; ya que éstos, si últimamente no estaban considerando demasiado necesarias las intervenciones que habría que realizar con su hijo, luego de una evaluación psicodiagnóstica que determina que Roque presenta tales resultados, su participación en el abordaje en conjunto disminuiría en consideración.

Más allá que, de acuerdo con las actas redactadas, los maestros de Roque consideran que su ritmo de trabajo es lento, se atrase, sea desprolijo y disperso, lo observado en las notas anuales demuestra que el alumno funciona de manera aceptable a la hora de aprobar las materias y tiene buenas notas (ninguna inferior a 7,25 puntos desde primer grado hasta finales de quinto).

En las últimas entrevistas efectuadas, los padres comentan situaciones cotidianas en las que se encuentran en su hogar, mostrando una cierta similitud con las actitudes de su hijo. Ambos padres son profesionales de la salud, médicos, y cuentan que suelen leer mucho, cada uno acostumbra estar inmerso en su actividad intelectual y no son de relacionarse demasiado fuera del grupo familiar. Estando en el hogar, el niño suele permanecer en su cuarto jugando solo a algún juego (generalmente rompecabezas) o leyendo algo. Se evidencia que ya desde la casa no se fomentan demasiado las relaciones sociales. Roque juega con sus hermanos pero elige con mayor frecuencia actividades individuales.

Esto demuestra un parecido en los modos de actuar del niño en el colegio, donde en los recreos suele estar en un rincón solo, jugando con un lápiz y un papel o leyendo alguna revista de interés de niños. Si bien con la ayuda de ciertas intervenciones anteriormente mencionadas, Roque ha podido relacionarse un poco más con algún compañero en ciertas ocasiones, su actitud suele ser preferentemente estar solo.

Luego de describir las intervenciones que el E.O.E., los docentes y los padres se propusieron llevar a cabo y analizar las dificultades que han surgido, se considera que hubiera colaborado con el tratamiento la posibilidad de realizar desde el comienzo del abordaje, evaluaciones periódicas al niño, en el gabinete y encuentros cada dos o tres meses entre las partes integrantes del sistema de Roque, con el objetivo de poder actuar con una estrategia flexible

de intervención; teniendo la posibilidad de agregar, acomodar, modificar o afirmar las que consideren necesarias. Hubiera sido de gran ayuda la posibilidad de trabajar sobre el déficit en habilidades sociales que presenta el alumno con algún profesional externo. De esta manera se hubiera incorporado al sistema del niño a una persona idónea y capacitada brindando la posibilidad de implementar estrategias de trabajo en conjunto con los profesionales del E.O.E. y realizar un seguimiento del abordaje empleado, a los efectos de avanzar con paso firme hacia la consecución de los objetivos planteados.

Más allá de las dificultades encontradas y la merma de los últimos meses en el compromiso de los padres y algún docente para con el tratamiento, se puede considerar que éste ha sido efectivo. Esto se observa en el leve acercamiento que Roque ha tenido con algún compañero. Se recomienda la organización de nuevas entrevistas con los padres a modo de evaluación de lo hasta aquí llevado a cabo y la intención de elaborar nuevas estrategias de intervención con un renovado compromiso de todas las partes, a los efectos de seguir avanzado en la socialización del alumno. Sería ideal la realización de una nueva evaluación psicodiagnóstica que se lleve a cabo por un profesional externo al colegio y a la familia y a partir de allí intentar elaborar nuevas propuestas de abordaje.

En el E.O.E., luego de analizar en varias oportunidades las entrevistas con los padres y el niño, el psicodiagnóstico presentado, las producciones gráficas y los informes realizados por los docentes, se consideró como diagnóstico presuntivo, que el alumno presenta características que podrían definirlo como un trastorno de Asperger. Este trastorno corresponde, según el DSM-IV (American Psychiatric Association, 2000), al grupo de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). Las características esenciales de Roque en cuanto a su incapacidad o dificultad para establecer relaciones con coetáneos apropiadas a su nivel de desarrollo; su falta de reciprocidad social o emocional (cuando no suele participar en juegos sociales simples, prefiriendo las actividades solitarias); su dificultad para apreciar y utilizar normas convencionales de conversación; el no presentar retrasos clínicamente significativos en su desarrollo cognoscitivo; y la frecuencia con la que este trastorno se presenta entre familiares (en este caso su tío), han hecho pensar a los profesionales del E.O.E. sobre esta posibilidad.

Hubiera sido de una gran ayuda contar de antemano con un diagnóstico que pueda brindar datos más precisos sobre la problemática que Roque presenta, a los efectos de ser una herramienta más para poder colaborar en la mejor adaptación del alumno en el colegio y en el mejoramiento de las relaciones sociales con la gente que lo rodea. Se considera que cuanto más información sea brindada y más personas estén trabajando y colaborando sobre las dificultades del niño (psicólogos, psicopedagogos, docentes, padres, familiares, etcétera); más efectivo será el abordaje y más factibles de alcanzar las metas planteadas al inicio del tratamiento.

9. BIBLIOGRAFÍA

American Psychiatric Association (2000). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM)* (4ta. ed.). Washington DC, EE.UU.

Amitrano, C. y Rother, G. (2001). *Tratamiento Psicopedagógico: Estrategias y procedimientos con niños, padres y docentes* (2ª. Ed.). Buenos Aires: Psicoteca

Amitrano, C.; Bader, A.; Kelmanowicz, V. & Rother, G. (1995). *Psicopedagogía Estratégico-Interaccional: un abordaje eficaz en la resolución de problemas escolares*. Buenos Aires: Psicoteca editorial.

Armstrong, K., Hornbeck, M., Beam, B., Mack, K. & Popkave, K. (2006). Development, implementation, and evaluation of a model for supporting caregivers of young children with challenging behavior. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology*, 2, 51-61.

Assis, S., Avanci, J. & Oliveira, R. (2009). Desigualdades socioeconómicas y salud mental infantil. *Revista Saúde Pública*, 43 (1), 92-100.

Ballester, R. & Gil Llario, M. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.

Bandura, A. (1982). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid. Espasa-Calpe, S.A.

Barlow, D., Campbell, M., Coover Andreasen, N., First, M., Frances, A., Pincus, H., et al. (1998). *DSM IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. American Psychiatric Association.

Beck, A. & Clark, D. (1997). El estado de la cuestión en la teoría y la terapia cognitiva. En I. Caro (ed.), *Manual de psicoterapias cognitivas*. Barcelona: Paidós. Citado en: Bunge, E., Gomar, M. y Mandil, J. (2010). *Terapia cognitiva con niños y adolescentes: Aportes técnicos* (2a. ed.). Buenos Aires: Akadía.

Bisquerra, R. (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.

Bleger, J. (1969). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

- Bunge, E., Gomar, M. y Mandil, J. (2010). *Terapia cognitiva con niños y adolescentes: Aportes técnicos* (2a. ed.). Buenos Aires: Akadía.
- Caballo, V. (1987). *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Valencia: Promolibro.
- Caballo, V. (1991). El entrenamiento en habilidades sociales. En V. Caballo (comp.). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, 1, 73-99.
- Caballo, V. (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (6° Edición). Madrid: Siglo XXI Editores.
- Cantor, N. & Harlow, R. (1994). Social intelligence and personality: Flexible life-task pursuit. En R. Sternberg & P. Ruzgis (Eds), *Personality and intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press: 137-168.
- Cantor, N. & Kihlstrom, J. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cañeque, H. (1993). *Juego y vida. La conducta lúdica en el niño y el adulto*. Buenos Aires: Editorial El Ateneo.
- Concina, A. (1998). La escuela, institución para la integración social, debe operar en severos trastornos de la personalidad como soporte del niño y de

su familia. En Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Secretaría de Educación, *La escuela asediada – Alternativas y propuestas. VIII Jornadas anuales de los Equipos de Orientación Escolar 1984-1997* (pp. 173-176). Buenos Aires: La Dirección Imprenta G.C.B.A.

Connor; J., Dann, L. & Twentyman, C. (1982). A self-report measure of assertiveness in young adolescents. *Journal of Clinical Psychology*, 38,10.

Contini, N. (2008). Las habilidades sociales en la Adolescencia Temprana: Perspectivas desde la Psicología Positiva. *Psicodebate*, 9, 47-59.

Conyne, R. K. (1994). *Preventive counselling. Conselling and Human Development*. New York: Brunner-Routledge.

Crespo Rica, S. (2006). *Comportamiento social en la infancia. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional "Educación y Sociedad"*. Recuperado el 14 de septiembre de 2008. Disponible en: http://congreso.codoli.org/area_3/CrespoRica3.pdf.

Da Dalt de Mangione, E. & Di Fabio de Anglat, H. (2002). *Asertividad. Su relación con los estilos deductivos familiares*. Interdisciplinaria: Buenos Aires: CIIPME, 19, 2, 119-140.

De Moragas, J. (1965). *Psicología del niño y del adolescente*. Barcelona: Editorial Labor.

Erikson, E. H. (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Editorial Hormé.

Fernández Liporace, M. (1996). *El dibujo de la figura humana – Aspectos psicométricos y proyectivos en el proceso psicodiagnóstico*. Buenos Aires: Psicoteca Editorial.

- Ford, M. & Maher, M. (1998). Self-awareness and social intelligence. En M.D. Ferrari & R. Sternberg (Eds), *Self-awareness: Its nature and development* (pp. 191-218). New York: Gilford Press.
- Freud, S. (1924/1986). *Sepultamiento del Complejo de Edipo*. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Gadino, A. (1995). *¿Cómo ayudar a los niños a que sean más inteligentes?* (3ª Edición). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- García de Fajardo, C.; Muñoz, B.; Peticari, S.; Tomaro, N. & Yamhur, C. (1998). ¿Juegan diferente?. En Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Secretaría de Educación, *La escuela asediada – Alternativas y propuestas. VIII Jornadas anuales de los Equipos de Orientación Escolar 1984-1997* (pp. 43-46). Buenos Aires: La Dirección Imprenta G.C.B.A.
- Gardner, H. & Hatch, T. (1983). Multiple Intelligences go to School, *Educational Researcher*, 18, 8.
- Gardner, H. (1993). Seven creators of the modern era. En J. Brockman (Ed), *Creativity* (pp. 28-47). New York: Simon & Schuster.
- Gardner, H. (1994, 1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gil Rodríguez, F., León Rubio, J. & Jarana Expósito, L. (Eds.) (1995). *Habilidades sociales y salud*. Madrid: Pirámide.
- Gilbert, D. & Connolly, J. (1995). *Personalidad, habilidades sociales y psicopatología: un enfoque diferencial*. Barcelona: Omega.
- Godoy, A., Gavino, A., Blanco, J., Martorell, M. Navarro, A. & Silva, F. (1993). Escalas de Lugar de Control en Situaciones Académicas (ELC-A). En F. Silva

& C. Martorell (Dir.), *EPIJ: Evaluación de la personalidad infantil y juvenil*. Madrid: MEPSA, 37-79.

Goldsmith, J. y Mc Fall, R. (1975). Development and evaluation of an interpersonal skill-training program for psychiatric in-patients. *Journal of Abnormal Psychology*, 84, 51-58. Citado en Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional* (25ª. Edición). Bs. As.: Vergara.

Gregory, R. (2001). *Evaluación Psicológica: Historia, Principios y Aplicaciones*. México: El Manual Moderno.

Griffa, M. & Moreno, J. (2005). *Claves para una Psicología del Desarrollo. Adolescencia. Adulter. Vejez* (Vol 2). Buenos Aires: Lugar editorial.

Hecht, H. & Wittchen, H. (1988). The frequency of social dysfunction in a general population sample and in patients with mental disorders: a comparison using the social interview Schedule (SIS). *Social Psychiatry and Psychiatry Epidemiology*, 23, 17-29.

Hecht, H., Genzwurker, S., Helle, M. & Calker, D. (2005). Social functioning and personality of subjects at familiar risk for affective disorder. *Journal of Affective Disorders*, 84 (1), 33-42.

Hervás Avilés, R. M. (2006). *Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: PPU.

Hops, H. & Greenwood, C. R. (1988). Social Skills deficits. En E. J. Mash y L.G. Terdal (Eds.), *Behavioural assessment of childhood disorders*. New York: Guildford Press, 2nd. Ed., 263-314.

Hunt, T. (1928). The measurement of social intelligence. *Journal of Applied Psychology*, 12: 317-334.

- Ison, M. & Soria, E. (1997). Baremo de la Guía de Observación Comportamental para niños. *Interdisciplinaria*, 14 (1-2), 25-46.
- Kelly, J. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwner.
- Kelmanowicz, V. (1996). *Problemas escolares: ¿más de lo mismo o nuevas soluciones?*. Buenos Aires: A-Z editora.
- Kennedy, J. (1992). Relationship of maternal beliefs and childrearing strategies to social competence in preschool children. *Child Study Journal*, 22 (1), 39-61.
- Kihlstrom, J. & Cantor, N. (2000). Social intelligence. En Sternberg, R. (Edit), *Handbook of Intelligence* (pp. 359-379). Cambridge: University Press.
- Lacunza, A. & Contini, N. (2009). Las habilidades sociales en niños preescolares en contextos de pobreza. *Revistas Ciencias Psicológicas*, 3 (1), 57-66.
- Lacunza, A. (2007). Inteligencia y desnutrición en la infancia. Evaluación de las habilidades cognitivas y sociales en niños de Tucumán en contextos de pobreza. Tesis doctoral, no publicada. *Psicodebate*, 10, 233-234.
- Ladd, G. & Asher, S. (1985). Social skill training and children's peer relations. In L. L'Abate & M. A. Milan (eds.), *Handbook of Social Skills Training and Research*. New York: Wiley, 219-244.
- Langer, S. (1949). *Philosophy in a new key*. London: Pelican.
- Langer, S. (1953). *Problems of art*. Routledge & Kegan Paul. London: Pelican.

León Rubio, J. & Medina Anzano, S. (1998). *Aproximación conceptual a las habilidades sociales en Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.

Linehan, M. (1984). Interpersonal effectiveness in assertive situations. En E.A. Bleachman (ed.): *Behavior modification with women*. Nueva York: Guilford Press. Citado en Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.

Matson, J. Rotatori, A. & Helsel, W. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: the Matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY). *Behavior Research Therapy*, 21 (49), 335-340.

Menalled, D.; Risoleo, L.; Siroti, E.; Scoppa, A.; Tumanischwili, G. & Rizzi, V.; (1998). Modelos vinculares y aprendizaje en situaciones de crisis. En Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Secretaría de Educación, *La escuela asediada – Alternativas y propuestas. VIII Jornadas anuales de los Equipos de Orientación Escolar 1984-1997* (pp. 34-39). Buenos Aires: La Dirección Imprenta G.C.B.A.

Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. & Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.

Ministerio de Salud de la Nación (2007). *Problemáticas de salud mental en la infancia. Proyecto de Investigación. Informe final*. Recuperado el 27 de julio de 2008. Disponible en: http://msal.gov.ar/htm/site/pdf/informe_final.pdf.

Monjas Casares, M. & González Moreno, B.(1998). *Las habilidades Sociales en el Currículo. España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General de Educación y Formación Profesional. Centro de Investigación y Documentación Educativa. (CIDE)*. 146. Madrid: Colección Investigación.

Monjas Casares, M. (2000). *Programas de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.

Monjas Casares, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: CEPE.

Morrill, W., Oetting, E. & Hurst, J. (1974). *Dimensions of intervention for student development*. New York: John Wiley.

Morris, Ch. (1997). *Psicología*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.

Moss, F. & Hunt, T. (1927). Are you socially intelligent?. *Scientific American*, 137: 108-110.

Muller, M. (2005). *Docentes tutores* (5ª. Ed.). Buenos Aires: Bonum.

Neisser, U. (1979). The concept of intelligence, *Intelligence*, 3: 217-227.

Niubó, S. & Rojas, S. (1998). La visita domiciliaria como recurso interdisciplinario en la atención de familias en riesgo. En Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Secretaría de Educación, *La escuela asediada – Alternativas y propuestas. VIII Jornadas anuales de los Equipos de Orientación Escolar 1984-1997* (pp. 30-33). Buenos Aires: La Dirección Imprenta G.C.B.A.

Nuttin, J. (1973). *La estructura de la personalidad*. Buenos Aires: Editorial Kapeluz.

Osterrieth, P. (1974). *Psicología Infantil*. Madrid: Ediciones Morata.

Ovejero Bernal, A. (1998). Las habilidades sociales y su entrenamiento en el ámbito escolar. En Gil, F. & León, J. (comp.), *Habilidades sociales, terapia, investigación e intervención* (pp. 169-185). Madrid: Síntesis Psicológica.

Polanyi, M. (1966). *The tacit dimensions*. Garden City, NY: Doubleday.

Prieto Ursua, M. (2000). Variables psicológicas relevantes en el estudio de los menores con trastornos psíquicos. Ponencia presentada en el I Congreso Hispano-Portugués de Psicología, 21 al 23 de septiembre, Santiago de Compostela. Recuperado el 21 de agosto de 2008. Disponible en: http://www.fedap.es/congreso_santiago/trabajos/mprieto2.htm.

Reisin, S.; Stefani, M.; Giannone, C. & Aledda, C. (1998). Entre todos... inventando nuevos posibles. En Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires Secretaría de Educación, *La escuela asediada – Alternativas y propuestas. VIII Jornadas anuales de los Equipos de Orientación Escolar 1984-1997* (pp. 102-107). Buenos Aires: La Dirección Imprenta G.C.B.A.

Riart Vendrell, J. (1996). Funciones generales y básicas de la Orientación. En M. Álvarez y R. Bisquerra (coords.), *Manual de Orientación y tutoría* (CD-ROM, actualización 2006). Barcelona: Praxis.

Rodríguez Espinar, S. (2002, febrero). La orientación y la función tutorial, factores de la calidad de la educación. Ponencia presentada en el Seminario: Los educadores en la sociedad del siglo XXI, organizado por el Consejo General del Estado, Madrid, España.

Rodríguez Moreno, M^a L. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emocional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9: 185-211.

Sanders, M. & Cann, W. (2002). Promoting positive parenting as an abuse prevention strategy. In K. Browne, H. Hanks, P. Stratton, & C. Hamilton (Eds.), *Early prediction and prevention of child abuse: a handbook* (pp. 145-163). Chichester, England: Jhon Wiley & Sons.

- Sanders, M., Turner, K., & Markie-Dadds (2002). The development and dissemination of the Triple P-Positive Parenting Program: A multi-level, evidencebased system of parenting and family support. *Prevention Science*, 3 (3), 173-198.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professional think in action*. New York: Basic Books.
- Semrud-Clikeman, M. (2007). *Social competent in children*. New York: Springer.
- Stern, D. (2002). *Child friendly therapy. Biopsychosocial innovations for children and familias*. New York: W.W. Norton and company. Citado en: Bunge, E. , Gomar, M. y Mandil, J. (2010). *Terapia cognitiva con niños y adolescentes: Aportes técnicos* (2a. ed.). Buenos Aires: Akadía.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Sullivan, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Vernon, P. (1933). Some characteristics of the good Judie of personality. *Journal of Social Psychology*, 4:42-57.
- Weakland, J., Watzlawick, P. & Fish, R., (1980). *Cambio*. Barcelona: Herder.
- Wedwck, J. (1947). The relationship between personality and psychological ability. *British Journal of Psychology*, 36: 133-151.

ANEXO

Acta Nro.

Concurre a la entrevista el padre del alumno

de 3ero. A.

Se reseña un entrevista de hace 2 años

Se comentan las características de la producción que

hizo días

atrás en el E.O.E.: inhibido, abebado, le cuesta el crecimiento.

El papá señala que en la casa está más desafiante con los padres y los hermanos, algo transgresor. Allí, se encuentra muy contenido pero un día estalló. Cuando nació su hermana menor, la que la sigue en edad, hizo un retroceso. Ella se presentaba como su polo opuesto. Es curioso que en el test realizado con nosotros no

se incluya él en el dibujo de la familia. El papá señala que si [redacted] está con su familia se dibuja en ella, no así si no lo está.

También es curioso lo que cuenta el padre: en ocasiones [redacted] está jugando en la cocina y le recrimina al padre dejarlo solo. El padre le explica que están todos bajo el mismo techo pero cada uno se encuentra en su actividad..

Respecto del trato que recibe [redacted], el padre señala que como primer hijo abrió una brecha y los padres aprendieron con él. El padre se describe como más firme que su esposa, más judicativo.

Acordamos tenerlo presente, incentivar sus logros y estar atentos a su evolución. En la entrevista no se generó un espacio como para sugerirle una evaluación psicodiagnóstica.

Es un chiquito muy inteligente, tiene problemas de motricidad fina. Se habló con los padres muchas veces. Actúa de manera infantil, dependiente. Los padres son accesibles.

Acta Nro

Nos reunimos con los padres de _____ de 1ero. A.
La maestra _____ indica que es un niño muy inteligente, con buena comprensión pero que en ocasiones se retrasa. También impresiona como temeroso en su acercamiento con los adultos. La madre relata que le gustan los juegos tranquilo y de rompecabezas.
Está teniendo dificultades: pinta en forma inadecuada.
La madre está embarazada.
En los cumpleaños juega el rol de observador no participante. Los padres hacen que tenga una actitud más proactiva, incluso en su defensa personal. Es un chico bueno y en general aceptado por los grupos.
En matemáticas no tiene dificultades, incluso no repasa cuando tiene pruebas.
Se aconseja acompañar su proceso de maduración con pequeñas responsabilidades.

Se deja constancia de haber colocado en la libreta celesta un horario y fecha para realizar una entrevista con la mamá, la cual no fue firmada por la Sra. de

La Sra. de _____ a quien encuentro ocasionalmente me explica que no vio la citación que se le colocó para conversar acerca de _____, le explico escuetamente que nos preocupa la inhibición de este chico y sus conductas coartadas. La mamá queda en llamar al colegio para solicitar una nueva entrevista.

La Sra. de
prometido.

aún no ha cumplido el pedido de entrevista que había

De poca contextura física y fuerza acompañado por un carácter acorde. Parece un chico más pequeño insertado en un grupo de mayor edad. Su desarrollo es lento pero

va mejorando a su ritmo. Es muy callado, como aislado de todo, problemas de coordinación.

Profesor
Educación Física.

Disperso y desprolijo.

Llora angustiado cuando no le sale algo.

Acta Nro

Concurren citados para el día de la fecha los padres del alumno de 4to. A. Presentes en la entrevista: docente , el licenciado , la licenciada y la residente .

La docente les señala a los padres la preocupación por los tiempos que necesita el alumno en la realización de las actividades escolares. Esto lleva a tener actividades para completar en la casa. La docente además ha observado omisión, confusión y agregado de letras en las palabras.

La maestra comenta que el alumno trabaja en clase y se dedica a las actividades pero tiene un ritmo lento de trabajo. La madre señala que es extremadamente perfeccionista.

Este año los padres lo han comenzado a llevar a fútbol en el colegio, los días martes y miércoles, con la intención de fomentar su integración social (intervenciones sugeridas el año anterior). También, desde el gabinete, se les señala que existen actitudes de cierta mejoría en debido al trabajo sobre sus habilidades sociales, aunque ciertas características de inhibición siguen presentes.

Se señala una observación realizada donde el niño ha comentado, el año pasado, que la madre le cortaba la comida. El padre indica que tiene que ir a buscar agua a la cocina y si no hay nadie, lo busca para que lo acompañe.

Se sugiere realizar una consulta psicológica. Se le señala a los padres que cuando hagan contacto con la profesional nos envíen el número telefónico del profesional para establecer contacto con el mismo a fin de establecer estrategias para trabajar en conjunto.

Informe de su maestra.

El alumno de 4to grado A suele presentar los trabajos desprolijos, manchados y desordenados. No entrega los trabajos a término (los trabajos diarios no suele finalizarlos, su ritmo es muy lento).

Su tono de voz es muy bajo y en el patio juega sólo, con un lápiz y un papel.

Se deja constancia de haber mantenido una reunión con los padres del alumno de 3er grado A. Presentes en la entrevista, los padres, el licenciado , la psicopedagoga y la maestra .

En la reunión se deja en claro que el alumno presenta inconvenientes en el modo de socializar con sus pares. Los padres mencionan que en su casa no presenta ciertos problemas y que la personalidad de su hijo es así. Sin embargo, se mostraron predispuestos a escuchar las estrategias a utilizar.

Éstas se han dividido en áreas, a saber:

- Donde intervengan los docentes:

La maestra de grado deberá efectuar cambios de lugares en el aula con el objetivo de generar nuevas situaciones de socialización en el niño.

El profesor de Educación Física planificará sus actividades de manera que los grupos no estén siempre conformados por los mismos integrantes generando así situaciones donde el alumno deba relacionarse con diferentes compañeros.

- Donde intervengan los padres:

Se les sugirió que inviten a diferentes alumnos a la casa para que junto con el niño jueguen, realicen la tarea y/o estudien juntos. Tales encuentros, de acuerdo a lo solicitado por los padres podría realizarse los días viernes debido al alto ritmo escolar que tiene el colegio.

Se les sugirió que comiencen a relacionarse con otros padres, compañeros de , con la intención de fomentar el acercamiento de las familias.

- Donde intervenga directamente la acción de :

Se le sugirió que llevara al colegio diferentes juegos traídos desde su casa, para ser utilizados en los recreos, con la intención de que llamaran la atención de sus compañeros y que éstos se le acerquen.

Quedamos en contacto para seguir evaluando de cerca los resultados que se van dando.

Acta Nro.

Se deja constancia que el profesor de Educación Física ha conversado con el Equipo de Orientación Escolar respecto a las actitudes de _____ de 5to grado A durante las clases correspondientes a su asignatura. El profesor manifiesta que el alumno no suele defender su posición y/o función asignada para las tareas solicitadas, siendo manejado por sus compañeros y relegado a funciones no tan protagónicas. Ejemplo: partidos de Fútbol, Voley, Quemados. El alumno no defiende su lugar, ni siquiera cuando se le ha dado una función.

Quedamos en contacto para seguir evaluando tal conducta.

Acta Nro.

En el día de la fecha se ha acercado al E.O.E. la maestra _____ que tiene turno en el segundo recreo. Nos cuenta que _____ no es la primera vez que sucede que observa a _____ de 5to grado A deambular solo por el patio, sin jugar con nadie. En ocasiones camina solo y en otras se queda sentado contra una pared. Según la docente parecería que no le interesa relacionarse con nadie.

