

Universidad del Aconcagua

Facultad de Psicología

TESINA DE LICENCIATURA

ENTRENAMIENTO EN HABILIDADES SOCIALES

En niños de edad escolar de una escuela urbano- marginal

Alumna: Ruiz Fresquet Julieta.

Director de Tesis: Lic. Pamela Fornés

-Mendoza, 15 de noviembre de 2010-

HOJA DE EVALUACIÓN

Presidente del tribunal:

Vocal:

Vocal:

Profesor invitado: Lic. Pamela Fornés

RESUMEN

Esta tesina se planteó como objetivos investigar la promoción de conductas asertivas y la disminución de conductas agresivas y de retraimiento en niños en edad escolar. Se investigó además acerca del rol del psicólogo educacional.

La tesina se basa en la descripción y el análisis de resultados de un Entrenamiento en habilidades sociales realizado en la escuela Julio Le Parc procurando modificar las conductas desadaptativas de los niños.

Participaron en la investigación 51 niños de 4º a 7º año y 7 docentes de una escuela urbano-marginal.

Para medir los cambios se empleó una Escala de Comportamiento Asertivo para Niños que se aplicó al iniciar y al finalizar el entrenamiento, y una tercera toma luego del receso de verano, constituyendo así un diseño de investigación cuasiexperimental pre-post.

Los resultados del entrenamiento exponen un aumento de las conductas asertivas de los niños al finalizarlo, pero este logro no se mantiene en todos los casos luego del receso de verano. En general las conductas agresivas disminuyeron, mientras que las de retraimiento tendieron a aumentar.

Se indagó acerca del rol del psicólogo por medio de encuestas dirigidas a las docentes del establecimiento que arrojaron diversas posturas acerca de su desempeño.

Palabras clave: Habilidades Sociales- Niños en edad escolar- Contexto urbano-marginal- Conductas Asertivas- Conductas Agresivas- Conductas de Retraimiento

ABSTRACT

This first degree dissertation had as objective to investigate the promotion of assertive conducts in the classroom, reduce aggressive and withdrawal behaviors in kids and to inquire about the role of the educational psychologist.

The investigation is based on the description and the analysis of a social skills training realized in Julio Le Parc School which tried to modify disadaptative behaviors.

51 children from 4th to 7th grade and 7 teachers of this peripheral area school participated in the investigation.

The results were measured by applying a scale of assertive behavior before and after the training took part and a 3rd evaluation after the summer recess, making this work a quasi experimental pre post investigation.

The analysis of the training results exposed a rise in assertive behaviors when the training finished, however this improvement disappeared in many kids after the summer recess. In general aggressive behaviors diminished while withdrawal behaviors tended to rise.

Finally, the psychologist role was evaluated by an opinion poll realized between teachers which showed diverse opinions about his performance.

Key words: Social skills- Kids in school age- Peripheral areas- Assertive behavior- Aggressive behaviors- Withdrawal behaviors

AGRADECIMIENTOS

*Gracias a todos los que me acompañaron,
Incluso en los días de mal humor
Y aquellos de mucha ansiedad...*

INDICE

| | |
|---|----|
| HOJA DE EVALUACIÓN | 3 |
| RESUMEN | 4 |
| ABSTRACT | 5 |
| AGRADECIMIENTOS | 6 |
| ÍNDICE | 7 |
| | |
| INTRODUCCIÓN | 10 |
| PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO | 13 |
| Capítulo I: Contexto Socio- cultural | 14 |
| Macrosistema | 16 |
| Exosistema | 18 |
| 1. Medios de comunicación | 18 |
| 2. Servicios Públicos y Sociales | 19 |
| 3. Características comunitarias | 20 |
| Microsistema | 21 |
| 1. Características de los hogares | 23 |
| 2. Familia: entre afecto y violencia familiar | 24 |
| 3. Características laborales | 26 |
| 4. Necesidades básicas: alimentación, vestimenta | 27 |
| Capítulo II: Características de la escuela de hoy. | 29 |
| La escuela como institución | 29 |
| Evolución de las instituciones educativas | 30 |
| Algunas características de la escuela actual | 32 |
| Dimensiones en la escuela actual | 35 |
| Actores institucionales | 39 |
| Capítulo III: Rol del psicólogo en la escuela | 46 |
| Expectativas e ideas sobre el psicólogo educacional | 47 |

| | |
|---------------------------------------|--------|
| 1. Docentes | 47 |
| 2. Alumnos | 48 |
| 3. Familia | 49 |
| Hacia un cambio de paradigma | 50 |
| 1. Inconvenientes del psicoanálisis | 50 |
| 2. Inconvenientes del conductismo | 51 |
| Prevenición como objetivo | 52 |
| Modalidad de intervención | 53 |
| 1. Trabajo interdisciplinario | 53 |
| 2. Trabajo grupal | 56 |
| Capítulo IV: Niños en etapa escolar | 59 |
| Modelo sociohistórico de Vygotsky | 59 |
| 1. Mediación | 60 |
| 2. Internalización | 61 |
| 3. Zona de desarrollo próximo | 63 |
| Teoría Piagetiana | 65 |
| Algunas características adicionales | 68 |
| Capítulo V: Habilidades Sociales | 71 |
| ¿Qué son las Habilidades Sociales? | 71 |
| Componentes | 73 |
| 1. Componentes conductuales | 73 |
| 2. Componentes cognitivos | 76 |
| 3. Componentes fisiológicos | 79 |
| ¿Cómo se aprenden? | 80 |
| Entrenamiento en Habilidades Sociales | 84 |
| El juego como motor de aprendizaje | 88 |
| Entrenamiento con grupos | 89 |
| SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA | 91 |
| Objetivos | 92 |
| Método | 93 |

| | |
|---|-----|
| Tipo de diseño | 93 |
| Descripción de la muestra | 94 |
| Instrumentos y materiales de evaluación | 95 |
| Procedimiento | 98 |
| Resultados | 100 |
| CABS | 100 |
| 1. Cuarto Año | 101 |
| 2. Quinto año | 102 |
| 3. Sexto año | 102 |
| 4. Séptimo año | 103 |
| Encuestas sobre el rol del psicólogo a docentes | 104 |
| Discusión de resultados | 108 |
| Descripción de las dimensiones institucionales | 108 |
| Discusión de resultados del CABS y los talleres | 112 |
| Discusión de resultados de las encuestas a docentes | 115 |
| Futuras investigaciones | 117 |
| | |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 119 |
| APÉNDICES | 124 |

INTRODUCCIÓN.

Este trabajo se basó en un Entrenamiento en Habilidades Sociales realizado en una escuela urbano- marginal de la provincia de Mendoza.

Los objetivos generales apuntaron a investigar la promoción de conductas asertivas en el aula y describir herramientas conductuales y cognitivas que les permitan, a niños y maestras, ejecutar patrones conductuales más adaptativos.

Se buscó específicamente investigar la posibilidad de aumentar conductas asertivas en los niños de 4° a 7° año y de disminuir conductas agresivas y de retraimiento de ese grupo. Sumado a esto se intentó describir la visión de docentes respecto al desempeño del rol del psicólogo en la escuela.

Si bien el tema central de la investigación son las habilidades sociales, a partir de las experiencias surgidas en la escuela, surgió de un modo secundario, pero no por ello menos importante, la necesidad de indagar acerca del rol del psicólogo educacional y la percepción que los distintos actores institucionales tienen de él.

La identidad del psicólogo delimita los objetivos y la forma de trabajo del mismo, así como la interrelación con niños, docentes, directivos y familias.

Atendiendo al objetivo principal, a continuación se enfocará la atención en el mismo: las habilidades sociales.

Para presentar el tema en primer lugar se debe explicitar qué son las habilidades sociales. Caballo (2002) lo plasma en la siguiente definición:

“La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”. (p. 6)

El desarrollo de estas habilidades crearía más y mejores vínculos y orientaría la conducta hacia resultados reforzadores. Se puede decir que, los

niños que poseen un amplio abanico de habilidades sociales responden a distintas situaciones de manera adecuada y en general, son más respetados y su autoestima es mayor que en el caso de pares con dificultades interpersonales.

Este repertorio de conductas puede ser aprendido, y su adquisición en la infancia facilitaría la adaptación a circunstancias diversas y mejoraría las interrelaciones con pares y adultos.

Esta temática fue ampliamente desarrollada en la década del noventa por distintos autores. En los últimos años se ha reducido el caudal de información novedosa. Pero, de igual modo, hay quienes han optado por continuar indagando sobre este tópico.

Nos preguntamos, ¿por qué se considera importante seguir indagando sobre el tema y crear espacios que eduquen en habilidades sociales?

Diferentes investigadores han comprobado que, a partir del Entrenamiento en Habilidades Sociales, las conductas menos adaptativas de los sujetos disminuyen, mientras que incorporan en su repertorio nuevos patrones conductuales que favorecen a un óptimo desarrollo interpersonal. (Garaigordobil Landazabal, 2004; 2004; León del Barco, 2006)

En algunos contextos urbano-marginales, y especialmente en las escuelas que allí se ubican, la problemática de la agresividad y del retraimiento extremo es un tema preocupante y difícil de modificar ya que existe una gran influencia del entorno que suele reforzar patrones violentos y de inhibición. Por ello la continuidad de los resultados es difícil si no se realizan estimulaciones y reforzamientos continuos de las conductas asertivas.

En este trabajo esto se vio reflejado, ya que en la escuela donde se realizó el Entrenamiento, directivos y docentes, manifestaron su preocupación por las conductas agresivas y de retraimiento de muchos de sus alumnos.

Surgió, a partir de esta inquietud, la idea de intervenir en el campo de las habilidades sociales de los niños con la intención de aumentar las conductas asertivas y disminuir las desadaptativas. Este tipo de intervención se considera muy útil para los establecimientos educativos ya que puede brindar

herramientas a alumnos y docentes para desarrollar nuevas habilidades y mejorar la convivencia.

Se orientó el quehacer hacia una forma de trabajo grupal que favorecería la interacción de los niños con sus pares y con los adultos a cargo, en el cual mediante juegos ensayarían nuevos repertorios conductuales.

Este tipo de intervención, puede resultar beneficiosa, no sólo respecto a los objetivos específicos, sino también porque puede colaborar con el clima institucional y la modalidad de resolver conflictos.

El desafío surge al procurar desarrollar habilidades sociales en estos contextos y lograr que, a pesar de los inconvenientes, los niños puedan aprender nuevos estilos de respuesta e incorporarlos a su habitual repertorio.

Esta investigación se basa en la concepción de que el cambio siempre es posible...

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: CONTEXTO SOCIO- CULTURAL Y FAMILIAR

Para organizar la teoría en la que se ha basado esta investigación se recurrirá al Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.

Este autor distingue distintos sistemas sociales que influyen en el desarrollo humano.

El *macrosistema* se refiere al sistema más amplio, alberga ideologías y valores culturales, la historia compartida. (Casas Miranda, Jarque Fernández y Amado Luz, 1999)

El *exosistema* representa a entornos sociales que influyen al niño de forma indirecta pero en los que se encuentra inmerso. Puede mencionarse aquí el trabajo de los padres, la familia extensa, los servicios sociales y legales, los medios de comunicación. Todo esto repercute en los demás sistemas y se interrelaciona con ellos afectando al niño de una manera u otra. (Casas Miranda y otros, 1999)

El *mesosistema* hace referencia a situaciones que se encuentran en más de un entorno, es decir, la relación entre distintos microsistemas. Por ejemplo las relaciones entre la escuela y la familia. (Casas Miranda y otros, 1999)

El *microsistema* es “un patrón de actividades, papeles y relaciones interpersonales que la persona experimenta en un entorno determinado, con características físicas y materiales particulares”. Es el sistema más cercano al niño, su hogar, las personas con las que vive, sus vínculos. (Casas Miranda y otros, 1999, 118)

Esta perspectiva con la que se aprecia la realidad, es una forma amplia, dinámica y cambiante, permite incluir aspectos muchas veces olvidados que influyen en el desarrollo de los niños, y específicamente en la adquisición de habilidades sociales.

La división del contexto en sistemas que se vinculan y retroalimentan permanentemente facilita la comprensión de ciertas conductas y la elaboración de programas para saldar algunas falencias.

Respecto a la temática específica de las habilidades sociales y las relaciones posibles de encontrar con los diversos sistemas expuestos, se podría decir que, el contexto más próximo, así como otros más distantes, generan modelos conductuales, refuerzan ciertos comportamientos y alientan formas de pensar peculiares.

Inevitablemente todos los seres humanos se encuentran insertos en una cultura, en una sociedad que impone sus reglas, sus costumbres y que influye constantemente en su actuar y en su modo de vida.

Estos contextos, tanto próximos como distantes, se conjugan y conforman distintas condiciones de vida, diferentes posibilidades para desarrollar potencialidades y una gran variedad de modelos conductuales.

Por su historia, su entorno y su trabajo diario las escuelas urbano-marginales poseen características distintivas. De aquí en adelante, se describirán las condiciones en las que éstas residen.

La marginalidad de una comunidad delimita también a las escuelas que se encuentran en ella. Sappia (2005) define la marginalidad social como:

“El fenómeno social que se cumple por la exclusión, manifiesta o encubierta, respecto del proceso de toma de decisiones y del beneficio del producto social; que ocasiona la subyugación económica, política y cultural de los grupos que sustentan valores y formas de vida diferentes de los que postula el grupo dominante”. (p. 4).

En Argentina, la marginalidad urbana data de años de pobreza estructural que posee características propias. Estas cualidades van más allá de lo descriptivo, representan un sector de la sociedad, su desenvolvimiento y modo de vida.

Las escuelas ubicadas en estas comunidades también poseen caracteres distintivos, su modalidad de trabajo se distingue de otros tipos de establecimientos educativos, así como los problemas que enfrentan y los recursos que poseen para saldarlos.

A continuación se explicitarán algunos conceptos que facilitarán el abordaje del tema, los mismos serán presentados en base al modelo de

Bronfenbrenner antes descrito, ya que se considera que facilita la apreciación de la realidad partiendo de lo general a lo particular.

Macrosistema

Si se hace un abreviado recorrido histórico de las últimas décadas, se puede apreciar el incremento de pobres en nuestro país.

En los años setenta aparece un gran deterioro económico- social causado por la disminución de los ingresos, creando un empobrecimiento cada vez mayor. (Levin, 1996)

En la década siguiente aparece un efecto inflacionario muy elevado que estanca la producción, imposibilita el acceso a bienes y servicios, reduce el empleo y devalúa los ingresos. (Levin, 1996). Este encadenamiento de hechos preocupa al Estado y surgen planes de ayuda social.

Particularmente, después de un fuerte período de políticas neoliberales en los años noventa, se acrecentó la desigualdad social y económica de los sectores más vulnerables de la sociedad.

Si bien, en este período, se percibía (en una parte de la población) cierta estabilidad, ésta era ficticia, ya que el costo social de la misma aumentó las desigualdades y sumado a esto, generó una segmentación y polarización de la sociedad. (Levin, 1996)

La crisis, que abordó el país en el año 2001, trajo consigo los llamados nuevos pobres, es decir, personas que antes pertenecían a la clase media que no lograron mantener el equilibrio económico ante la debacle financiera. (Sappia, 2005)

La pobreza estructural y los nuevos pobres interaccionan constantemente en las comunidades urbano-marginales. Estas últimas resultan de salarios bajos, de un importante crecimiento urbano, de las migraciones a la ciudad y de un mercado empobrecido. (Sappia, 2005)

Si bien estas poblaciones se encuentran cerca de la urbe, se hallan marginados por las condiciones en las que se desarrolla su cotidianidad.

La pequeña diferencia geográfica influye en los bienes y servicios a los que pueden acceder, distinguiéndose claramente quienes habitan en las ciudades y se encuentran sobre la línea de pobreza y quienes se encuentran en la periferia bajo dicha línea. (Sappia, 2005)

Las medidas de emergencia que históricamente han tomado los distintos gobiernos no colaboran con la inclusión.

De más está decir que la ayuda meramente económica no fortalece la dignidad de las personas y las somete, parecieran estar adormecidas bajo el temor de quedarse sin recursos.

El asistencialismo es la táctica más elegida por distintos gobiernos de diferentes tintes políticos: planes sociales, ayudas económicas, pero pocas posibilidades para aumentar el empleo estable para este grupo.

Con el correr de los años no se ha modificado esta situación, cada vez se hace más permanente y disminuyen las probabilidades de un cambio en la vida de estas comunidades.

La individualidad y despreocupación real por los otros caracteriza a gran parte de la sociedad, se ejerce entonces una violencia que no se ve. La desigualdad, la criminalización de la pobreza, su marginación, son ejemplos de esta agresión constante que genera efectos preocupantes.

Esta historia social compartida define la idiosincrasia general y también la de los distintos sectores que la conforman. Por esta razón es importante tenerla en cuenta a la hora de abordar temáticas vinculadas con el desarrollo infantil en comunidades urbano- marginales, como en cualquier otra. El aprendizaje de los niños va mas allá de la familia y la escuela, contiene notables marcas del pasado de la comunidad y de la sociedad.

Exosistema

En este apartado, se ahonda en sistemas mas cercanos a los individuos, con los que interactúan de diferentes formas, ya sea directa o indirectamente, pero que no dejan de influir en ellos.

1. Medios de comunicación:

Hoy en día todos conocen el nivel de influencia de los medios masivos de comunicación en la conducta de los niños.

Se ha hablado mucho sobre el modelo agresivo de los programas televisivos y de la anestesia social que produce el pasar horas frente a un televisor. (Aron y Milicic, 1999)

El modelo no sólo apunta a las formas violentas de interactuar, sino a la valorización de quienes ejecutan la agresión hacia los demás.

Es muy frecuente ver, en programas infantiles, grupos separados y contrincantes de niños, donde los más favorecidos son quienes se burlan y acosan a los demás, mientras se ridiculiza a quienes son más retraídos o con buen nivel académico.

Por supuesto, esto no es el origen de los déficits en las habilidades sociales, pero incrementa algunas dificultades en la forma de ver al otro y de interactuar con él.

Internet, también se ha convertido en un espacio en el que puede accederse a juegos violentos o a vínculos virtuales.

Esta despersonalización de las relaciones, donde debe existir un mediador para que puedan desinhibirse o iniciar y mantener conversaciones, dificulta el desenvolvimiento interpersonal cara a cara.

Por supuesto, no todo es negativo, existen muchos programas que fortalecen valores, autoestima y generan recursos en los niños.

Estos instrumentos empleados de forma adecuada pueden ser de mucha ayuda para docentes y para la sociedad entera a la hora de enseñar valores, fortalecer habilidades sociales y generar nuevos intereses en los niños.

2. Servicios públicos y sociales:

La marginalidad incluye dificultades para acceder a servicios públicos y sociales.

Los datos oficiales no son claros ni detallados en cuanto a servicios públicos por zona. La mayoría de los hogares poseería, según los datos, agua corriente, cloacas y gas por cañerías o envasado. (Encuesta Permanente de Hogares, 2001)

Las noticias, las quejas de vecinos de distintos lugares de la provincia y lo que se puede observar al ingresar en comunidades marginales, demuestran que la realidad presenta otros matices.

Las dificultades para proporcionar a las familias, medios para calefaccionar sus hogares, para cocinar adecuadamente los alimentos y calentar agua son evidentes.

En el período invernal suelen aparecer dificultades en relación a la calefacción. En casas donde los niños no siempre tienen el abrigo suficiente, es habitual que no puedan acceder al gas, generalmente por impedimentos externos. Esto ocasiona debilitamiento y enfermedades, especialmente respiratorias.

Aquí entra en juego el servicio médico. Si bien la cobertura médica es estatal, es de público conocimiento que los hospitales generales se encuentran saturados y las salas mas pequeñas no cuentan con personal idóneo ni con materiales.

Incluso puede resultar complicado solicitar turnos para especialidades como psicología o psicopedagogía. Suelen ser sesiones cortas y con distancias abismales.

Según la Encuesta Permanente de Hogares (2001) el aumento de la demanda en salud no es proporcional a los servicios ofrecidos. Mientras en Las Heras cada año se incrementa la asistencia a servicios de salud no existe una

cantidad adecuada de centros de salud ni de profesionales que respondan a esta situación.

Con estos datos puede inferirse el alto costo para la salud infantil, en especial.

Los problemas estructurales de la Salud Pública afectan directamente al desarrollo personal de cada niño, y es por este factor que hay que tenerlo en cuenta a la hora de analizar casos particulares o grupales.

En cuanto a la educación como servicio público, se desarrollará, más adelante, profundamente la temática.

Vale indicar que en la zona de Las Heras, donde se encuentra la escuela, aproximadamente la mitad de la población ha completado el nivel primario y ha abandonado el secundario. (Encuesta Permanente de hogares, 2001).

Con este dato se podría estimar que sólo la mitad de los padres, de los alumnos de la escuela primaria, estarían en condiciones de ayudar a sus hijos con tareas escolares o dificultades.

Esto tiene importancia máxima en el desempeño escolar. Las maestras logran distinguir fácilmente los niños que tienen apoyo desde sus casas y los que no.

En general, los primeros tienen un mejor rendimiento y mejores vínculos con sus pares. En el curso del trabajo de campo, se pudo apreciar esta diferencia a partir de la observación y la información brindada por las docentes y los niños.

3. Características Comunitarias:

Tedesco y Parra (1981, 83) expresan que “una de las características más salientes de las relaciones sociales vigentes en comunidades marginales es la coexistencia de estructuras muy fuertes de solidaridad con otras igualmente sólidas de agresión”.

La violencia urbana va mas allá de los anuncios periodísticos, se ve en grupos que disputan, entre vecinos que no logran acuerdos.

En los barrios urbano-marginales estos actos se encuentran manifestados de forma abierta exponiendo a todos sus miembros. En cierto modo, los niños que crecen en este tipo de ambientes *deben* comportarse acorde a las situaciones.

En general, la forma más adaptativa que hallan, es defenderse agresivamente o retirarse, retraerse.

Esto se manifiesta luego en todas sus relaciones interpersonales; han aprendido comportamientos extremos porque viven en condiciones extremas. No conocen otras opciones para otras situaciones, de allí la importancia del Entrenamiento en Habilidades Sociales desde los primeros años.

A pesar de este clima violento, también se rescata en estas comunidades un fuerte sentido de pertenencia y de cooperación. Cuando las dificultades aumentan para algunos miembros, se hace presente la ayuda de los vecinos.

Es frecuente que la organización, para luchar por sus derechos o para satisfacer sus necesidades, sea mas efectiva que en otros ámbitos. En esas circunstancias desaparecen momentáneamente las diferencias por un fin común.

El vínculo positivo con personas ajenas a la familia, favorece un mejor desarrollo. Se ha demostrado que los niños que tienen poco contacto con su familia extensa o sus vecinos presentan más cantidad de conductas disruptivas. (Ison, 2004)

Por esto mismo, sería importante trabajar con la comunidad en general a la hora de brindar herramientas prosociales.

Microsistema

El hogar, como continente familiar, es el primer agente socializador de los niños. Desde los primeros años de vida se entrelazan afectos y aprendizajes que son la base de su posterior desarrollo.

Cuando las condiciones iniciales no son las esperadas, aparecen dificultades que en muchos casos son difíciles de superar.

Sin embargo, en la otra cara de la moneda, hay familias, que a pesar de las condiciones desfavorables en las que se encuentran, brindan emocional, cognitiva y conductualmente las enseñanzas necesarias para desarrollar distintas habilidades y particularmente habilidades sociales que faciliten el desenvolvimiento del niño en su entorno.

La noción de familia se ha modificado a lo largo del tiempo y ha evolucionado acorde a los cambios sociales.

Ya no se define como un grupo unido por consanguinidad compuesto por madre, padre y sus hijos.

La influencia de los acontecimientos a nivel macro, y las modificaciones en la percepción del concepto, obligan a definirla de un modo más amplio.

Fernández Moya (2006) modifica por estas razones la definición de familia que hace Bike en el año 1982, él concluye que:

“La familia es un sistema organizado cuyos miembros, unidos por relaciones de alianza **y/o** consanguinidad, sustentan un modo peculiar y compartido de leer y ordenar la realidad para lo cual utilizan información de adentro y de afuera del sistema y la experiencia actual- histórica de cada uno de sus miembros” (p. 177)

No es el fin de este capítulo volver sobre los distintos tipos de familias sobre las que hablan muchos autores.

La idea es interiorizar el hecho de que el modelo de familia tradicional no es el que viven muchos de los niños. Esto no está categorizado con juicios valorativos, simplemente descriptivos.

Esta nueva concepción surge de la observación de la realidad no solo funcional, emotiva, sino también material de estos grupos.

A partir de esto, se desarrollarán a continuación algunas características materiales y emocionales de los hogares y las familias que se encuentran en comunidades urbano-marginales.

1. Características de los hogares :

Se detallarán algunas características comunes a muchas familias y otras que suelen darse en estos contextos con frecuencia.

Se desea aclarar que, no todas las temáticas a tratar a continuación aparecen en todos los hogares, pero de una u otra manera los influye.

Por ello, se distinguirán las características físicas de las viviendas en que habitan las familias. Así como la constitución familiar: cantidad de miembros, tipo de familia, jefes de hogar.

En el departamento de Las Heras el 61% de hogares con niños y adolescentes se encuentra en condiciones de privación, teniendo en cuenta la privación de recursos corrientes, económicos y patrimoniales. (Encuesta Permanente de hogares, 2001).

La mayoría de los hogares de barrios urbano marginales se encuentran en esta situación.

No sólo las condiciones de los niños son desfavorables a nivel patrimonial sino que, sobre esto, se adiciona el hecho de que la cantidad de habitantes por vivienda, en general, superan su capacidad, creando un clima de hacinamiento que perjudica a todos sus miembros.

La mayoría de las familias son nucleares y extendidas. Los lazos de parentesco son muy importantes en estas familias. Esto podría ser el resultado de la necesidad de mayor cantidad de ingresos, pues resulta mucho más difícil mantener un hogar unipersonal que distribuir gastos e ingresos. (Redondo, 2002)

En general son los hombres quienes se ubican en el lugar de jefes de hogar, es habitual que las mujeres ocupen su tiempo en las tareas hogareñas y el cuidado de sus hijos.

Pero, en menor medida, hay jefas de hogar que, sumado a las actividades del hogar, trabajan para aumentar los ingresos familiares.

2. Familia entre afecto y violencia familiar:

Como ya se mencionó, el seno familiar es la base del desarrollo de toda persona. Desde los primeros instantes de vida, el bebé depende de su entorno más cercano: la familia.

Como se apreció previamente en el apartado de Características Comunitarias, las comunidades urbano- marginales suelen oscilar entre dos polos opuestos muy marcados: la agresividad y la solidaridad. Esto se puede trasladar a sistemas más pequeños, como lo son las familias.

No todos los casos son iguales, pero se procurará plantear algunas características generales a partir de la bibliografía consultada.

En la educación se ha iniciado un proceso de cambio en cuanto a la participación familiar en el ámbito escolar de los niños. Las escuelas buscan la participación de los padres de acuerdo a las necesidades que considera importantes. (Dabas, 2000)

Cada colegio percibe respuestas diferentes ante esta nueva demanda, y al mismo tiempo lo puesto en valor también varía.

Para poner de manifiesto algunas posibilidades podría mencionarse que algunos padres pueden participar activamente y otros no, algunas docentes pueden utilizar el contacto para reforzar a las familias y a los niños y otras para presentar quejas.

Las particularidades dependen de cada miembro de la institución escolar y familiar, pero también de los códigos culturales y comunicacionales que poseen estos sistemas en interrelación. (Dabas 2000)

Sumado a esto son, en general, las madres quienes asisten al colegio y se encargan del cuidado de los niños.

La falta de presencia familiar en su desarrollo educativo formal posiblemente afecta a los niños. Si las familias logran realizar un acompañamiento del niño y las docentes reforzaran a niños y familias por las conductas asertivas, posiblemente esta postura de algunos padres se modificaría y esto se trasladaría también a sus hijos.

Otro problema destacado es la violencia en los hogares.

Los niños, cuyas familias presentan abierta manifestación de violencia, ya sea física o verbal, para resolver problemas, suelen presentar mayor cantidad de conductas disruptivas que aquellos que no presencian actos violentos en sus hogares. (Ison, 2004)

La experiencia de un niño que ve a sus padres golpeándose, o agrediéndolos a él o a sus hermanos, es traumática, ansiógena y confusa en demasía.

La violencia familiar ocasiona, además de los conflictos interpersonales dentro de casa, dificultades individuales para comprenderlo. Luego aparecen los arrepentimientos y estadios de afecto, que aumentan el desconcierto de los pequeños.

Estos niños tienen un modelo de vinculación violenta desde su propia familia que se alterna con periodos opuestos por completo. A partir de esta situación ambivalente desenvuelven sus habilidades sociales.

No sólo la violencia explícita influye en las dificultades interaccionales de los niños. Los padres que son inconsistentes a la hora de poner límites, o no comparten juegos y actividades con sus hijos, influyen en las conductas de los niños, generando más probabilidades de que éstos presenten conductas disfuncionales. (Ison, 2004)

En otros casos las familias son contenedoras y afectuosas, preocupadas por el mejor desarrollo de los niños a pesar de las dificultades.

Quienes crecen en este tipo de ambiente crean una fortaleza interna particular, aprenden a valorarse y poseen mayor empatía.

Las docentes suelen identificar fácilmente a este grupo, ya que su rendimiento escolar, su comportamiento y sus relaciones con los pares son mejores que en otros casos.

No significa que existan dos posibilidades, ni que los resultados sean únicos para cada vivencia. Sólo se describieron hechos que suelen ser comunes a muchas familias. Pero no debe olvidarse que el desarrollo tiene muchas vetas, y existe siempre la posibilidad de mejorarlo.

Y al evaluar a niños o a sus familias hay que contextualizar los casos para no perder de vista factores de riesgo o de protección.

3. Características laborales:

El trabajo es una tarea que dignifica al ser humano y que proporciona una recompensa económica que le permite subsistir y mantenerse a sí mismo y a su familia.

La calidad del trabajo y su remuneración aportan datos para el análisis de las familias marginales.

Los trabajos que poseen son, en su mayoría, fuera del círculo de trabajo en blanco como: servicio doméstico, trabajadores manuales no calificados, obreros calificados y no calificados. (Torrado, 2003).

La característica común es que los ingresos son bajos y muchas veces insuficientes.

Las cualidades laborales influyen en los vínculos de los miembros de la familia. Siendo el sustento básico para poder obtener los bienes y servicios necesarios, afecta negativamente las relaciones cuando no da los frutos necesarios.

Como lo demuestra Ison (2004), la mayoría de las familias de niños que presentaban conductas disruptivas carecían de trabajo o el mismo era inestable.

En familias estresadas por la inestabilidad de sus empleos, las habilidades sociales quedan en segundo plano. Surgen las discusiones y la capacidad de resolución de problemas escasea.

Puede surgir como recurso el trabajo de los niños para colaborar con la economía hogareña.

No se hallaron datos puntuales sobre el trabajo infantil en Mendoza. Sin embargo, se lo menciona aquí, ya que en el curso de la investigación, algunos niños refirieron colaborar con los ingresos familiares.

Es de público saber que el trabajo infantil es una actividad prohibida por la ley y por convenciones internacionales, ya que puede impedir su educación, perjudicar su salud o dificultar su desarrollo moral, físico o mental.

Los niños insertos en el mercado laboral pierden tiempo de juegos y estudio, pierden parte de su infancia y corren riesgos, que por su edad, tal vez no puedan resistir.

Se debe considerar este fenómeno a la hora de colaborar en el desarrollo de las habilidades sociales, para vislumbrar el real panorama en que se encuentran los niños y así adecuar la modalidad del entrenamiento para obtener reales resultados.

Y preguntarse también, en todos los niveles de la sociedad ¿por qué surge el trabajo infantil y cómo se logrará erradicarlo?

4. Necesidades básicas como alimentación y vestimenta:

La adecuada alimentación, en especial en los primeros años de vida, es fundamental para un desarrollo físico, cognitivo y social adecuado.

Las carencias alimentarias por desnutrición generan déficits irreparables en los 5 primeros años.

En este tiempo, los niños dependen exclusivamente de lo que puedan brindarles desde sus hogares, experimentando el impacto positivo o negativo tanto en lo emocional como en lo corporal. (Redondo, 2002)

En los años escolares, dentro de las comunidades urbano marginales, las familias suelen dejar en manos de los colegios la tarea de nutrir a sus hijos, no por negligencia, sino por carencia de recursos.

En los establecimientos educativos proporcionan alimentos siendo en muchos casos la única comida y en general no es suficiente para alcanzar los valores nutricionales necesarios.

Los déficits de la primera infancia suelen manifestarse en la escuela a la hora de un buen rendimiento académico. La mayoría de los niños de estratos pobres de la sociedad cursa sus estudios por debajo de los niveles esperados para su edad. (Redondo, 2002)

Muchos alumnos pueden presentar claras secuelas por la ausencia de una adecuada alimentación, que sumado a otras variables preocupa por su complejidad y por la dificultad de revertir sus efectos.

Es importante también, que los niños posean una adecuada vestimenta acorde a la época del año y la temperatura ambiental. Este es un derecho reconocido, para todos los niños, en nuestro país.

Un niño con frío se encontraría más expuesto a las enfermedades habituales del invierno, que afectan mucho más a quienes poseen bajas defensas, lo que generaría o bien ausencias a la escuela, o bien su asistencia corriendo el riesgo de un empeoramiento y contagio a sus compañeros.

Sumado a esto, tendría dificultades para desenvolverse holgadamente, posiblemente se encontraría más irritable con los demás, lo que perjudicaría también a sus vínculos interpersonales.

Para finalizar este capítulo se concluye recalcando la importancia de un ambiente familiar adecuado.

Y con adecuado no se quiere decir ideal, pero si, que procure el bienestar del niño y se esfuerce por obtenerlo.

Muchas familias, realmente se encuentran en una situación en la que nada alcanza y los intentos de salir a flote fracasan, pero no sólo depende de ellas sino también de un entorno hostil y avaro que las margina e impide el óptimo desarrollo de sus miembros.

Esta retroalimentación continúa entre lo individual y lo social da paso a una nueva postura de las instituciones educativas. Hoy más que nunca, se encuentran plenamente involucradas en los procesos de cambio de cada uno de los actores educacionales al tiempo en que éstos modifican su estructura y su funcionamiento acorde a las necesidades colectivas.

En el capítulo siguiente se abordarán las características que posee la Escuela de hoy para comprender mejor los cambios producidos en el tiempo y los roles que juegan los distintos actores institucionales.

CAPÍTULO II: CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA DE HOY

El contexto de un individuo influye en su desarrollo individual y en su desenvolvimiento social, es lo que Bronfenbrenner propone como parte del exosistema. En este caso, la escuela es el lugar donde los niños transcurren gran parte de su tiempo y donde aprenden no sólo conceptos académicos sino también patrones conductuales y cognitivos. Es necesario para esta tesina, por la temática que indaga, describir las cualidades del sistema escolar en el que están insertos y con el que constantemente intercambian información y vivencias los niños.

La escuela como institución.

Para iniciar, se definirá cómo se vislumbra en esta investigación a las instituciones educativas:

“La institución educativa es un espacio, un lugar que proporciona a los sujetos la posibilidad de realizar el tránsito desde un saber sentido común hacia un saber socialmente elaborado y al mismo tiempo la posibilidad de construcción de un lazo social, es decir, de proporcionar las matrices del aprendizaje necesarias para la construcción de una sociedad, donde podamos considerar al otro como semejante y a la vez diferente (...)”. (Ficha de Cátedra: Psicología Educativa, 2008, 1)

Esta visión de las instituciones educativas va más allá del objetivo central de generar conocimientos o modalidades de aprendizaje. Incluye el vínculo con los otros, la construcción con otros, apunta en definitiva a las interacciones sociales.

Se puede inferir entonces la importancia de poseer herramientas para generar relaciones sanas. Para esto resulta imprescindible la incorporación de conductas asertivas y la disminución de aquellas agresivas o de retraimiento.

Como todo aprendizaje, el de las destrezas sociales, debe situarse en un contexto que las facilite, ordenado y equilibrado, y que ante las crisis o conflictos opere de modo habilidoso.

La escuela por el hecho de ser una institución requiere normas, una estructura y plantea la necesidad de cambios. Ehuletche, (En Elichiry, 2000).

Estos tres puntos han ido cambiando su naturaleza con el correr de los años.

La regulación de la conducta y el cumplimiento de pautas establecidas han perdido su antiguo valor y se han transformado en un ordenador vulnerado por todos los miembros del sistema.

Como es de esperar, la escuela continúa siendo un organizador social donde se aguarda que ocurra un proceso educativo, pero la finalidad de ésta ha virado y, hoy por hoy, debe ocuparse de contener emocionalmente a niños, maestros y familias, ser fuente de alimentos y ser espacio de mínimos aprendizajes.

En cuanto a los cambios que deben surgir en toda institución, en este caso, las modificaciones han desviado los fines originales a causa de necesidades sociales más urgentes.

A continuación se repasará el proceso de cambio general de estas instituciones.

Evolución de las Instituciones Educativas

Según Frigerio (1994) se debe tener en cuenta que en toda institución aparecen dos tendencias articuladas: lo instituido y lo instituyente. El primer concepto se refiere a aquello que permanece estipulado y normado, el segundo a lo innovador, lo cambiante. Ambas interaccionan constantemente y facilitan la vida de la institución.

Corea y Lewokowicz (2005) relatan acerca de los cambios en la Institución educativa. Describen cómo ha cambiado a través del tiempo.

Comenzaron como instituciones disciplinarias que compartían el mismo lenguaje con el resto de las instituciones, tales como la familia, el hospital, etc.

Por eso existía una gran relación entre las distintas instituciones y parámetros comunes para moverse dentro de ellas. Las instituciones, apuntaban entonces a normalizar a los individuos, subjetivizando de un modo homogéneo. (Corea y Lewokowicz, 2005)

Con el tiempo y los cambios sociopolíticos, también se modificó el sentido de las instituciones. La Escuela ya no es una institución disciplinaria que produce subjetividad ciudadana, sino que presta un servicio: capacitación. (Corea y Lewokowicz, 2005)

La conexión entre las distintas instituciones se encuentra bloqueada, existe una gran tensión entre ellas, como si el triunfo de una implicara el devenir de otra.

El objetivo de ellas ya no es claro, y pareciera depender más de las particularidades de cada grupo u organización que de la institución en general.

Finalmente las instituciones educativas trabajan a modo de empresas, demasiado preocupadas en mantener a sus empleados, alimentar a los niños, evitar problemas legales... y la educación pareciera quedar relegada, dependiendo de la pasión de los docentes y las características de los niños.

Resulta complicado hablar generalizando cuando cada escuela representa una escena diferente. Las diferencias dentro de la institución educativa han causado una división en partes que difícilmente se encontrarán en las mismas condiciones algún día.

El nivel adquisitivo de la población de las escuelas suele determinar los problemas con los que se enfrentan. En esta investigación se describe a las escuelas urbano-marginales, ya que se trabajó con una de ellas. Pero no puede olvidarse el hecho de que hay otros casos y otras particularidades en otro tipo de establecimientos.

Algunas características de la escuela actual.

Las particularidades de las escuelas urbano-marginales se definen a partir de las problemáticas que afrontan y la distancia entre necesidades y recursos que presentan.

Sumado a esto, también se ven insertas en el cambio general que se ha ido produciendo en todas las escuelas y que se ha descrito en el apartado anterior.

Menciona Orsini (2003) que podemos distinguir algunos tipos de escuelas: las escuelas del *aguante*, las escuelas que *ponen resistencia* y las que *resisten*.

En las escuelas del *aguante*, el fin es aguantar a los niños que allí se alimentan, a los maestros que dependen de ese trabajo, a las familias que necesitan que cuiden a sus hijos... sólo se espera que permanezcan en ella.

Las que *ponen resistencia* se transforman en obstáculo ya que no dan respuestas, no aceptan ni reconocen el nuevo discurso social.

Para culminar con las descripciones de Orsini (2003), existen también las escuelas que *resisten*. Ellas procuran enseñar, desarrollar vínculos para generar mejores ciudadanos y contener a sus miembros.

Estas distintas opciones en las que se posicionan las escuelas, repercute en las interacciones entre sus miembros. En los casos extremos los resultados son igualmente adversos, ya que ninguno se adapta efectivamente a la realidad en que están incluidas.

El equilibrio, entre satisfacer algunas necesidades (para las que en un inicio no estaban diseñadas las instituciones educativas) y las estrategias pedagógicas y normativas para brindar conocimientos, sería la única forma de lograr la mayoría de sus objetivos iniciales (con otras estrategias) y colaborar con las nuevas exigencias de la comunidad.

Es probable que surjan más conductas socialmente habilidosas en un contexto equilibrado que en aquellos que se ubican en los extremos del continuum. ¿Por qué?

Porque las situaciones extremas suelen provocar respuestas extremas.

En una escuela en la que nadie se responsabiliza de la educación de los alumnos por el agotamiento de haberlo intentado y no poder lograrlo, o porque hay nuevas exigencias, se generan conductas poco involucradas con los demás, sin tener en cuenta sus consecuencias, creyendo que todo es válido.

En el caso opuesto, en escuelas que se manejan como antaño, generan conductas desadaptativas al medio en que están insertas.

Si el esfuerzo de todos se dirigiera a mantener en pie la institución para que nadie quede fuera de ella y proporcionar satisfactores a las necesidades básicas de las que se han hecho cargo, causaría que se esfumaran los límites, los roles, los objetivos...

Cuando los fines son poco claros o desviados de las ideas originales, resulta muy complicado instituir leyes dentro de las escuelas. Ya no se acepta ese campo legal que delimitaba lo permitido y lo prohibido. (Corea y Lewokowicz, 2005)

En la escuela de hoy rigen las *reglas*. Estas reglas se construyen situacionalmente, es decir que, en general, surgen de circunstancias peculiares y no existen de antemano. Corea y Lewokowicz (2005)

La relación de las situaciones regladas con el Entrenamiento en Habilidades Sociales es sumamente interesante ya que, se supone que la reacción conductual asertiva tiene mucho que ver con las características ambientales, es decir, con la situación en que se produce.

El poder aprender que existen conductas adaptativas para un ámbito de la vida que no lo son para otro, facilita la comprensión e instauración de las reglas.

Estas últimas, son, justamente, el ejemplo de la realidad en que están insertas todas las personas en la actualidad.

La incorporación de herramientas conductuales y cognitivas que permitan flexibilizar el comportamiento, también ayuda a la adaptación a estos nuevos parámetros de la posmodernidad.

Podría ocurrir que las sanciones o castigos por un mismo hecho dependan del momento en el que ocurrió. Así nadie estaría seguro, ni de la valoración de su conducta ni del castigo que merecería.

Se considera importante aclarar que el problema no es la ausencia de ley y la aparición de una nueva modalidad de ordenamiento. La dificultad radica en que las escuelas no logran utilizar de forma óptima este nuevo recurso y los niños aprenden de estas fallas.

Como mencionan Corea y Lewokowicz (2005), el problema surge cuando la institución no logra producir reglas, ni sentido, ni subjetividad.

La escuela debería generar un cambio de paradigma, sin embargo muchas veces no se encuentra preparada para ello. Esa transformación que exige el pasar del tiempo debería ser analizada y delimitada por los miembros de la comunidad educativa. Tendrían que preguntarse qué necesitan modificar de las instituciones y de ellos mismos, qué quisieran mantener y cómo podrían lograrlo.

Pero siempre surgen las diferencias, porque los docentes, partes esenciales del sistema, fueron educados en tiempos diferentes, se podría decir, en mundos diferentes...

Respecto a esto, Corea y Lewokowicz (2005) evocan un *desacople*, una desarticulación entre subjetividades. Por un lado, adultos que crecieron en una época en la que la institución se basaba en un Estado- Nación fuerte, con leyes, con valoraciones acerca de lo debido o no. Por otro lado, niños que aprenden de los medios de comunicación, que no encuentran parámetros comunes entre la casa y la escuela y que se basan en reglas situacionales.

Esta diferencia genera conflictos a la hora de alcanzar los objetivos de la institución, ya que dos partes fundamentales de la misma poseen fines muy dispares.

Y esta distancia entre subjetividades se magnifica y genera frustración cuando debería ser un punto de partida para nuevas alternativas.

No obstante, a pesar de todo esto, la escuela actual es el mejor *continente emocional* de niños y familias. Allí acuden todos cuando surgen los problemas. Siempre desde la escuela se busca colaborar con lo posible.

En muchos casos, y en el de este trabajo en particular, las escuelas de bajos recursos, son las que brindan la satisfacción de *necesidades básicas materiales* como alimentación y vestimenta adecuada, ya que desde los hogares de los niños no pueden cubrir esos requerimientos esenciales.

Son *nexo*, logran, a partir de gran esfuerzo, conectar a las familias con la atención primaria, identifican conflictos graves como la violencia familiar, abusos o problemas, que tomados a tiempo pueden salvar la vida de los niños.

La escuela sigue siendo un pilar de la sociedad, con sus pros y sus contras, en una etapa de transformación.

El proceso de cambio, en que se encuentran los establecimientos educativos, repercute en todas las áreas: sociales, organizacionales, grupales e individuales. Es imprescindible que estas modificaciones, que alteran los objetivos y las interacciones, sean evaluadas y se trabaje sobre ellas no sólo desde la teoría sino también desde la práctica cotidiana.

Dimensiones en la Escuela actual.

Según Frigerio, Poggi, Tiramonti y Aguerrondo (1992) en las instituciones educativas se entretajan distintas dimensiones:

- Dimensión Organizacional
- Dimensión Administrativa
- Dimensión Pedagógico-didáctica
- Dimensión Comunitaria

La dimensión *Organizacional* tiene que ver con lo formal, con la estructura de la institución. Aquí se incluiría el modo en que se distribuyen las tareas, la división del trabajo, cómo se emplean el tiempo y el espacio, así también los roles que cada actor deberá desempeñar. (Frigerio y otros, 1992)

El equipo directivo puede desempeñarse de diferentes modos a la hora de tomar decisiones o delegar tareas, así como al conducir equipos o negociaciones. (Frigerio y otros, 1992).

Si los directivos se encuentran saturados y su rol se ha desvirtuado y confundido con el de una secretaria a causa de la falta de recursos y de personal, terminan atendiendo tareas que no les corresponden y delegando responsabilidades propias de su rol. Esto crearía ciertas confusiones a la hora de tomar decisiones o de posicionarse como autoridad.

Una de ellas podría ser una relación de iguales con los docentes, que si bien es necesaria en algunos casos, cuando se extiende demasiado crea una descalificación del rol directivo.

Si la organización de los adultos responsables es indefinida, ¿cómo puede pretenderse que los niños se manejen de un modo armonioso y ordenado?

Toda esta confusión que surge de las muchas responsabilidades, de la falta de ayuda y de los tiempos acotados, se traslada a todos los ámbitos de la Escuela, es percibida por el alumnado y en cierta manera, se repite en las aulas el mismo estilo interaccional.

La dimensión *Administrativa* es aquella que refleja las demandas cotidianas. Es el cómo se procesan conflictos y cómo logran mediar ante las distintas tensiones que surgen de la adaptación y asimilación de los distintos intereses, tanto institucionales como individuales. (Frigerio y otros, 1992)

Se relacionan actividades tales como la previsión de recursos, el control normativo, la información y comunicación. (Frigerio y otros, 1992)

Los recursos pueden provenir de varios lugares, las escuelas públicas reciben su sustento del Estado, pero también de la comunidad a la que pertenecen o de organizaciones que colaboran con ellas.

Hoy en día es complicado conseguir y mantener lo necesario. La administración debe ser minuciosa y se debe prever que, lo que puede obtenerse, tal vez sea momentáneo y no se repita en el siguiente mes.

Estas escuelas no sólo educan, también contienen, alimentan, visten y asisten a niños y, en ocasiones, a sus familias.

Siempre se necesita más de lo que se tiene, y estas carencias se reflejan en el estado anímico y las conductas de todos los miembros.

La organización en cuanto a esto depende de eficacia a la hora de administrar los recursos y de la responsabilidad para distribuirlos a quienes lo requieren.

En cuanto a las normas, son indispensables para mantener el orden. Al igual que otras áreas, las reglas se han desvirtuado. Suele existir una lista de faltas, un código de convivencia, pero en la práctica, los límites se flexibilizan al máximo. Parece depender de humores particulares si algo se convierte o no en una sanción. En pocas palabras los límites son laxos y no existiría una sistematización de los mismos,

Hay tantos problemas más urgentes que se deja de lado algo esencial en toda organización. Sería importante que estas pautas se consensuaran y se cumplieran, de ese modo, se beneficiarían tanto docentes como alumnos. En general, las habilidades sociales, se desarrollan mejor cuando hay un camino que seguir, una guía común para todos.

La información y la comunicación suelen oscilar entre el exceso (exceso de información no de comunicación) y la ausencia. Esto denota que la habilidad para transmitir ideas, sentimientos, no sólo es deficitaria en algunos niños, sino también en docentes y directivos. También, es probable que sea equivalente en las familias.

La dimensión *Pedagógico- didáctica* se refiere a aquellas actividades que diferencian la institución de otras. Las modalidades de enseñanza, las teorías en que se basan, el valor otorgado a los saberes, los criterios de evaluación y resultados. (Frigerio y otros, 1992)

Según Frigerio y otros (1992):

“Las prácticas pedagógicas pueden entenderse como aquellas mediante las cuales los docentes facilitan, organizan y aseguran un encuentro y un vínculo entre los alumnos y el conocimiento”. (p. 69)

Estas prácticas cambian constantemente, según teorías que se ponen de moda o resurgen, o según la modalidad de trabajo que impone la escuela. Pero siempre dependen finalmente de los docentes.

La exigencia a la hora de evaluar ha decaído con los años. Pesan más las estadísticas, la necesidad de seguir insertos en el sistema para recibir beneficios alimenticios, la sensación de fracaso.

No es extraño encontrarse con niños que en los últimos años de escolaridad primaria tienen dificultades en la lectoescritura, en la comprensión de textos o en razonamientos matemáticos.

Cuando se desarrolló el esquema de los talleres que conformarían el Entrenamiento en Habilidades Sociales, se habían incluido muchas instancias en las que los niños debían leer pequeños párrafos o escribir conclusiones. Al conocer la gran dificultad de los alumnos para ejecutar estas tareas, se modificó la forma de manifestar las opiniones para no causar sentimientos negativos y para que todos participaran en iguales condiciones.

Esta declinación del nivel educativo es general, pero se acentúa en escuelas de bajos recursos. Lo que debería ser se aleja mucho de la realidad.

Por último, la dimensión *Comunitaria* es el conjunto de interacciones entre los actores del establecimiento y representantes del ámbito en el que se encuentra. Siempre la escuela considera las exigencias del medio. (Frigerio y otros, 1992)

Esta dimensión es determinante. Como ya se ha mencionado, la comunidad deposita en cierto modo sus necesidades en estas instituciones que intentan saldarlas, muchas veces desplazando su tarea básica relacionada con el aprendizaje y la generación de conocimientos.

Las relaciones entre comunidad y escuela pueden variar en un continuum que va desde un vínculo cerrado o abierto. (Frigerio y otros, 1992).

Aquellas instituciones cerradas, corren el riesgo de disolverse por encierro. Se caracterizan por la poca permeabilidad con las necesidades del medio, por la poca participación y por la relevancia de los circuitos de interacción cerrados. (Frigerio y otros, 1992)

Este tipo de establecimientos, serían muy poco eficaces en comunidades urbano- marginales, donde las características ambientales suelen determinar en gran medida los pasos a seguir.

En cambio, las instituciones abiertas incluyen en su programación las necesidades del entorno, mantiene intercambios constantes, integra a las distintas partes de los sistemas interactuantes, busca la máxima participación. En un extremo absoluto, en este caso, la institución desaparecería por disolución. (Frigerio y otros, 1992).

Por ultimo, se debe tener en cuenta el nivel de participación de los distintos actores institucionales. Ya sea desde una postura informativa, donde se transmiten conocimientos, consultiva, cuando la opinión de los miembros del sistema es relevante en una temática, decisoria, participando activamente en los procesos de toma de decisiones, ejecutiva, llevando a cabo las decisiones o evaluativa, verificando lo realizado por los demás. (Frigerio y otros, 1992)

Esta gama de estilos de participación, varían dependiendo de las situaciones particulares. Es posible que todos los miembros de un sistema educativo hayan pasado en algún momento por estas cualidades de participación, pero que habitualmente se ubiquen en una postura más o menos constante y pueden pasar de una postura a otra acorde a los conflictos que se presenten.

Actores institucionales

La finalidad de este apartado es conocer los principales derechos, obligaciones y dificultades que afrontan los distintos actores institucionales en el ámbito educativo, para comprender mejor la dinámica institucional y la manera en que cada grupo resuelve los conflictos.

Se mencionará entonces las particularidades de:

- Directivos
- Docentes

- Alumnos
- Padres

Los *Directivos* suelen ser los encargados, principalmente, de la dimensión organizacional.

Las funciones son las descritas en el apartado que ahonda esta dimensión. Estas son: la toma de decisiones, la delegación de tareas, la conducción de equipos de trabajo, la conducción en la negociación y la supervisión. (Frigerio y otros, 1992)

Las tareas de los directivos son entonces diversas y van más allá de lo que ocurre dentro del establecimiento. Deben articular sus acciones con órganos administrativos de mayor jerarquía, que pertenecen al Estado como regulador de sus acciones.

Todas estas actividades y tareas requieren de tiempo y dedicación, y funcionan eficazmente cuando cuentan con la ayuda necesaria.

Puede ocurrir que aparezcan problemas en los roles cuando otros miembros, docentes de la institución, cubren sus espacios y cobran un sentido diferente para sus compañeros.

Los directivos suelen representar a la escuela que conducen ante organismos de control y ante las familias a la hora de resolver conflictos.

Su lugar en estas instituciones es muy importante ya que simbolizan el eje central de los establecimientos, de sus objetivos y de la cultura organizacional.

Los *Docentes* poseen ciertos derechos y obligaciones, que también rigen a los directivos, establecidos por la Ley de Educación Nacional (2006).

Entre sus derechos se destacan la libertad de cátedra, la capacitación y actualización gratuita, la participación en proyectos institucionales, al desarrollo de sus tareas en condiciones dignas de seguridad e higiene y a un sueldo digno, entre otros. (Ley de Educación Nacional, 2006)

Quienes se encuentran informados por los medios de comunicación, pueden vislumbrar que no todos estos derechos se cumplen plenamente. Esto

puede afectar el desempeño de los docentes, disminuir su interés e incluso interferir con el óptimo desarrollo de sus tareas.

Entre sus obligaciones se destacan: hacer respetar los derechos constitucionales, cumplir con los lineamientos de la política educativa, capacitarse, ejercer su trabajo en forma responsable, proteger los derechos de los niños bajo su responsabilidad y respetar la libertad de conciencia, dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa. (Ley de Educación Nacional, 2006)

Como ocurre con sus derechos, muchas docentes suelen faltar a sus obligaciones, las causas pueden variar, pueden existir nuevas tareas impuestas por las necesidades de la institución educativa que interrumpen su desenvolvimiento, o bien por prejuicios, desconocimiento o desinterés acerca de las opiniones de otros actores institucionales.

La finalidad del docente es enseñar, generar y transmitir conocimientos y valores para la formación integral de las personas. (Ley de Educación Nacional, 2006)

Ya se ha comentado en este trabajo cómo la finalidad esencial de las escuelas, es decir transmitir conocimientos, se ha modificado en el tiempo.

Quienes se desempeñan hoy en día como docentes recibieron una educación diferente, incluso en su formación profesional aprendieron que su tarea era enseñar.

Algunas de ellas pueden encontrar dificultades para adaptarse a una realidad muy diferente a la propia cuando se insertan, especialmente, en escuelas más humildes. En general las docentes provienen de clases medias y al llegar a los establecimientos se encuentran con una jerarquía que las coloca en el lugar del saber y las hace responsables de muchas tareas y necesidades que no pueden ni están preparadas para afrontar. (Sappia, 2005)

Las docentes podrían por esto sentirse frustradas al no lograr cambios o al no encontrar una forma de alcanzar sus objetivos originales. (Sappia, 2005)

Al mismo tiempo en que son colocadas en un lugar valorado, su rol se encuentra desprestigiado desde distintas aristas de la sociedad y desde la misma institución educativa: sus sueldos no alcanzan, algunos padres

reclaman educación cuando ven que sus hijos no aprenden o bien las amenazan cuando sus hijos desaprovechan, los alumnos suelen faltarles el respeto y muchos no cumplen con lo que les solicitan, incluso entre los mismos docentes pueden surgir inconvenientes a la hora de ponerse de acuerdo...

El hecho de que la figura de autoridad del aula sea considerada poco más que nada, podría generar en ellos mismos un abandono que generalmente retroalimenta este problema y repercute en el rol de todos los miembros de la sociedad.

Sin embargo muchas de las maestras que trabajan en comunidades urbano- marginales, posiblemente continúan esforzándose por conseguir que sus alumnos aprendan, que estén bien alimentados, sanos y que sientan la contención que ellas le brindan.

Continuando con los distintos actores, llega el momento de hablar de los *Alumnos*. Los destinatarios finales de todas las planificaciones y decisiones de los adultos en distintos ámbitos de la sociedad.

Los alumnos tienen derecho a una educación integral e igualitaria, a ser respetados en su libertad de conciencia, a ser protegidos contra todo tipo de agresiones, a recibir apoyo económico, social, cultural y pedagógico para garantizar la igualdad, participar en la toma de decisiones y en la formulación de proyectos institucionales y desarrollar sus actividades en edificios que respondan a las normas de seguridad y salubridad para la calidad del servicio educativo. (Ley de Educación Nacional, 2006)

Sus obligaciones son estudiar y esforzarse, participar de las actividades, respetar la libertad de conciencia de otros miembros de la comunidad educativa, participar y colaborar para mejorar la convivencia escolar, respetar el proyecto educativo escolar, asistir a clase regularmente y con puntualidad y conservar y hacer buen uso de las instalaciones y materiales. (Ley de Educación Nacional, 2006)

La educación tiene la particularidad de constituirse un derecho que para los alumnos es obligatorio. Esta imposición impide percibir las posibilidades educativas como beneficiosas. (Díaz Aguado, 1986)

No sólo deben asistir al colegio en forma obligatoria sino que además deben permanecer sentados, quietos, prestando atención y siendo evaluados constantemente, esto exige una gran motivación y pasividad por parte del mismo. (Díaz Aguado, 1986).

Los niños no poseen objetivos claros como grupo dentro de las instituciones educativas, sino que se adecuan a los objetivos generales de la escuela o de los docentes. (Ravazzola, 1988)

Algunos de ellos llegan al colegio con problemas provenientes de sus hogares, con dificultades para aprender lo que deberían, con necesidades más inmediatas... Y como respuesta la escuela proporciona conceptos ajenos a su realidad. (Sappia, 2005)

Toda esta suma de variables desalentadoras puede verse superada por muchos niños poseedores de una importante capacidad de afrontar los conflictos y salir adelante.

Muchos alumnos continúan esforzándose a pesar de una enorme cantidad de problemas que los acogen.

Los niños poseen una flexibilidad maravillosa ante los cambios, ante los problemas, ante los obstáculos cotidianos, que les permite avanzar, aunque sea lentamente, hacia la meta.

Por ultimo, se hablará del rol de los *Padres* en el sistema educativo y en la evolución de sus hijos en la escuela.

Los padres tienen derecho a ser reconocidos como agentes naturales y primarios de la educación, a participar de las actividades de los establecimientos, a elegir la institución educativa a la que desean que acudan sus hijos y a ser informados periódicamente acerca de la evolución y evaluación del proceso educativo de sus hijos. (Ley de Educación Nacional, 2006)

En contextos sociales más humildes, los padres no suelen reclamar un lugar en el desarrollo educativo de sus hijos sino que permanecen de forma pasiva y con poca iniciativa ante las instituciones educativas. (Ravazzola, 1988)

En general, muchas familias acuden poco al colegio de sus hijos. Sólo lo hacen cuando los docentes los convocan para comunicarles acerca de malas notas o comportamientos inadecuados de sus hijos. Al mismo tiempo, los docentes suelen llamar a los padres únicamente para proporcionarles información negativa acerca del desempeño o del comportamiento de los niños. (Ravazzola, 1988)

Esta dinámica funcional ayuda a acrecentar la falta de interés en la participación en la educación formal de los niños a medida que los alumnos suman años en el establecimiento.

Sin embargo no se vislumbra que la presencia familiar no constituye exclusivamente un derecho, sino también un deber de los padres, como se apreciará a continuación.

Las obligaciones de este grupo apuntan a hacer cumplir a sus hijos la escolaridad obligatoria y garantizar su concurrencia, seguir y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos, respetar y hacer respetar a sus hijos la autoridad pedagógica y las normas de convivencia y respetar y hacer respetar a sus hijos la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa. (Ley de Educación Nacional, 2006)

Es importante que exista el acompañamiento familiar para que los niños puedan acrecentar sus conocimientos, aumentar la seguridad en sí mismos, mantener vínculos favorables y sentir la atención y afecto de sus seres más significativos.

Sería importante que todos los actores institucionales se encontraran informados acerca de sus derechos y obligaciones para que el clima institucional y el desarrollo de los niños sean óptimos.

Se ha realizado un breve acercamiento a los actores principales en el contexto educativo. Se considera que, tanto el psicólogo como otros

profesionales de la educación pueden ser importantes actores en las instituciones educativas, sin embargo, no todas las escuelas poseen un gabinete propio o cuentan con la colaboración de estos profesionales de forma permanente. Es por ello, que no los integramos en este apartado. Sin embargo se considera indispensable tener en cuenta el valor y las características de su presencia.

En el siguiente capítulo se desarrollarán las características del psicólogo en el ámbito educativo, delimitando su rol, funciones y tareas específicas.

CAPÍTULO III: ROL DEL PSICÓLOGO EN LA ESCUELA

La identidad del psicólogo educacional es un tema revisado a lo largo de los años ya que en muchas ocasiones sus tareas, su actuar y su vinculación con los miembros de establecimientos educativos resultan difusos e intermitentes.

Luego de la intervención realizada sobre Habilidades Sociales, y a partir de la experiencia en el ámbito educativo, se decantan ciertos interrogantes que apuntan al rol del psicólogo.

No sólo a su función, sino a la interacción con los distintos miembros de un sistema complejo que posee ciertos prejuicios sobre esta profesión.

Expectativas e ideas sobre el psicólogo educacional.

En las escuelas, particularmente en las llamadas urbano- marginales, la figura del psicólogo se halla desprestigiada. Se ha creado a su alrededor un clima de desconfianza e inseguridad.

La experiencia de docentes y padres dicta que, quien hace esta tarea, es un individuo ajeno a la comunidad, que no vislumbra las verdaderas problemáticas y que no dedica el suficiente tiempo para solucionarlas. (Selvini Palazzoli y et al., 1997)

Esto puede confirmarse con los resultados de las encuestas tomadas en esta investigación a los docentes, que consideran al psicólogo como un ser aislado y poco comprometido.

En muchos casos, el gabinete psicopedagógico, que debe encargarse de acompañar al cuerpo docente y al alumnado, también debe ocuparse de otros tantos colegios en las mismas condiciones.

La modalidad de trabajo se limita entonces a dar turnos con distancias abismales para trabajar con casos individuales de los *niños con problemas*.

Las quejas surgen de inmediato, por parte de los docentes, que no observan cambios y por parte de los padres, ya que los turnos son distanciados y el proceso poco efectivo.

Se desprende de esto una pregunta, ¿es éste el modelo de trabajo más eficiente para obtener resultados favorables en las problemáticas actuales que surgen en las instituciones educativas?

Pues, al parecer, sólo se produce una desvalorización de la tarea del psicólogo, desconfianza hacia sus recomendaciones, prejuicios sobre sus capacidades y una inmensa sensación de desprotección. Esto es compartido por los niños, por docentes agobiadas, padres alterados y directivos azorados ante los múltiples conflictos.

1- Docentes:

Selvini Palazzoli y et al. (1997) describen algunas expectativas de los docentes en relación a las tareas del psicólogo. Se tendrán en cuenta a continuación porque algunas de ellas fueron referidas por las maestras que participaron de las encuestas en esta investigación.

Encabezando la lista se ubica el pedido de intervención para diagnosticar y tratar casos de inadaptación escolar o familiar, o trastornos psicológicos. (Selvini Palazzoli y et al., 1997)

En segundo lugar se encuentra la solicitud de asesoramiento sobre problemas de edad evolutiva, psicología del aprendizaje, problemas de inadaptación, conformación y funcionamiento de grupos y herramientas didácticas. (Selvini Palazzoli y et al., 1997)

Por último se busca la prestación del psicólogo para coordinar grupos de alumnos, de docentes o reuniones más amplias con otros participantes como familias o en asambleas, y para promover el intercambio de información dentro del establecimiento. (Selvini Palazzoli y et al., 1997)

La jerarquía de estas expectativas es prueba de la concepción que poseen los docentes acerca del psicólogo educacional. Esta mirada se ha

construido a lo largo de los años por modelos de intervención que apuntaban a la clínica dentro de la escuela.

Algunas docentes suelen sentirse evaluadas y criticadas por los profesionales, creando una sensación de desvalorización y desprestigio personal. (Selvini Palazzoli y et al., 1997)

Este reclamo posiblemente desaparecería si fuesen incluidas en el proceso de cambio como parte de un equipo de trabajo, donde las guías se construyan entre todos.

La resistencia que muchas docentes manifiestan al interactuar con los psicólogos puede ser un impedimento para alcanzar aquello que esperan de estos profesionales. Por este motivo, los psicólogos educacionales deben tener en cuenta estos aspectos y trabajarlos en su contexto laboral.

2- Alumnos:

En general los alumnos no acuden por decisión propia al gabinete o al consultorio del psicólogo. Ellos comparten con otros miembros de la sociedad la creencia de que los psicólogos se encargan de trabajar con personas con trastornos, o problemas muy graves. (Selvini Palazzoli y et al., 1997)

Esta visión genera rechazo hacia el profesional y temor al ridículo, a las burlas y al aislamiento de su grupo de pares. (Selvini Palazzoli y et al., 1997)

Muchos de ellos no conocen acerca del rol del psicólogo y la confusión aumenta cuando los adultos no colaboran en su esclarecimiento.

Por estas razones los niños no poseen muchas expectativas sobre este profesional o las desconocemos. Posiblemente quisieran no tener que encontrarse en esa situación.

3- Familia:

En general los padres no suelen acudir al psicólogo espontáneamente pues, muchos de ellos consideran que es un espacio al que acceden los locos o que los acusarán de ser culpables de los problemas de sus hijos. (Selvini Palazzoli y et al., 1997)

Este temor a ser padre de un niño con algún trastorno severo o ser blanco de acusaciones en cuanto a su rol paterno genera una gran resistencia y desconfianza hacia la figura del psicólogo.

Esto se refleja en las tareas que esperan que realice el psicólogo educacional.

En primera instancia solicitan que intervenga en casos de niños con problemas. (Selvini Palazzoli y et al., 1997)

En segundo lugar esperan que el psicólogo facilite la integración de niños con alguna discapacidad en escuelas comunes. (Selvini Palazzoli y et al., 1997)

En tercer lugar esperan que colabore en la relación entre la familia y la escuela. (Selvini Palazzoli y et al., 1997)

Por último, piden asesoramiento sobre problemas educacionales como educación sexual o consejos psicopedagógicos. (Selvini Palazzoli y et al., 1997)

Las expectativas de los padres influirán en su participación, en la confianza que depositen en los profesionales a cargo y en los resultados de las intervenciones

Estas miradas prejuiciosas, desvalorizantes o negativas respecto al rol y a la figura del psicólogo, que preocupan por su rigidez o inflexibilidad que las transforma en una especie de mito, son construcciones hechas a partir de malas experiencias o intervenciones erradas a lo largo del tiempo.

Como ya se expresó, estos datos requieren una revisión acerca de la identidad del psicólogo educacional.

Es importante generar cambios que contengan objetivos claros y en los que el trabajo beneficie realmente a sus destinatarios y al sistema en general.

Hacia un cambio de paradigma

A lo largo de la historia de las intervenciones en el ámbito educativo se han adoptado corrientes teóricas como base del trabajo que no han dado los resultados esperados.

Esto no significa que sean erróneas o inoperantes, sino que en el contexto educativo no han generado efectos satisfactorios.

En nuestro país las tendencias se orientaron hacia el psicoanálisis y hacia el conductismo.

1- Inconvenientes del psicoanálisis:

La formación de los psicólogos argentinos siempre ha contenido una fuerte influencia del psicoanálisis.

Resulta lógico que los nuevos profesionales que ingresaban a trabajar en las escuelas procuraran implementar sus conocimientos en ese espacio. (Pérez Álvarez, 1993)

Pérez Álvarez (1993) menciona dos causas por las que el trabajo psicoanalítico en los gabinetes no da las respuestas esperadas:

- La primera apunta a la concepción de los problemas psicológicos como consecuencia de conflictos sexuales reprimidos que se manifiestan en distintos comportamientos.
- La segunda señala que el tiempo necesario para que la terapia psicoanalítica dé resultados no es con el que se cuenta en los gabinetes.

Esto genera que el psicólogo no pueda dar respuesta a toda la demanda o que sólo quede la intervención en un diagnóstico. Además, al no generar cambios conductuales positivos, los niños deben concurrir a profesionales fuera de la institución. Por último genera frustración en los profesionales y una desvalorización de su figura y sus tareas. (Pérez Álvarez, 1993)

2- Inconvenientes del conductismo:

Si bien la teoría behaviorista no fue masiva, algunas escuelas implementaron esta corriente de trabajo como una alternativa ante las tendencias psicoanalíticas.

Sin embargo, los resultados no fueron los esperados ya que la conducta humana se redujo a lo que podía observarse, al comportamiento, descartando el trabajo sobre los procesos psicológicos profundos. (Pérez Álvarez, 1993)

Los problemas escolares de los niños se atribuían a aprendizajes anteriores insatisfactorios y se explicaban por medio de la relación entre estímulo y respuesta. Los resolvían otorgando fórmulas a padres y docentes para obtener las conductas deseadas. (Pérez Álvarez, 1993)

Los efectos de esta modalidad fueron los mismos que los de la corriente psicoanalítica, los profesionales se encontraron sin resultados satisfactorios, frustrados y su servicio desvalorizado. (Pérez Álvarez, 1993)

Para obtener resultados satisfactorios habría que generar un cambio de paradigma, implementar nuevos métodos y sobre todas las cosas modificar las bases con las que se trabaja.

Esto ya se encuentra en marcha, Pérez Álvarez (1993) expone su experiencia, a la cual adhiere esta investigación.

Este autor parte de la revalorización del alumnado, teniendo en cuenta al niño como persona y a sus problemas. Procura incrementar la participación de padres y docentes no sólo en el proceso de solución de los problemas, sino en la aceptación de ellos. (Pérez Álvarez, 1993)

¿Cuál es su propuesta? Intervenir apuntando a la prevención, accionar en equipo de forma integradora e interdisciplinaria desde un proyecto compartido y trabajar grupalmente para enriquecer las interacciones. (Pérez Álvarez, 1993)

Es importante que esta mirada sea acompañada por el respeto, la comunicación y la participación de los miembros de la comunidad educativa.

A continuación se ahondará en esta propuesta.

Prevención como objetivo

Al parecer, algunos profesionales piensan (y actúan en consecuencia) que el modo más fácil de trabajar en las escuelas, es trasladar allí el espacio de la clínica, individualizando problemas, trabajando en tratamientos, evitando el contacto con grupos...

Esta investigación adhiere a la postura de Pérez Álvarez (1993), quien considera necesario que las intervenciones en el ámbito educativo apunten a la prevención.

El concepto de prevención es más amplio que en su uso coloquial, pues integra distintos niveles, cada uno de ellos importante por igual.

Debe enmarcarse su aplicación en las necesidades del contexto y en las metas de cada intervención.

La *prevención primaria* “tiende a la reducción de los riesgos evitando la aparición de los trastornos”. (Pérez Álvarez, 1993, 26).

Apunta entonces, a promover la salud y evitar situaciones problemáticas que aun no emergen.

Este tipo de prevención es muy importante en las escuelas. Muchas veces, el foco de atención se dirige a los problemas existentes y se descuidan situaciones problemáticas potenciales, que tomadas a tiempo podrían no suceder.

La *prevención secundaria* “se pone de manifiesto cuando ya un hecho ha sucedido o el fracaso se ha insinuado”. (Pérez Álvarez, 1993, 26).

Se considera que la detección precoz y el trabajo eficaz reducen la gravedad de las dificultades. (Pérez Álvarez, 1993).

Esta asistencia ante los conflictos aparece como opción cuando ya existen las circunstancias problemáticas. En este trabajo se empleó con los

niños que tenían un alto porcentaje de conductas agresivas o de retraimiento para intentar disminuirlas.

Por ultimo, la *prevención terciaria*, “implica reducir el nivel de deterioro del mayor número posible de individuos del grupo”. (Pérez Álvarez, 1993, 26).

Es su fin, reparar daños y preparar al medio para una incorporación favorable de aquellos miembros que fueron excluidos. (Pérez Álvarez, 1993).

Podría emplearse este nivel preventivo en las escuelas, en los casos en los que, por distintas razones, se excluyen a algunos niños del cursado regular (esto sucede mas allá de la apreciación singular sobre su efectividad) para prepararlos en su reintegro, y para que el sistema escolar completo colabore en su reinserción.

Modalidad de intervención

El trabajo del psicólogo educacional debería orientarse a una modalidad de intervención interdisciplinaria con los distintos profesionales involucrados, y grupal con los destinatarios de la intervención.

1. Trabajo interdisciplinario:

Esta modalidad de intervenir apunta al trabajo conjunto. Se busca entonces un vínculo constante con el cuerpo docente y otros profesionales involucrados, para obtener mejores resultados y mayor compromiso de las partes.

Este estilo de aproximación “surge ante la demanda social, ante las situaciones problemáticas cada vez mas complejas y por la evolución interna de las ciencias”. (Elichiry, 1987, 335)

Apunta a la integración entre los conocimientos y prácticas de las distintas disciplinas generando constantes aportes.

El enriquecimiento que se produce, crea interacción, cooperación y circularidad. Se construye la realidad y se opera sobre ella a partir de ese vínculo. (Elichiry, 1987)

Esto no significa mezclar competencias, sino aportar desde lo propio y originar un nuevo producto con lo incluido por los demás.

Elichiry (1987) menciona algunos prerequisites para que la interdisciplinariedad ocurra:

- a) Trabajo en equipo: se refiere a la cooperación grupal
- b) Intencionalidad: la interrelación debe ser generada con ese fin, no debe ser fortuita.
- c) Flexibilidad: debe existir una apertura a lo nuevo y a la búsqueda de distintos métodos.
- d) Cooperación recurrente: debe ser una construcción continua no ocasional.
- e) Reciprocidad: las disciplinas deben poder intercambiar métodos, conceptos, resultados, etc.

Este estilo de vinculación con otros profesionales es importante a la hora de decidir acerca de formas de abordaje, cambios que involucren a algún miembro de la comunidad educativa o modificaciones más profundas en la estructura escolar.

No hay que confundir este modelo con el trabajo que se realiza cuando las docentes deben estar insertas en la intervención psicológica. La diferencia radica en quienes se constituyen como destinatarios.

El psicólogo debe ser hábil a la hora de determinar y hacer valer su función en la escuela.

¿Qué es lo que comúnmente acontece?

En ocasiones surge, desde el cuerpo docente, algo similar a un pedido de auxilio por parte de maestros cansados de intentar distintas alternativas para solucionar o controlar, generalmente, a un niño catalogado como problemático.

Ante el desaliento suele exigirse una solución inmediata, que no involucre cambios para ellos mismos. Es decir, que el docente solicita los servicios del psicólogo para que atienda, diagnostique, trate a los niños que presentan problemas de conducta o de aprendizaje, pero no espera ser incluido como parte del problema o de la intervención. (Selvini Palazzoli y et al., 1997)

Los docentes presentan la problemática del niño como un caso que creen reconocer o, ante el cual, se sienten impotentes al no saber cómo solucionarlo. Ubican al psicólogo en su mismo nivel para excluirse de la postura de clientes y en cierta forma lo desafían a resolver aquello en lo que creyeron fracasar. (Selvini Palazzoli y et al., 1997)

Si el psicólogo permite ser tratado como un chamán que utiliza poderes para transformar al niño, lo único que en realidad genera es un aval al pensamiento mágico, a la creencia de que por medio de sus saberes resolverán cualquier problema. (Selvini Palazzoli y et al., 1997)

Resultaría contraproducente explicitar que el docente es parte del problema o que también será destinatario de la intervención, ya que, como lo menciona Selvini Palazzoli y et al. (1997), en actitudes como estas hay una gran resistencia al cambio. Los docentes no quieren ser cuestionados y rechazan al psicólogo tildándolo de incompetente.

En estos casos se debería apuntar al trabajo conjunto con el docente, involucrarlo en el cambio, trabajar con el curso y con el resto de los miembros de la institución si fuera necesario.

Los docentes son quienes más conocen a los alumnos en la institución, comparten con ellos muchas horas diarias, son vínculo directo con sus familias, saben acerca de ellos y suelen ser quienes realizan las demandas.

Es indispensable integrarlos como responsables de cambios positivos y no sólo como depositarios de errores cometidos.

El trabajo contiguo es aquí indispensable. Cuando todos toman responsabilidades, se involucran intensamente y se sienten partícipes del cambio. Aislar a docentes y directivos, desestimarlos o señalar sus equivocaciones a modo de reclamo, sólo provoca resentimientos y dificultades.

2. Trabajo Grupal:

El alumnado, depositario de los problemas de conducta y de aprendizaje, suele ser el foco de las intervenciones psicológicas.

El desempeño del psicólogo en la escuela puede originar distintas reacciones en los niños. Lo ideal sería que vieran al profesional como alguien digno de su confianza y con la autoridad suficiente como para valorar su trabajo.

No obstante, los alumnos no suelen presentarse espontáneamente ante el psicólogo cuando tienen un problema, sino que son señalados o enviados por alguien más. Sumado a esto, consideran que sólo los locos acuden a estos profesionales y esto causa temor. Los niños son aislados o ridiculizados por sus compañeros cuando asisten al psicólogo. (Selvini Palazzoli y et al., 1997)

El trabajo con grupos, continuado, apuntando no sólo a problemas específicos sino a la promoción de la salud mental, puede generar cambios que perduren en el tiempo.

Integra en vez de aislar, y compromete a todos los participantes. De este modo no hay un desequilibrado en el curso, sino que todos trabajan por aprender, por prevenir, por conocerse. Lo ideal es poder involucrar al sistema escolar entero.

El psicólogo debe atender a las necesidades de niños, docentes y directivos, y en general, también las de las familias. ¿Cómo lograrlo interviniendo en forma individual? ¿Podría resolverlos a todos?

Es difícil lograrlo en los tiempos acotados con los que se cuenta, pero si se lograra incluir a todos en tareas conjuntas que permitan brindarles herramientas, que fortalezcan su autoestima, que generen conductas asertivas, los resultados abarcarían a una mayor cantidad de miembros de distintos subsistemas que seguirán generando cambios pasado el tiempo.

Esto produciría más participación, asignando mayor control sobre las situaciones problemáticas y sobre las propias acciones de cada miembro del sistema.

Este trabajo no genera soluciones mágicas e inmediatas, en especial, cuando ciertos patrones conductuales se arraigan en la cultura de la

comunidad. Sin embargo sí, facilita orientarse no sólo a la patología sino también a lo saludable que debe apuntarse.

Si se tiene en cuenta que el grupo es un subsistema, se puede sostener que, al estar en constante interacción, la conducta de cada persona va a afectar la de las demás, y al mismo tiempo será afectada por éstas. (López, Parada y Simonetti, 1995a)

Esta retroalimentación es fundamental para generar cambios, cuando, como psicólogo, se estimula a los niños y docentes para generar conductas asertivas y para identificar y controlar las agresivas y de retraimiento. Si al menos uno modifica su conducta, el resto deberá hacerlo también para encontrar un nuevo lugar en el sistema.

Esta propuesta no implica la eliminación de la atención individualizada ante ciertas problemáticas.

Como Pérez Álvarez (1993) propone, se viabilizarían distintas etapas de trabajo previo a la intervención particular de un niño aislándolo del grupo.

Primero plantea el trabajo grupal con todo el curso. Si hay casos con lo mismos problemas se podría, o bien juntar a los niños para trabajar sobre el tema dentro del curso o bien separarlos del mismo. (Pérez Álvarez, 1993)

Si no hay más de un caso, puede seguirse la misma secuencia, trabajar con el niño integrado en el curso, o, como última instancia separarlo para realizar la intervención. De cualquier forma la intervención también genera trabajo de orientación para docentes, directivos y familias. Esa es la retroalimentación que permite el compromiso de las partes

Ver a los niños dentro del aula favorece a la apreciación global del problema, no lo excluye del sistema ni lo estigmatiza.

Para que dé resultados, debe haber un cambio en todos los miembros del sistema escolar, acostumbrados a intervenciones individuales de tipo clínicas.

En esta investigación, se consideró indispensable mostrar la necesidad de un cambio para iniciar a todos en el trabajo de las habilidades sociales desde las primeras instancias del ciclo escolar, en todos los años y con todos los que comparten el proceso educativo, ya que el trabajo con los niños

mayores hubiese sido posiblemente mejor si la estimulación apareciera desde los primeros tiempos en la escuela.

Para que el trabajo proporcione los resultados esperados, no debe dejarse de tener en cuenta las características del grupo con el que se trabajará. En el capítulo siguiente se pondrán de manifiesto las particularidades de los niños en edad escolar.

CAPÍTULO IV: NIÑOS EN ETAPA ESCOLAR

En esta sección se aspirará a describir las cualidades de los niños de edad escolar comprendidos entre los nueve y doce años, pues es, en promedio, el grupo etéreo con el que se trabajó en esta investigación.

Existen muchas teorías que explican el funcionamiento y la evolución en distintas etapas de la infancia. No todas coinciden en las caracterizaciones ni en la forma en que se desarrollan habilidades cognitivas, sociales y conductuales.

De aquí en adelante se describirán aquellas que se tuvieron en cuenta para el desarrollo de los talleres y la comprensión de los resultados, a saber:

- Modelo Sociohistórico de Vygotsky
- Teoría Piagetiana
- Algunas características adicionales

Modelo Sociohistórico de Vygotsky

La teoría de Vygotsky hace hincapié en la influencia social en el desarrollo de las capacidades psicológicas, no considera a las fuerzas biológicas como únicas potenciadoras del cambio. (Wertsch, 1995)

Desde el inicio de la vida, los bebés modifican el modo de percibir, elaborar y responder al mundo externo, esos cambios no son siempre cuantitativos, sino que hay nuevas adquisiciones obtenidas por saltos cualitativos en las funciones psicológicas.

Este autor, desarrolla tres conceptos importantes para esta investigación: el concepto de mediación, el de internalización y el de zona de desarrollo próximo. Dichas estructuras teóricas explican el desarrollo y

aprendizaje de los niños y aportan datos para comprender el proceso y resultado de este trabajo.

1. Mediación:

Los seres humanos no funcionamos como la clásica figura Estímulo-Respuesta del conductismo. Aportamos algo a esa relación. Vygotsky menciona la existencia de instrumentos o signos que median y la transforman en un acto complejo y mediato. (Wertsch, 1995)

Este vínculo intermedio puede aumentar operaciones ya existentes, invertir las acciones y transferir operaciones psicológicas a procesos superiores y cualitativamente nuevos. Además permite que por medio de estímulos externos puedan controlar su conducta desde el exterior. (Vygotsky, 1988)

Posibilita también la creación de procesos culturalmente establecidos. (Vygotsky, 1988)

Estas herramientas psicológicas o signos son la base del control voluntario y la realización consciente de los procesos psicológicos. Pudiendo así controlar las propias actividades y las de otros. (Wertsch, 1995)

Cuando aparece el lenguaje, la utilización de estas herramientas se transforma, comenzando a dominar el ambiente con la ayuda del lenguaje antes que su propia conducta. (Vygotsky, 1988)

Aparecen nuevas relaciones, aumenta la libertad o independencia, disminuye la impulsividad y se acrecienta el control comportamental. (Vygotsky, 1988)

Esta capacidad de mediación acompaña al ser humano a lo largo de su vida. En el caso del Entrenamiento en Habilidades Sociales, esta herramienta colabora al momento de la reflexión antes de accionar.

Se estimula el uso de intermediarios antes de la conducta impulsiva, o de la acción de retraerse.

Pero, si en los primeros momentos de la historia de un individuo, su medio no proporcionó los datos necesarios para que los procesos se adapten a las convenciones culturales, resulta complicado un cambio inmediato.

2. Internalización:

Para comprender a una persona, hay que entender antes las relaciones sociales en las que se desarrolla. (Wertsch, 1995)

Esta frase es el puntapié inicial para vislumbrar claramente el sentido de la internalización de Vygotsky.

Vygotsky define la internalización como “la reconstrucción interna de una operación externa” (Vygotsky, 1988, 92)

El proceso de internalización es justamente la ejecución interna de segmentos estructurales de la actividad que antes se realizaban en un plano externo. (Wertsch, 1995)

Este mecanismo de transformación e incorporación del mundo externo permite el desarrollo de todas las funciones psicológicas.

Es posible preguntarse en esta instancia, ¿Qué sucede en ambientes desfavorecidos? ¿El desarrollo resulta diferente?

La respuesta es sencilla y tal vez preocupante. Según esta teoría, el mundo externo determinará la evolución de lo propio, no sólo su existencia (que es obvia si una persona existe) sino sus tiempos, modos de adquisición de distintos aspectos. Por lo tanto, un ambiente desfavorecedor influirá negativamente en el desarrollo del niño.

Para el autor, la actividad externa corresponde a procesos sociales mediatizados que facilitan la comprensión de la aparición de procesos internos. (Wertsch, 1995)

Hay, entonces, comportamientos en los niños que no aparecen hasta que interaccionan con adultos. Es el caso de la comunicación; primero significada internamente a partir de la combinación con el adulto. (Wertsch, 1995)

Por esta razón las personas se distinguen unas de otras. La internalización es un proceso único en cada ser humano y depende de factores ambientales y personales del individuo.

Este concepto se basa en cuatro puntos esenciales:

- a) No es un proceso de copia de la realidad externa en sectores internos ya presentes; sino que en su seno se desenvuelve un plano interno de la conciencia. (Wertsch, 1995)

En palabras más simples, dos niños criados en un mismo ambiente, hipotéticamente en iguales condiciones no desarrollarán sus procesos internos de igual forma.

- b) El medio externo, la realidad, es de origen social- transaccional. (Wertsch, 1995)

Con esto puede apreciarse un medio activo, interactuando constantemente, no solo con ese niño sino con otras partes del sistema.

- c) El mecanismo de trabajo es el manejo de formas semióticas externas. (Wertsch, 1995)

Como ya se habló previo a este apartado, la mediatización es indispensable para que las cosas ocurran, eso lo hace un proceso muy singular.

- d) El plano interior de la Conciencia sería entonces, cuasi- social. (Wertsch, 1995)

Una parte de cada ser proviene de un mundo ajeno a sí mismo pero que al mismo tiempo lo define como tal.

En este proceso aparecen algunas transformaciones: como ya se mencionó, una *actividad externa se reconstruye* y empieza a acontecer internamente (ejemplos de esto son: el desarrollo de la inteligencia práctica, atención voluntaria, memoria). (Vygotsky, 1988)

Sumado a esto, los *procesos interpersonales se transforman en otros intrapersonales*. Las funciones aparecen en dos oportunidades, primero socialmente y luego individualmente, es decir, iniciando entre sujetos y continuando internamente. Esto acontece con todas las funciones psicológicas. (Vygotsky, 1988)

La transformación de lo interpersonal a lo intrapersonal resulta de una *larga serie de eventos evolutivos*. No todos los procesos evolutivos lo hacen

de la misma manera o a igual tiempo, depende de leyes que determinan cada actividad. (Vygotsky, 1988)

Estas modificaciones resumen las características de este mecanismo. No sólo se interioriza el mundo externo, sino que se reconstruye para poder hacerlo, y no de manera automática, sino con acontecimientos encadenados. El tiempo y forma en que se suceden dependería de las cualidades de la tarea en construcción.

Para terminar con este tema, el autor distingue al ser humano del resto de los animales a partir del término de internalización, lo que lo haría único.

“La internalización de las actividades sociales arraigadas e históricamente desarrolladas, es el rasgo distintivo de la psicología humana” (Vygotsky, 1988, 94)

3. Zona de Desarrollo Próximo:

La zona de desarrollo próximo está relacionada con los conceptos anteriores. Vygotsky (1988) la define como:

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.” (p. 133)

Cuando un adulto o un par más capacitado brindan ayuda a un niño para resolver un problema y éste lo soluciona, luego podrá hacerlo sin su ayuda cuando haya madurado ese aspecto.

Esto fue base del Entrenamiento en Habilidades Sociales, los niños podían cooperar para alcanzar mejores resultados.

Aquellos que en un inicio no lograban ciertas conductas, al imitarlas de sus pares o del coordinador, lograban ejecutarlas.

Posiblemente los reales resultados de la intervención en muchos de ellos, aparezca más adelante cuando puedan madurar ciertos aspectos de su personalidad e integrar lo aprendido a su repertorio.

Esto sucede con funciones que están en proceso de maduración y que en un futuro alcanzarán la madurez. (Vygotsky, 1988)

Así se traza el futuro del niño, yendo más allá de su desarrollo actual. (Wertsch, 1995)

Esta última frase, alienta, en especial a los adultos encargados de la educación, ya sea formal o informal, de los niños. La estimulación, el acompañamiento como guía, el modelo, posibilitan el acceso a nuevas conductas o habilidades, facilitando su adquisición y aportando al vínculo interpersonal con las personas significativas.

El autor comenta que el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde el inicio de la vida. El aprendizaje humano es de naturaleza social, es un proceso por el que los niños acceden a la vida intelectual de los que los rodean. (Vygotsky, 1988)

Así es como, al imitar acciones que superan las propias capacidades, se potencializa la posibilidad de que en un futuro puedan ejecutarlas solos. (Vygotsky, 1988)

Por más que estén vinculados, ninguno de estos procesos se realiza en la misma medida, pero coexisten en una realidad muy compleja. (Vygotsky, 1988)

Este aprendizaje, que podría suponerse, con un defasaje entre el acto de enseñar y el de comportamiento aprendido y ejecutado, es realmente efectivo.

La supuesta demora, no es más que un intervalo madurativo.

A veces, con la ansiedad misma de generar cambios, con la intención de ayudar, los educadores o miembros de la comunidad educativa se decepcionan ante este hecho.

La cultura ha enseñado que el ver los resultados es más importante que su proceso.

Son algunos datos reales que habría que reflexionar desde el rol de cada uno. Lo importante es destacar que, los efectos a veces no son inmediatos pero pueden aparecer en cualquier momento.

Por supuesto, esta zona de desarrollo próximo, no es ilimitada. El tope se encuentra en los límites de cada niño y sus posibilidades. Sólo se encarga

de activar y poner en funcionamiento los procesos para su desarrollo. (Wertsch, 1995)

Para concluir, no puede esperarse que los niños adquieran conocimientos, habilidades, conductas para las que no están preparados.

Las intervenciones deben hacerse desde la conciencia de límites de las propias acciones y de los resultados a obtener.

Teoría Piagetiana

Piaget enfoca su atención en las distintas fases del desarrollo intelectual. No deja de lado los factores sociales, pero intenta estratificar ciertas adquisiciones particulares para cada momento de la vida.

La teoría de Piaget divide al desarrollo en cuatro etapas:

- La Primera de ellas es la etapa *Senso-motriz* (desde el nacimiento- 2 años) en la que el bebé va organizando distintas actividades vinculadas con el entorno por medio de acciones sensoriales y motoras.
- La etapa *Preoperacional* (2- 7 años) se caracteriza por el desarrollo de un sistema simbólico para representar objetos, personas, lugares. Se destacan el juego simbólico y el lenguaje. Aun el pensamiento no es lógico en este periodo.
- Las *Operaciones Concretas* (7- 12 años) se caracterizan por la posibilidad de solucionar problemas lógicamente en el aquí y ahora, pero aun no logran pensar de modo abstracto.
- Las *Operaciones Formales* (12 años- adultez) se definen por la posibilidad de pensar de manera abstracta, esgrimir situaciones hipotéticas y pensar en posibilidades. (Papalia, Wendkos Olds y Feldman, 2001)

Este apartado se dirigirá específicamente a la tercera etapa, la de las Operaciones Concretas, que proporciona los datos necesarios para una descripción de los niños con los que se ha trabajado.

Piaget e Inhelder (1984) consideran que, el real logro de las operaciones de este periodo, se alcanza entre los siete y doce años. Debe existir para ello una construcción y una descentralización cognitivas, afectivas y sociales.

La importancia del párrafo precedente tiene que ver con que el desarrollo del niño no se limita a la adquisición de capacidades motrices y conductuales, sino que integra todas las áreas del individuo. Puede destacarse entonces que el papel del aspecto social es indispensable en toda su evolución.

Se mencionarán algunas características destacadas por Piaget, que corresponden a los logros de la etapa de Operaciones Concretas:

- Nociones de Conservación (de sustancias, peso, volumen)
- Reversibilidad (comprenden la posibilidad de que la materia regrese a un estado anterior)
- Seriación (es la coordinación de relaciones asimétricas, pueden comparar objetos y ordenarlos, pudiendo incluir nuevos objetos una vez terminada la serie)
- Números (nuevas habilidades para contar, sumar, restar, resolver problemas numéricos narrados)
- Tiempo y Espacio (apreciados como “esquemas generales del pensamiento” y ya no por esquemas intuitivos o de acción)
- Causalidad Racional por Asimilación (logran identificar qué variables producirán cierto efecto) (Piaget, 1985; Papalia y otros, 2001)

Aunque algunas de estas cualidades no se circunscribieron en la investigación como meta, todas resultaron incluidas de una u otra manera o utilizadas en ámbitos diferentes de los que Piaget indagó.

Se trabajó con causas y efectos de los propios actos, con ejemplos cotidianos, dramatizaciones (ya que el pensamiento abstracto no se encuentra plenamente desarrollado), con las diferencias o similitudes de obrar de otra

forma, con las diferencias de las conductas en un lugar u otro, en un momento u otro.

En cuanto al aspecto social y afectivo, los autores Piaget e Inhelder (1984) ahondan en la función de las imágenes mentales como facilitadoras del desarrollo de la afectividad y de las relaciones sociales. Cuando estas representaciones aparecen ya no es necesario el contacto directo con los objetos para que sean evocables.

De esta manera actúan constantemente y siempre se encuentran presentes, facilitadas por el juego, la memoria y el lenguaje. Así es como surgen simpatías o antipatías duraderas hacia otras personas y como se ejecutan acciones que conciernen a los demás. Además se logra una responsabilidad que puede permanecer en ausencia de quien instaura las reglas. (Piaget e Inhelder, 1984)

Puede trasladarse este concepto a las habilidades sociales. Cuando un entrenamiento es efectivo, las representaciones mentales de lo aprendido permanecen, pueden ponerse en práctica en el momento deseado y facilitar así los vínculos interpersonales.

El sentido de la responsabilidad es aquí muy importante, posibilita la comprensión de lo que es adecuado o no en ciertas ocasiones. Pueden reconocer normas y deberes y las consecuencias de su incumplimiento, así como lo que resulta posible y sus recompensas.

Siguiendo la línea de Piaget e Inhelder (1984) vale destacar, en esta etapa, el inicio de nuevos tipos de relaciones interindividuales, de origen cooperativo.

Aparecen los juegos reglados que impulsan el intercambio social, en especial cuando no se encuentra involucrado ningún adulto. (Piaget e Inhelder, 1984)

También surge una tendencia a la colaboración en labores grupales aunque sin una verdadera intención (no conciente), dejando de lado el trabajo solitario. (Piaget e Inhelder, 1984)

Por último, si bien las charlas incluyen a los interlocutores, comparadas con lo que podrán lograr en el próximo estadio, esta inclusión es limitada. (Piaget e Inhelder, 1984)

La cooperación que surge no solo es importante en su aspecto solidario, sino también al momento de defender posturas propias y justificar acciones.

Desaparece el lenguaje egocéntrico, y se vislumbra en las discusiones en las que los niños desean influir en su adversario. (Piaget, 1985)

La estimulación es importante para optimizar estos logros. El trabajo grupal y los juegos en conjunto que se planificaron en esta investigación, apuntaron específicamente a fomentar este tipo de tareas cooperativas y a aumentar las posibilidades de crear nuevos lazos entre los alumnos.

Pudo observarse la evolución de estas variables en los distintos cursos, los trabajos grupales de los niños de mayor edad incluían más debate, incluso en varias oportunidades se desviaban de la tarea por comentar sus opiniones.

Se procuró fomentar el intercambio de opiniones, el debate acerca de lo correcto o incorrecto o sobre la forma de ejecutar una tarea grupal.

Teniendo en cuenta estas capacidades resultó más sencilla la etapa de elaboración de los talleres, particularmente con algunas actividades que tuvieron que ser simplificadas para que pudieran dar resultados favorables.

Algunas características adicionales

La franja etárea con la que se trabajó tiene la cualidad de ser más autónoma que las anteriores.

Al acudir a la escuela, los niños deben desligarse en cierta medida de sus padres. Deben permanecer muchas horas en el establecimiento educativo, compartir con nuevas personas sus días.

Según Díaz Aguado (1986) las relaciones entre pares fomenta esta autonomía mas que aquellas con adultos, ya que las relaciones cooperativas

favorecen al intercambio de roles, no se encuentran siempre en posición de inferioridad respecto del otro.

Es interesante destacar esto, pues fue tenido en cuenta en este trabajo. Es importante que se desarrollen conductas autónomas habilidosas para que sean parte del repertorio habitual del niño.

El trabajo grupal fomenta este tipo de vínculos en los que todos ocupan un lugar importante y aportan un saber único a los demás.

Del mismo modo en que se distinguen de los otros, aparecen nuevos problemas que resolver, internos y externos.

El vínculo con sus pares, facilita el ensayo de solución de problemas, integrando estrategias sociales como la negociación y el intercambio para resolverlos. (Díaz Aguado, 1986)

Estas nuevas formas de accionar en pos de una solución, tienen sus propias reglas y modos de operar dependiendo de los grupos y las edades.

Así van incorporando nuevas perspectivas, favoreciendo el desarrollo cognitivo y ampliando el espectro de habilidades sociales para la cooperación. (Díaz Aguado, 1986)

De igual forma se experimenta con los pares la agresividad y las conductas prosociales. (Díaz Aguado, 1986)

No sería extraño ver que los niños peleen de vez en cuando, que traten de demostrar superioridad ante otros, lo extraño es que esos comportamientos se manifiestan en grandes medidas.

No se puede eliminar ese juego de poderes visible en todos los seres humanos, pero si no poseen otras herramientas, habría que colaborar en el desarrollo de conductas sociales habilidosas.

Además de la agresividad, aparecen conductas de retraimiento que muchas veces no eran parte del repertorio del niño en su hogar.

Estos comportamientos pueden surgir por la incapacidad de dar y recibir reforzadores positivos de los compañeros o puede influir la postura del docente hacia el niño. (Díaz Aguado, 1986)

Preocupa en la misma medida que en el caso de la agresividad, el retraimiento suele generar un autoconcepto negativo y una baja sensación de

autoeficacia, lo que lo acrecienta generando una escalada hacia la inhibición y al aislamiento.

Incluso muchos docentes suelen reforzar los comportamientos de retraimiento tomándolos incluso como buen ejemplo y sin detectarlos como una dificultad. Mientras que los niños agresivos son fácilmente señalados como problemáticos.

De todo esto surge, como consecuencia, la necesidad de colaborar con el desarrollo de habilidades sociales en los niños. En el capítulo siguiente se abordará el tema de las habilidades sociales, incluyendo distintas estrategias para fortalecerlas.

CAPÍTULO V: HABILIDADES SOCIALES

Si existe algo a lo que no se puede escapar en la vida es a las relaciones interpersonales. Parecerá extraño pensar en *capacitar* a los niños para optimizar sus vínculos. Sin embargo, bajo las condiciones que se han mencionado a lo largo de los capítulos, resulta de gran importancia.

Si se incorporan patrones conductuales que se caractericen por conductas asertivas, es muy probable que algunos problemas indeseables no aparezcan, o bien, que se logren alternativas de solución eficaces.

¿Qué son las Habilidades Sociales?

El concepto de Habilidades Sociales ha sido delimitado por varios autores, se mencionará la definición que ha sido tomada en esta investigación ya que, se considera que, integra varios aspectos importantes. Según Caballo (1986) (En Caballo, 2002):

“La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas” (p. 6)

Desglosando un poco la definición, se refiere a un “conjunto de conductas”, es decir, que no puede evaluarse a partir de un hecho aislado, sino de una tendencia comportamental del individuo.

Menciona Caballo todo aquello que puede expresar una persona, y lo que distingue a quienes son hábiles socialmente de los que no: el modo en que lo hace, el respeto por el otro es indispensable.

Esto puede recordar al concepto de asertividad con el que está íntimamente relacionado y con el que muchos autores utilizan de forma indistinta. La diferencia es que la asertividad es una capacidad, una habilidad incluida en un grupo mayor denominado Habilidades sociales. Este ingrediente se reconoce en un individuo cuando éste “es capaz de expresar lo que piensa y siente, cuando es capaz de defender con decisión y firmeza sus derechos, sin atropellar los derechos de los demás”. (Opazo, 1990, 4)

Finalmente se vincula con la solución de problemas, otra habilidad que permite generar alternativas de solución ante un problema, analizar sus consecuencias y tomar una decisión.

Según lo observado y estudiado, existe una gran dificultad para generar alternativas de solución ante inconvenientes de la vida cotidiana y ante problemas de mayor magnitud. Esta cualidad no se limita a los niños, sino a la sociedad en general.

Kelly (1992, 19) hace un aporte interesante, las habilidades sociales para él son: “conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para obtener o mantener reforzamiento del ambiente”.

En esta definición se rescatan dos características que Caballo no menciona.

Por un lado el hecho de que estas habilidades se aprenden. Esto es la base de los Entrenamientos en Habilidades Sociales, si un repertorio conductual se puede aprender, significa que se puede estimular al sujeto para que incorpore (aprenda) ciertas conductas.

Además Kelly incluye al ambiente en su definición, no sólo como receptor de las conductas emitidas sino como motivador. El hecho de que el medio pueda reforzar conductas implica un cambio que va mas allá del sujeto, que se hace en conjunto y se retroalimenta. El ambiente puede reforzar distintas conductas y ser modelo de ellas.

Hoy podemos ver que suelen ser un modelo basado en la agresión, los medios de comunicación, el estrés de los adultos, la violencia de la sociedad. Todo genera conductas agresivas, que finalmente pueden ser consideradas

adaptativas si las evaluamos en ese contexto. Pero cuando se rigidizan y en otras situaciones las personas continúan con esos parámetros, suelen aparecer inconvenientes.

Se pueden nombrar algunas respuestas conductuales que caracterizan a las habilidades sociales. Caballo (2002) selecciona las siguientes: Hacer cumplidos, aceptar cumplidos, hacer peticiones, expresar amor, agrado o afecto, iniciar y mantener una conversación, defender los propios derechos, rechazar peticiones, expresar opiniones personales, incluido el desacuerdo, expresión justificada de molestia, desagrado o enfado, petición de cambio de conducta del otro, disculparse o admitir ignorancia, afrontar las críticas.

Este conjunto de manifestaciones conductuales son habituales y necesarias en la vida cotidiana. La posibilidad de efectuar conductas adecuadas en esas situaciones, proporcionaría efectos más favorables en el intercambio con el otro.

Componentes

Si bien los componentes de las Habilidades Sociales están íntimamente relacionados y se influyen mutuamente, se diferenciarán con un fin práctico. Se pueden distinguir componentes conductuales, cognitivos y fisiológicos.

1- Componentes Conductuales:

Dentro de la primera categoría encontramos *componentes no verbales* que se vinculan con la mirada, la latencia de respuestas, los gestos, la postura corporal, los movimientos de las extremidades. (Caballo, 2002)

Todas estas manifestaciones conductuales colaboran a la hora de la interacción con el otro, ya sea para afirmar lo dicho de modo verbal o para descalificarlo, o bien sin palabras involucradas.

El mensaje que se envía a través del cuerpo genera un impacto en el receptor, que facilita o no la comunicación. Es importante que los niños

aprendan a generar conductas no verbales acordes a sus emociones, pensamientos o dichos. Esto facilita la expresión y el intercambio con los demás, aportando mayor seguridad personal a la hora de dirigirse a otros.

Los *componentes paralingüísticos*, como el tono y volumen de la voz, la velocidad del habla, las inflexiones, los silencios, también son conductas que ayudan a la hora de fortalecer las habilidades sociales. (Caballo, 2002)

Como antes se mencionó, en las relaciones interpersonales, es inevitable no acompañar lo que decimos con otros comportamientos, que muchas veces dicen más que las palabras. El modo en que se dirige una persona a otra, cómo dice lo que quiere decir, demuestra el estado emocional del mismo, sus ansiedades.

Se pudo apreciar cómo los niños con los que se trabajó poseían dificultades para expresar de modo adecuado sus peticiones. La forma en que realizaban quejas, por ejemplo, era exagerada, con gritos y volumen alto que distorsionaban o confundían el concepto del mensaje. En el transcurso del Entrenamiento lograron controlar, en cierta medida, esta tendencia y ejecutar este tipo de conductas de modo más armonioso.

Sumado a esto, se encuentran los *componentes verbales*, que incluyen el modo de generar preguntas, los contenidos, las explicaciones, las peticiones, el humor, la autoevaluación. (Caballo, 2002)

Cuando se busca entrenar en habilidades sociales, es importante tener en cuenta este último componente. El modo en que un individuo logra organizar sus ideas o sentimientos y plasmarlos en una frase denota sus capacidades discursivas y sociales. La adecuación de la expresión oral a las distintas situaciones es indispensable. Esa capacidad de diferenciar y seleccionar distintas palabras en distintas oportunidades, demuestra una mayor adaptación, y es posible que produzca mejores resultados que los que obtienen aquellos que no hacen esa distinción.

Es importante destacar que debe existir una armonía entre el contenido del mensaje y el lenguaje no verbal y paralingüístico.

El juego entre estas dos variables suele definir más que un contenido, establece un estilo particular de relación con el otro.

Como lo describe el segundo axioma de la comunicación de Bateson, existen distintos niveles comunicacionales, entre ellos el de contenido y de relación. (López, Parada y Simonetti, 1995b)

El tercer axioma plantea la existencia de dos formas básicas de comunicación humana: la digital y la analógica, ligadas íntimamente con los niveles antes mencionados. (López y otros, 1995b)

El contenido es la información transmitida a través de una codificación de los fenómenos, es un nivel denotativo. En cambio el nivel de relación tiene que ver con lo metacomunicacional, es decir, cómo debe entenderse ese mensaje a nivel conativo. (López y otros, 1995b)

La comunicación digital expresa los objetos mediante signos arbitrarios que no se relacionan estructuralmente con el objeto, por ejemplo el lenguaje. En cambio, la comunicación analógica expresa los objetos mediante una estructura similar al mismo. (López y otros, 1995b)

La metacomunicación se expresa a través del lenguaje no verbal y paralingüístico por medio de la comunicación analógica que tiende al acercamiento o alejamiento del otro mediante comportamientos. (López y otros, 1995b)

El tono de voz, los movimientos, los gestos, le dan un nuevo sentido a las palabras ubicando al otro en un lugar particular en la relación. Suelen ser patrones conductuales ambiguos ya que la interpretación del sentido es subjetiva y no siguen un orden lógico como en el caso del lenguaje.

Mientras que el contenido del mensaje se expresa a través de la comunicación digital que posee un sentido lógico y facilita la abstracción.

Los niños que no pueden lograr una adecuada concordancia entre estos niveles pueden sentirse frustrados al no obtener resultados interaccionales positivos, por carecer de las herramientas pertinentes para que el mensaje efectuado y el acompañamiento no verbal y paralingüístico generen el efecto

deseado. Esto impacta interaccionalmente de modos que facilitan la agresión y el retraimiento y alejan de las conductas asertivas

2- Componentes Cognitivos:

Los componentes cognitivos contienen las percepciones sobre el ambiente, las competencias cognitivas, las expectativas, los valores subjetivos de los estímulos. (Caballo, 2002)

Las *percepciones sobre el ambiente* están influenciadas por las características del mismo. Su distribución, el mobiliario, los colores y formas, influyen en lo que los individuos reciben de un lugar. Caballo (2002) menciona algunas percepciones como formalidad, privacidad, familiaridad, restricción y distancia.

Esto confirma que el medio que rodea a una persona no solo la contiene físicamente, sino que está en constante intercambio con ella.

Los espacios habituales que se recorren generan distintas sensaciones a partir del fin con que son planteados.

En general los niños con los que se trabajó, solían confundir los mensajes ambientales, porque, es probable que fueran realmente indefinidos. Se han perdido tantos límites en la sociedad, que resulta costoso captar un mensaje unificado. En una de las actividades, debían expresar acerca de las sensaciones que experimentaban imaginándose en lugares representados por fotografías. Al realizar esta tarea hubo muy pocas coincidencias entre ellos, aun cuando habían sido elegidas para incitar ciertas sensaciones.

Las *competencias cognitivas individuales*, son las capacidades de realizar un trabajo de procesamiento de la información y ejecución de conductas activas. (Caballo, 2002)

Como es esperable, las diferencias entre una persona y otra pueden variar. Hay quienes logran integrar de manera más habilidosa la información obtenida, sus pensamientos y emociones y su actuar.

Pero además, hay quienes logran esto de modo más lento o con mayor dificultad. Caballo (2002) menciona tres elementos importantes: el conocimiento de la conducta apropiada, de las costumbres sociales y de las señales de respuesta.

Aquellas personas empáticas, que generan más alternativas ante los problemas y manejan el feedback, tienen mayores probabilidades de obtener consecuencias favorables de su conducta.

Arón y Milicic´(1999) destacan el papel de la inteligencia como base del desarrollo social, a esto adicionan los estilos cognitivos y el locus de control.

En cuanto a los estilos cognitivos, diferencian entre impulsivos (tiempos de reacción muy veloces, en general no siguen las instrucciones ya que no se dan el tiempo para procesar la información, poseen poca tolerancia a la frustración) y reflexivos (dilatan sus respuestas, tienen en cuenta todos los detalles, se les acaba el tiempo analizando irrelevancias). (Arón y Milicic´, 1999)

En la investigación se intentó que los niños aprendieran a adecuar sus estilos a las circunstancias, quienes eran veloces esperaban a sus compañeros y los ayudaban, ocupando su tiempo y energía en una nueva actividad, y quienes necesitaban mas tiempo podían acelerar sus actividades con la colaboración de los demás.

El locus de control, se relaciona con los estilos cognitivos. Si una persona se siente a merced de su ambiente y no cree ser capaz de influir en su medio se considera con un locus de control externo. Y si considera que con su actuar puede modificar el medio que lo rodea se denomina locus de control interno. Los primeros se vinculan con los niños impulsivos y los segundos con los reflexivos. (Arón y Milicic´, 1999)

Sumadas a la velocidad de acción y al locus de control, es importante tener en cuenta las distintas conductas que pueden ejecutar. En este trabajo, se centró la atención en las conductas asertivas, agresivas y de retraimiento, ya que constituyen las variables a modificar.

- Conducta Asertiva: tiene que ver con una forma directa de expresar los propios sentimientos, derechos, opiniones, necesidades sin interferir en los derechos de los demás.

La conducta no verbal se encuentra en armonía con el mensaje emitido. Este tipo de conducta se basa en el respeto hacia si mismo y hacia los demás. Esto no significa ausencia de conflictos, sino una forma adecuada de afrontarlos y mayores posibilidades de obtener resultados favorables. (Caballo, 2002)

- Conducta Agresiva: tal vez este sea el tipo de conductas que resultan más indeseables en las instituciones educativas. La defensa de los derechos, sentimientos y opiniones es realizada de forma hostil y violando los derechos de otros.

La comunicación no verbal suele ser hostil o amenazante, la agresión verbal indirecta por medio de sarcasmo.

El fin es dominar y vencer al otro, forzándolo a perder. (Caballo, 2002)

- Conducta de Retraimiento: estas conductas implican la incapacidad de expresar los pensamientos, opiniones y sentimientos, y hacerlo de una manera basada en la falta de confianza. Sería una falta de respeto a las propias necesidades.

Aparece una negación verbal, acompañada de comportamientos no verbales de evitación e inseguridad. (Caballo, 2002)

Las *expectativas*, son “predicciones del individuo sobre las consecuencias de la conducta”. Caballo (2002, p. 90).

Estas predicciones pueden ser positivas o negativas. Cuando, por ejemplo, las expectativas de autoeficacia son negativas, el fracaso es inminente. La sensación de ser o no capaz de ejecutar una acción, predispone al individuo de maneras diferentes. Aquellas personas que creen en sus capacidades generalmente logran buenos resultados.

En el caso de los alumnos con los que se realizó el trabajo, solía ocurrir que sus expectativas eran negativas e iban acompañadas de pensamientos

rígidos que generaban sensaciones de inutilidad. Esto debió trabajarse en el día a día, ya que es difícil romper con estos pensamientos y expectativas que son parte de su cotidianeidad.

Las expectativas sobre las consecuencias de la conducta alientan a realizar una acción para recibir un reforzador o, a no ejecutarla por temor a un castigo. Esta regulación conductual es útil siempre y cuando se adecue a las situaciones y conductas socialmente aceptadas o no.

Cuando los niños pudieron comparar las propias expectativas con las que ellos creían que tenían familiares y docentes sobre ellos, vislumbraron que, en general, todos apuntaban a lo mismo, y que el logro o el esfuerzo por alcanzarlas generaba satisfacción en ellos, en sus familias y docentes.

Los *valores subjetivos de los estímulos*, es decir, lo que cada persona valora de los resultados que desea obtener, tienen que ver con los gustos y la escala de valores de cada uno. (Caballo, 2002)

3- Componentes Fisiológicos:

Por último, los componentes fisiológicos incluyen la tasa cardiaca, la presión sanguínea, el flujo sanguíneo, las respuestas electrodermales y electromiográficas y la respiración. (Caballo, 2002)

Estas manifestaciones corporales son aditivos de lo antes mencionado. Suelen trabajarse por medio de la relajación en casos de ansiedad, pero es difícil hacerlo de modo controlado ya que los instrumentos para medir estas variables no son de fácil acceso y, al menos en este tipo de investigación, resultarían incómodos y poco prácticos.

¿Cómo se aprenden?

Las competencias sociales se aprenden desde los inicios de la vida de cualquier ser humano. La calidad de las mismas dependerá en gran medida de los primeros periodos y en especial, de lo que su medio más cercano le ofrece.

La familia y luego la escuela son cuna de estos aprendizajes, ya sea generando conductas asertivas o bien, conductas agresivas o de retraimiento.

Según Kelly (1992) existen distintos mecanismos de aprendizaje social y del desarrollo de las habilidades sociales. Se describirán algunos de ellos:

El *reforzamiento directo* suele desarrollar y mantener las habilidades más rudimentarias. En los primeros momentos de la vida, los niños aprenden conductas para recibir consecuencias positivas del medio. En general son reforzadas, en un inicio, satisfaciendo necesidades primarias. Esto evoluciona con el tiempo hasta recibir del ambiente satisfactores más complejos con valoraciones más subjetivas o sociales. (Kelly, 1992)

Reforzando conductas que se desean incrementar, se logra un aprendizaje efectivo siempre y cuando el refuerzo sea contingente y se prevea el modo en que se retirará el reforzador para que la conducta permanezca sin su presencia.

Desde pequeños los niños están expuestos a *experiencias observacionales*. La posibilidad de imitar un modelo posibilita el origen de nuevas conductas. Los primeros modelos resultan ser los padres o hermanos, la familia directa. (Kelly, 1992)

Los niños absorben el modo en que solucionan problemas, cómo se dirigen a los demás, cómo interactúan.

Además, existen modelos representacionales como los que pueden observarse en películas o dibujos, en los cuentos o historias. A medida que llegan a la adolescencia los modelos se alejan del núcleo familiar y se condensan en el grupo de pares. (Kelly, 1992)

No todos los modelos son positivos. Si alguien crece rodeado de conductas violentas como la única forma de dirigirse, es posible, que aprenda ese estilo conductual.

Lo que se vive en un hogar de manera constante suele naturalizarse y generalizarse a otros ámbitos. En ocasiones es costoso colaborar en la modificación de la conducta de niños agresivos por el hecho de que en sus hogares se valora este tipo de comportamiento y no colaboran para generar conductas asertivas.

Por supuesto, esto es una descripción simplificada de una situación compleja que se da en muchas familias hoy en día.

Arón y Milicic´ (1999) mencionan que las familias funcionales (que manejan adecuadamente el poder, en la que existe una coalición parental cohesionada y estable, que tienen capacidad de negociar y una comunicación adecuada, etc.) tienden a favorecer las interacciones entre sus miembros, generando relaciones afectuosas, confiadas y empáticas.

Esta interacción que facilitan permite que surja otro tipo de reforzamiento. El *feedback* o reforzamiento social contingente es la información que se recibe del otro comunicando su reacción ante una conducta. Comúnmente, conductas asertivas recibirán un feedback positivo, mientras que aquellas agresivas o de retraimiento posiblemente recibirán un feedback negativo. El primero fortalecerá distintos aspectos y el segundo los debilitará. (Kelly, 1992)

En general no suele explicitarse dicha información, si así fuera, sería un medio de aprendizaje mucho más rico, ya que se proporcionarían nuevas pautas de comportamiento que podrían aplicarse en futuras situaciones. (Kelly, 1992)

En el ámbito escolar trabajado no suele implementarse una retroalimentación positiva, en general la atención de docentes y los padres se focaliza en conductas negativas. En muchos casos no logran vislumbrar excepciones para reforzar y no esperan que el niño pueda lograr algo distinto.

Es más probable que se haga de un modo sutil que el pensamiento concreto de los más pequeños no logra desmenuzarse.

El feedback positivo no solo refuerza conductas, sino que colabora con el fortalecimiento de la autoestima y la seguridad personal a la hora de desenvolverse con los demás.

Si se pudiera trabajar con las docentes para ejercitar este tipo de reforzamientos, sería de gran ayuda para el desarrollo de los niños.

Para concluir, las *expectativas cognitivas* son creencias sobre la probabilidad de tener éxito o no en un momento dado. A partir de la experiencia una persona puede considerarse hábil para desenvolverse en ciertas situaciones y así considerarlas agradables o estimulantes. O de modo inverso cuando ha tenido dificultades para manejar ciertas realidades. (Kelly, 1992).

Estos pensamientos influyen enormemente en la ejecución de distintas conductas. Los niños que no se consideran capaces suelen fracasar académicamente o socialmente en las escuelas.

Las expectativas deben alimentarse con reforzadores para alentar sensaciones positivas sobre sí mismo. Resulta satisfactorio vislumbrar el cambio de actitud de un niño cuando se siente con probabilidades altas de ser exitoso en un emprendimiento. Su motivación aumenta, su seguridad también, y ciertamente obtendrá mejores resultados.

Esto es desarrollado por Rotter de una forma clara e interesante. Él plantea que cada consecuencia reforzadora de una conducta posee un valor específico para el individuo, ya sea mayor o menor, y también una probabilidad o expectativa, mayor o menor, de que ese resultado reforzador acontezca. (Pervin, 1996a)

Formula la posibilidad de que las personas evalúen distintas situaciones desde las posibles consecuencias. Cada quien tendrá diferentes valoraciones y probabilidades para cada situación, por lo cual las conductas variarían tanto en lo personal como en lo situacional. (Pervin, 1996a)

Un niño se comportará en forma agresiva dependiendo de las posibilidades reforzadoras de la situación, y en otras ocasiones su conducta variará para obtener reforzadores ambientales.

También existirían expectativas generalizadas que se mantendrían en distintas situaciones. (Pervin, 1996a)

Pervin (1996a) ejemplifica las expectativas generalizadas por medio de la confianza interpersonal. Suele mantenerse de forma estable el grado de confianza en la palabra de los demás. Una persona puede poseer una expectativa generalizada de confianza interpersonal que se traduciría en que puede confiar en que otros mantengan y cumplan con su palabra.

Por último, Rotter expone la posibilidad de que el lugar de control de refuerzo influya en las expectativas de las personas. Quienes tienen un alto control interno tienen expectativas generalizadas que apuntan a que las consecuencias reforzadoras dependen de sí mismos. Mientras que, aquellos que poseen un alto control externo, atribuyen las consecuencias a factores ajenos a sí mismos. (Pervin, 1996a)

Esto permite visualizar el universo de las expectativas de una manera amplia, que integra aspectos cognitivos que afectan el desempeño conductual.

El trabajo con expectativas, permitiría comprender ciertas acciones de los niños y colaborar con la modificación de algunas de ellas para un mejor desenvolvimiento interpersonal.

Se cerrará la temática de expectativas con el Modelo de creencias implícitas sobre el self y el mundo de Carol Dweck.

Esta autora distingue distintas orientaciones personales a la hora de desempeñar una tarea. Un grupo de personas posee como meta la ejecución de la misma, mientras otro grupo se avoca al aprendizaje. (Pervin, 1996b)

El primer grupo procura demostrar su habilidad y evitar sentirse insuficientes, entienden la inteligencia, las habilidades, la capacidad de solucionar problemas, los obstáculos como algo dado, inmodificable. Esta percepción genera ansiedad y sensación de vulnerabilidad. (Pervin, 1996b)

El segundo grupo buscan mejorar su competencia, perciben que la inteligencia, las habilidades, la capacidad de solucionar problemas, los obstáculos son maleables y que pueden incrementarse, por lo que manifiestan mayor entusiasmo y aceptan los desafíos. (Pervin, 1996b)

Estos estilos atribucionales demuestran cómo cada persona se percibe a sí misma y al mundo que la rodea. Estas teorías propias y las distintas metas

se relacionan directamente con las cogniciones, las emociones y las conductas. (Pervin, 1996b)

Podría decirse que estos estilos orientan de forma diferente a los niños hacia el aprendizaje de distintas habilidades y conceptos.

A la hora de entrenar en habilidades sociales pueden tenerse en cuenta estas posibles expectativas para que los resultados y las formas de abordarlo se adecuen a las cualidades de los niños y colabore con una percepción del ambiente más saludable.

Entrenamiento en Habilidades Sociales

El Entrenamiento en Habilidades Sociales es una técnica muy empleada para generar o reforzar conductas que permitan una óptima interacción social.

Diferentes investigadores han podido comprobar que a partir del entrenamiento en habilidades sociales, las conductas menos adaptativas de los sujetos disminuyen, mientras que incorporan en su repertorio nuevos patrones conductuales que favorecen a un óptimo desarrollo interpersonal. (Garaigordobil Landazabal, 2004; León del Barco, 2006)

En general es un paquete de técnicas que puede variar en función de las características del individuo o grupo y sus necesidades. Según Gavino y Godoy (1986) (En Gavino, 1997):

“La finalidad de todo entrenamiento en habilidades sociales es que el sujeto efectúe adecuadamente las conductas hasta entonces problemáticas, tanto en su parte verbal como no verbal, las mantenga en su repertorio conductual después de la intervención terapéutica y generalice lo aprendido a otras conductas y a otras situaciones no tratadas en el período de entrenamiento” (p. 93)

Distintos autores destacan técnicas que deben ser incluidas, pero ningún paquete predeterminado es rígido e inmodificable, sino que debe ser flexible a los requerimientos.

A continuación se explicitarán aquellas técnicas empleadas en esta investigación. Las antes mencionadas técnicas se enmarcan en el paradigma cognitivo- conductual, pero no son privativas de ese modelo.

Economía de fichas según Cobos, Gavino y Berrocal (En Gavino, 1997, 29) “Consiste en el establecimiento o reorganización de las contingencias ambientales mediante el control de reforzadores que existen en el ambiente del sujeto”.

Cobos, Gavino y Berrocal (En Gavino, 1997) describen los pasos a seguir:

1. Seleccionar reforzadores
2. Plantear los objetivos
3. Manifestar que al lograr los objetivos, obtendrán algo sin valor pero que podrá cambiar luego por el reforzador elegido
4. Si logra el objetivo se otorga el punto inmediatamente
5. El refuerzo se aplica a largo o medio plazo

Es una técnica que permite aumentar (o disminuir) las conductas elegidas y, además, suma una cuota de motivación hacia el trabajo en grupo y la cooperación.

Esta técnica se utilizó a lo largo de todo el proceso para reforzar un grupo de conductas y se obtuvieron resultados positivos. Los niños gustan de este tipo de reforzamiento, les resulta divertido y aumenta su motivación.

El *Ensayo de conducta* es una técnica que permite aprender nuevas conductas a partir de su ejecución y práctica. Esta técnica es una de las esenciales en el Entrenamiento en Habilidades Sociales porque pone en práctica las conductas que se desean reforzar o aprender.

Facilita que los niños se desinhiban ante sus compañeros, que experimenten emociones y pensamientos vinculados a esa conducta, que prueben nuevas posibilidades de acción y sus consecuencias.

Para Goldfried y Davison (1981a), hay cuatro pasos de aplicación:

1. Preparación
2. Selección de la situación problemática
3. Ensayo de conducta
4. Desempeño en situaciones reales

El ensayo de conducta puede estar enmascarado en juegos para hacer más ameno el proceso de aprendizaje. Esto fue lo que se realizó en este Entrenamiento, para generar más adhesión a las actividades y mayor participación.

La *resolución de problemas* Según Goldfried y Davison (1981b) es:

“un proceso conductual, manifiesto o cognitivo, que ante la situación problemática, 1) elabora una variedad de respuestas potencialmente eficaces a la situación problemática y 2) acrecienta la probabilidad de dar con la respuesta mas eficaz entre las diversas alternativas posibles”. (p. 176)

Estos autores distinguen cinco pasos:

1. Orientación
2. Definición del problema
3. Generación de alternativas
4. Decisión
5. Verificación

La Resolución de problemas amplía el espectro de posibilidades de acción ante una situación.

Cuanto mayor sea el abanico de opciones, y mientras mayor compromiso con las posibles consecuencias, más posibilidades habrá de que los individuos opten por conductas asertivas.

Estos pasos, cuando son incorporados, aprendidos, posibilitan una elaboración cognitiva ordenada y que desencadena consecuencias reforzadoras en la vida cotidiana del niño.

En este caso se empleó de manera enmascarada en casi todos los talleres y de modo directo en uno de ellos. Esto facilitó que al llegar al taller específico tuvieran experiencias previas y lograran distinguir las diferencias entre los resultados obtenidos con el uso de la técnica y sin su aplicación.

La *Reestructuración Racional* tiene como finalidad modificar creencias irracionales y cambiarlas por creencias racionales.

Las creencias irracionales son aquellas que se basan en formas de pensar imperativas, categóricas, inflexibles y absolutistas. No pueden ser verificadas de modo empírico.

Su modificación apunta a una mayor flexibilidad del pensamiento que influya positivamente en las emociones y conductas. Se siguen algunos pasos según Bados y García Grau (2010):

1. Identificar creencias irracionales
2. Mostrar cómo influyen los pensamientos en los estados emocionales
3. Mostrar como pensamientos negativos generan emociones negativas
4. Cambio de la creencia irracional por otra

La Reestructuración Racional permite comprender la relación existente entre pensamientos, emociones y conductas ante distintas circunstancias, por ejemplo, ante fracasos escolares, dificultades para relacionarse con otros.

Al vislumbrar las consecuencias de ciertos pensamientos, conductas o emociones se pueden imaginar nuevas alternativas para modificar los resultados.

Finalmente, la *Biblioterapia* según Cobos y Gavino (En Gavino, 1997) ofrece ayuda bibliográfica para conocer y comprender mejor alguna temática. Debe ser sencillo, completo pero corto, claro y ameno.

A través de esta técnica pueden replicarse algunas pautas para que continúe el entrenamiento en ausencia del profesional a cargo del entrenamiento.

Asimismo posibilita a los docentes comprender la relevancia de la temática y modificar aquello que sea necesario para así poder fomentar un óptimo desarrollo interaccional.

El material Psicoeducativo perdura en el tiempo y tiene la ventaja de poder ser revisado en cualquier momento y de adicionar más información si fuera necesario.

El Juego como motor del aprendizaje.

Todas estas técnicas antes descritas, pueden aplicarse a través del juego. Según Bunge, Gomar y Mandil (2009) las actividades lúdicas poseen propiedades terapéuticas y colaboran con los cambios, ya sean conductuales o cognitivos.

El juego es un entretenimiento que produce conocimientos y, al mismo tiempo, genera sensaciones satisfactorias. (Torres, 2002)

Ya que los niños, en especial en esta franja etárea, disfrutan del movimiento y se aburren fácilmente, las dinámicas motivan por ser innovadoras y por requerir de una participación activa.

A partir de actividades lúdicas se pueden resolver conflictos internos y enfrentar posibles situaciones futuras. (Torres, 2002)

En este caso se empleó el juego para ensayar conductas, fortalecer lazos grupales, generar habilidades de interacción social.

Existen dos tipos de juegos según Bunge y otros (2009): el juego estructurado y el juego no estructurado.

El juego estructurado se basa en reglas que se deben seguir, funciona como estímulo y reforzador al mismo tiempo. Se incluye aquí a los juegos de mesa diseñados específicamente con una finalidad terapéutica y aquellos que no poseen tal fin. (Bunge y otros, 2009)

En esta investigación se emplearon juegos de mesa diseñados para fomentar la expresión oral y aspectos no verbales, para aprender los pasos para resolver problemas. Esto puede apreciarse en la descripción de los talleres incluida en el Apéndice de este trabajo.

También existen juegos no estructurados. Aquellos que no son directivos requieren un ámbito con una amplia variedad de juguetes donde los niños puedan decidir a qué y como jugar. (Bunge y otros, 2009)

Aquellos juegos no estructurados que son directivos surgen cuando el niño presenta algún conflicto, y el terapeuta puede reorientar la actividad en una dirección terapéutica. (Bunge y otros, 2009)

Esto facilita la integración grupal, la interacción entre los niños, el compromiso y el acatamiento de los parámetros que impone el juego.

Garaigordobil Landazabal (2004) demuestra en su investigación, que, a partir del juego cooperativo se reducen las conductas agresivas y de retraimiento, y facilita un mejor desarrollo social de los niños.

En este caso, el juego fue una herramienta indispensable, útil y efectiva. Los talleres se basaban en tareas lúdicas para ejercitar las habilidades sociales.

Esto permitió más compromiso por parte de los alumnos, mayor motivación y participación. Y por sobre todas las cosas, generaba satisfacción en el grupo.

Entrenamiento con grupos

Existen diferencias entre el trabajo individual y el grupal. Es importante, en el desarrollo de esta investigación, focalizar la atención en el trabajo grupal.

En muchos estudios, el Entrenamiento en habilidades sociales se realiza en forma grupal, potenciando el carácter interpersonal de las mismas, generalmente en establecimientos educativos a los que los niños pertenecen. (Benítez Muñoz, 2007; Garaigordobil Landazabal, 2004; León del Barco, 2006)

Caballo (2002) menciona algunas ventajas del trabajo en grupo:

- Al ser un conjunto de personas, cada uno podrá practicar distintas interacciones con los otros.
- La heterogeneidad que proporciona un grupo facilita el aprendizaje por modelado y a distinguir entre conductas asertivas o no asertivas.
- Permite que los más capaces se presenten como ejemplo de los resultados.

- Las interacciones se dan en situaciones reales
- Economiza el tiempo, ya que no existen grandes diferencias entre la duración de un entrenamiento individual y la de uno grupal.

Concluyendo, resulta de gran ayuda para el desarrollo individual y de los distintos sistemas el aprendizaje de conductas asertivas.

Por un lado aporta por los beneficios ya descritos que tienen que ver con el reforzamiento y la capacidad de resolver problemas. Y por otro, la posibilidad de generar oportunidades de relaciones saludables.

Una persona asertiva puede encontrarse en mejores condiciones que otras a la hora de conseguir un trabajo o un lugar en un nuevo grupo.

En la escuela facilitó que el Entrenamiento llegara a todos los alumnos y no a unos pocos y que aprendieran una nueva modalidad de trabajo.

El Entrenamiento en las escuelas desde los inicios del ciclo escolar y para todos los niveles, edificaría una base sólida para que niños y docentes convivan de manera óptima y para que se generalice a otros ámbitos de la vida cotidiana.

A lo largo de los distintos capítulos previos han sido detalladas las conceptualizaciones esenciales para la comprensión de esta investigación.

A continuación se da paso a la sección práctica de este trabajo, donde se plasmará la metodología empleada, los resultados obtenidos, su discusión y las principales conclusiones elaboradas.

SEGUNDA PARTE

METODOLOGÍA

OBJETIVOS

Objetivos Generales:

- Investigar la promoción de conductas asertivas en el aula.
- Investigar la disminución de conductas agresivas y de retraimiento en el aula.
- Describir herramientas conductuales y cognitivas que les permitan, a niños y maestras, ejecutar patrones conductuales más adaptativos.
- Indagar acerca del rol del psicólogo educacional.

Objetivos Específicos

- Investigar la posibilidad de incrementar conductas asertivas en los niños de 4° a 7° año.
- Investigar la posibilidad de disminuir conductas agresivas en los niños de 4° a 7° año.
- Investigar la posibilidad de disminuir conductas de retraimiento en los niños de 4° a 7° año.
- Describir el rol del psicólogo en la escuela Julio Le Parc.

MÉTODO

Tipo de diseño

Se realizó una investigación cuantitativa, en la que se midieron las conductas asertivas, agresivas y de retraimiento de la muestra empleando un diseño cuasi- experimental pre- post.

Este diseño compara los valores obtenidos previos a una intervención con los que se producen al final de ella. (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2006)

En este caso la intervención consistió en un Entrenamiento en habilidades sociales que se realizó en el año 2009. Los resultados fueron evaluados en dos tomas: una de ellas en mayo de 2009 antes de iniciar el entrenamiento y otra en noviembre de 2009 al concluir el mismo.

Luego se realizó una nueva toma en mayo de 2010 que intentó evaluar si los resultados obtenidos se habían mantenido o no luego del receso de verano.

Este estudio es de tipo descriptivo, en otros términos recolecta, mide y evalúa datos correspondientes a un fenómeno, situación, evento o contexto determinados. (Hernández Sampieri y otros, 2006)

En este trabajo se procura describir los resultados obtenidos a partir del Entrenamiento en habilidades sociales y también detallar el rol del psicólogo y su función dentro del área educacional.

Para indagar acerca de la percepción acerca del rol del psicólogo, se realizó una encuesta dirigida a las docentes. Esta herramienta consiste en un conjunto de preguntas orientadas a recabar información acerca de una o más variables. (Hernández Sampieri y otros, 2006).

Los datos que arrojaron las encuestas fueron utilizados para presentar un panorama general de la situación de la Escuela Julio Le Parc respecto al rol del psicólogo. Las respuestas fueron clasificadas en categorías y expuestas en tablas de frecuencias.

Descripción de la muestra

La muestra pertenece a cuatro cursos: 4º, 5º, 6º y 7º año de la escuela primaria Julio Le Parc de la provincia de Mendoza.

El N total de la muestra es de 51 alumnos de los cuales 24 son niños y 27 niñas.

A continuación se mencionarán la cantidad de alumnos por curso, cuántos niños y niñas contiene y la edad promedio del curso al inicio del ciclo lectivo 2009.

- Cuarto año: 14 alumnos en total. De los cuales 6 son niños y 8 niñas. La edad promedio de este grupo es 9,4 años.
- Quinto año: 13 alumnos en total. De los cuales 6 son niños y 7 niñas. La edad promedio de este grupo es 10,6 años.
- Sexto año: 12 alumnos en total. De los cuales 5 son niños y 7 niñas. La edad promedio de este grupo es 11,4 años.
- Séptimo año: 12 alumnos en total. De los cuales 7 son niños y 5 niñas. La edad promedio de este grupo es 12.5 años.

En cuanto a las encuestas realizadas, participaron 7 maestras de la escuela Julio Le Parc, de las cuales no todas eran docentes de los grupos con los que se realizó el entrenamiento. Resultando 4 de ellas docentes de EGB1, 2 de EGB2 y 1 de EGB3.

Instrumentos y materiales de evaluación

Se evaluaron los patrones conductuales asertivos, agresivos y de retraimiento con la Escala de comportamiento asertivo para niños (CABS) de Wood, Michelson y Flynn (1978). (En Michelson y otros, 1987).

Se eligió esta escala ya que cuestiona acerca de todos los aspectos de las habilidades sociales y apunta a situaciones cotidianas de los niños con un lenguaje simple y comprensible.

Esta escala se estructura en 27 preguntas sobre situaciones cotidianas con cinco opciones de respuesta para cada una.

Cada ítem indaga sobre situaciones tales como pedir favores, dar y recibir cumplidos, ejecutar quejas, manifestar emociones y empatía, mantener y terminar conversaciones, responder a insultos y expresar sentimientos positivos y negativos. (Michelson y otros, 1987)

Las posibilidades de respuesta representan conductas asertivas, agresivas y de retraimiento. Existen dos niveles de respuestas en el caso de las agresivas y de retraimiento.

A los niños se les plantea una situación y deben marcar, en la hoja de respuestas, la letra que corresponde a la respuesta conductual que ellos efectuarían en la circunstancia planteada.

Las conductas asertivas se puntúan con 0 puntos, las agresivas de mayor grado con 2 puntos y las de menor grado con 1. Las respuestas de retraimiento se puntúan con -2 puntos las de mayor grado y -1 punto las de menor grado. (Michelson y otros, 1987)

Esta escala arroja sus resultados en datos porcentuales, indicando qué porcentaje de respuestas asertivas, agresivas y de retraimiento presenta cada niño.

Para alcanzar los objetivos planteados se aplicaron técnicas cognitivo-conductuales como ensayo conductual, restructuración racional y solución de problemas incluidas de forma enmascarada, por medio de juegos en los talleres ejecutados.

Durante todo el proceso se implementó la técnica de Economía de fichas para reforzar las siguientes conductas:

- salir y entrar al aula sólo con permiso,
- realizar las actividades grupales y
- mantenerse sentados cuando han terminado y otros continúan trabajando.

Para mantener la motivación en todos los cursos los niños fueron divididos en grupos azarosos que se mantuvieron todo el año. Cada grupo eligió un nombre que lo representaba. A mitad de año se entregó un premio a quien juntó más fichas y el conteo se reinició al retomar las clases, premiando al final a quienes lograron más puntos en esa etapa.

Se entregó a las docentes de la escuela con la que se trabajó un material teórico- práctico que contenía los principios básicos de las habilidades sociales y un conjunto de actividades para fortalecerlas.

Las definiciones y descripciones de cada una de estas técnicas se encuentran en el apartado Entrenamiento en Habilidades Sociales incluido en el último capítulo del Marco Teórico de esta investigación.

En este caso se implementaron encuestas para indagar acerca de la apreciación de las docentes hacia el rol del psicólogo.

Las Encuestas constaron de nueve preguntas abiertas, de este modo el caudal de información es mayor y menos delimitado. (Hernández Sampieri y otros, 2006)

A continuación se explicitarán las preguntas y la finalidad de cada una de ellas:

1- ¿Qué tareas *suele* desempeñar el psicólogo en la escuela?

2- A su criterio, ¿Qué tareas *debería* desempeñar el psicólogo en la escuela?

Las dos primeras preguntas apuntan al rol del psicólogo y a la forma en que las docentes esperan que el profesional se desenvuelva. Permiten apreciar la distancia que puede existir entre lo que ellas demandan y lo que ocurre en la cotidianidad.

3- ¿Considera eficaces las intervenciones psicológicas en la escuela?
¿Por qué?

4- ¿Cómo son los resultados que suelen apreciarse luego de las intervenciones psicológicas?

Estas preguntas apuntan a la valoración de los resultados y a partir de ellos el grado de credibilidad que posee la figura del psicólogo para las docentes. La primera se dirige a una visión más global mientras que la segunda se relaciona directamente con las experiencias particulares de las docentes.

5- ¿Quiénes deben estar incluidos en las intervenciones del psicólogo?

Con esta pregunta se intenta indagar acerca de quiénes son considerados clientes del psicólogo, a quiénes las docentes creen que deben dirigirse las intervenciones.

6- ¿Cómo *suele* ser la relación del docente y el psicólogo en la escuela?

7- A su criterio, ¿Cómo *debería* ser para lograr mejores resultados?

Estas preguntas apuntan al vínculo entre psicólogos y docentes y sirven para comparar las vivencias cotidianas con el vínculo que ansían alcanzar. La primera es plenamente experiencial, mientras que en la segunda se ponen en juego las expectativas y lo que esperan las maestras de estos profesionales.

8- ¿Qué recomendaciones haría al psicólogo educacional para optimizar su trabajo en la escuela?

Esta pregunta permite que las docentes sugieran o expliciten falencias o dificultades del psicólogo educacional.

9- ¿Desea agregar algún comentario?

Este es un espacio para que las maestras puedan manifestar cualquier inquietud o acotación que ellas consideren necesario.

Procedimiento

El contacto con la escuela Julio Le Parc fue a través de la base de datos de instituciones que trabajaron previamente con la Facultad de Psicología.

En un principio el trabajo de campo constituyó parte de las prácticas profesionales obligatorias de la Licenciatura en Psicología. La práctica profesional incluyó el Entrenamiento con la primera y segunda toma. Esto sumado al interés propio en la temática y a la valoración positiva de la experiencia se estableció como base de este trabajo de tesina, al que se le adicionó una nueva toma, la indagación acerca del rol del psicólogo y el desarrollo teórico y metodológico correspondiente.

Para comenzar se concretó una entrevista inicial con la directora del establecimiento para orientar el trabajo a realizar. En dicho encuentro, la directora se mostró muy preocupada por los altos grados de agresividad en los alumnos y la ausencia de respeto por las normas de convivencia.

Luego de observar lo expresado por la directora en algunos cursos se sugirió trabajar con talleres que apuntaran a fortalecer o crear habilidades sociales con cuatro cursos que manifestaban esta problemática (de 4º a 7º).

Se confeccionó una guía de talleres para presentar en la escuela. Los talleres se realizaron una vez por semana en cada curso resultando un total de 14 talleres (puestos en detalle en el Apéndice).

Para comenzar a trabajar con los grupos, lo primero que se realizó fue una definición del rol psicológico en la escuela para desmitificar la idea de que sólo se interviene cuando hay trastornos mentales involucrados.

En una primera instancia se trabajó el aspecto conductual, siempre acompañado de juegos y dinámicas para agilizar el aprendizaje y mantener el interés. En este grupo de talleres se abordaron temáticas como comunicación no verbal, verbal y para lingüística, ensayos conductuales y la influencia ambiental en la conducta.

Luego se incorporó explícitamente, ya que es inevitable trabajar por separado estas dos áreas, el aspecto cognitivo, incluyendo talleres acerca de la percepción sobre el ambiente, competencias cognitivas, expectativas, pensamientos, emociones, solución de problemas y asertividad.

Los talleres se confeccionaron siguiendo los componentes más importantes de las habilidades sociales que describe Caballo (2002). Se optó por ello ya que de ese modo se podría abarcar la temática agresividad-retraimiento desde varias aristas.

Al inicio y al final del proceso se realizó una evaluación para comparar los datos y observar, o no, la existencia de cambios. Para ello se tomó la Escala de comportamiento asertivo para niños (CABS) de Wood, Michelson y Flynn (1978) (En Michelson y otros, 1987).

Al iniciar el ciclo lectivo 2010 se realizó una nueva toma de la escala para evaluar si las conductas se mantuvieron o modificaron en el tiempo del receso. Por lo tanto la escala fue tomada en tres instancias diferentes:

1- Mayo de 2009: Toma inicial previa al inicio del Entrenamiento en habilidades sociales.

2- Noviembre de 2009: Segunda toma al finalizar el Entrenamiento en habilidades sociales.

3- Mayo de 2010: Tercer toma luego del receso de verano.

En esta última instancia también se recurrió a la colaboración de las docentes, a las que se les solicitó que completaran una encuesta anónima con el fin de conocer la percepción del rol del psicólogo en la escuela. Esta idea decantó de la experiencia en el trabajo de campo, ya que se mostraron asombradas sobre la modalidad de trabajo y sus opiniones sobre los psicólogos variaban, generalmente tendiendo a cualidades negativas.

RESULTADOS

Se expondrán los resultados obtenidos de la evaluación de los niños por medio del CABS y los resultados de las encuestas realizadas a las docentes sobre el rol del psicólogo.

CABS

A partir de la evaluación de conductas asertivas, agresivas y de retraimiento, se obtuvieron los siguientes resultados:

En las siguientes tablas se presentan los datos generales para cada grupo en el orden de 4º a 7º. Reflejando los resultados de cada uno de ellos en las tres tomas de la Escala.

Para que los resultados puedan comprenderse mejor y se eviten confusiones se aclara que los datos que arroja esta escala tienen un valor porcentual.

A partir de la escala aplicada a cada niño se obtiene el porcentaje de respuestas asertivas, agresivas y de retraimiento del mismo. Es decir que, a partir de los porcentajes obtenidos por cada niño se realizó una media de cada curso para apreciar los progresos grupales.

Referencias de tablas y gráficos:

- CABS TI: Toma inicial realizada en mayo de 2009
- CABSTII: Segunda toma realizada en noviembre de 2009
- CABSIII: Tercer toma realizada en mayo de 2010
- RA%: Media del porcentaje de respuestas asertivas
- RAg%: Media del porcentaje de respuestas agresivas
- RR%: Media del porcentaje de respuestas de retraimiento

A continuación se presentarán los resultados obtenidos para cada curso en orden de 4º a 7º año:

1. Cuarto Año.

Las conductas asertivas en este grupo aumentaron en la segunda toma, es decir, luego del Entrenamiento en Habilidades Sociales, y se mantuvo este nivel en la tercera toma.

Las respuestas agresivas disminuyeron en todas las tomas subsiguientes a la intervención, pero las de retraimiento se redujeron en la segunda toma y luego aumentaron, incluso superando la línea base.

TABLA Nº 1: Porcentajes de las Respuestas Asertivas, Respuestas Agresivas y Respuestas de Retraimiento en las Tres Tomas de 4º Año.

| 4º AÑO | RA % | RAg % | RR % |
|-----------|------|-------|------|
| CABS TI | 51 | 31 | 18 |
| CABS TII | 60 | 24 | 16 |
| CABS TIII | 60 | 20 | 19 |

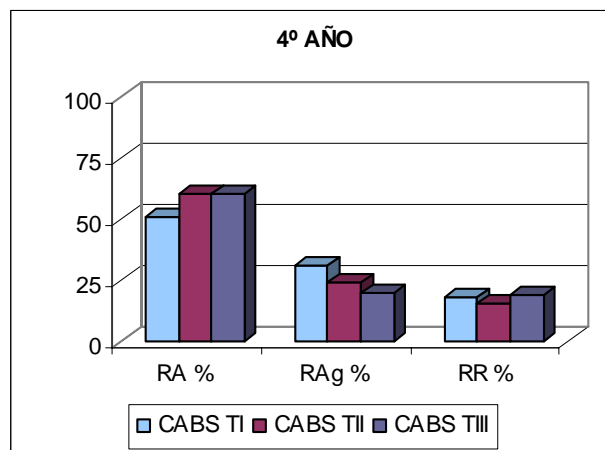


GRÁFICO DE BARRAS Nº 1: Porcentajes de las Respuestas Asertivas, Respuestas Agresivas y Respuestas de Retraimiento en las Tres Tomas de 4º Año.

2. Quinto Año.

En el caso de 5º Año, las conductas asertivas aumentaron y se mantuvieron en las dos últimas tomas como ocurrió con el curso anterior.

Las respuestas agresivas disminuyeron en la segunda toma y se mantuvieron en la tercera, pero las respuestas de retraimiento aumentaron luego del Entrenamiento y se mantuvieron en el tiempo.

TABLA Nº 2: Porcentajes de las Respuestas Asertivas, Respuestas Agresivas y Respuestas de Retraimiento en las Tres Tomas de 5º Año.

| 5º AÑO | RA % | RAg % | RR % |
|-----------|------|-------|------|
| CABS TI | 54 | 28 | 17 |
| CABS TII | 59 | 19 | 22 |
| CABS TIII | 59 | 19 | 22 |

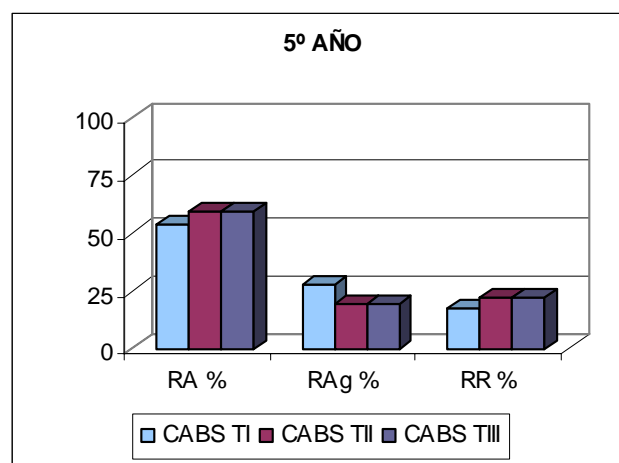


GRÁFICO DE BARRAS Nº 2: Porcentajes de las Respuestas Asertivas, Respuestas Agresivas y Respuestas de Retraimiento en las Tres Tomas de 5º Año.

3. Sexto Año

En sexto año las mejorías se vislumbran en la segunda toma y luego desaparecen. Las respuestas asertivas aumentan y luego disminuyen más que al inicio del Entrenamiento.

Las respuestas agresivas y las de retraimiento disminuyen al finalizar la intervención y posteriormente se revierte.

TABLA N° 3: Porcentajes de las Respuestas Asertivas, Respuestas Agresivas y Respuestas de Retraimiento en las Tres Tomas de 6° año.

| 6° AÑO | RA % | RAg % | RR % |
|-----------|------|-------|------|
| CABS TI | 56 | 23 | 21 |
| CABS TII | 69 | 15 | 16 |
| CABS TIII | 52 | 29 | 19 |

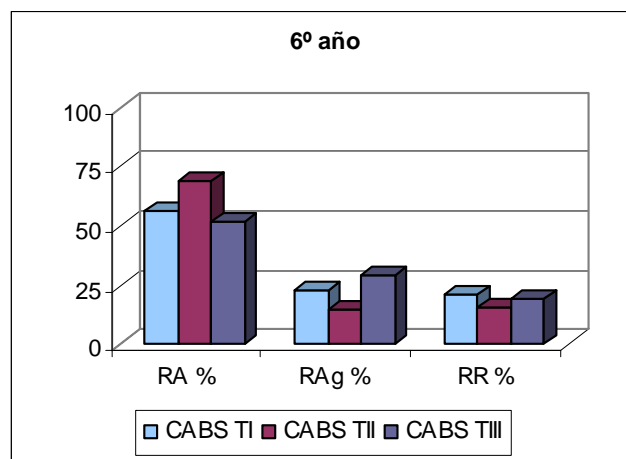


GRÁFICO DE BARRAS N° 3: Porcentajes de las Respuestas Asertivas, Respuestas Agresivas y Respuestas de Retraimiento en las Tres Tomas de 6° año.

4. Séptimo Año.

En el caso de este curso se cuenta con dos tomas ya que al ser un colegio primario que alcanza el último estadio en 7° año, este grupo ya no pertenecía al colegio en el ciclo 2010 por lo que sus datos son parciales.

Las conductas asertivas aumentaron al finalizar el Entrenamiento.

Las conductas agresivas disminuyeron, mientras que las de retraimiento permanecieron en el mismo nivel que al iniciar.

TABLA N° 4: Porcentajes de las Respuestas Asertivas, Respuestas Agresivas y Respuestas de Retraimiento en las Tomas del Ciclo 2009 de 7° Año.

| 7° AÑO | RA % | RAg % | RR % |
|----------|------|-------|------|
| CABS TI | 46 | 34 | 20 |
| CABS TII | 52 | 28 | 20 |

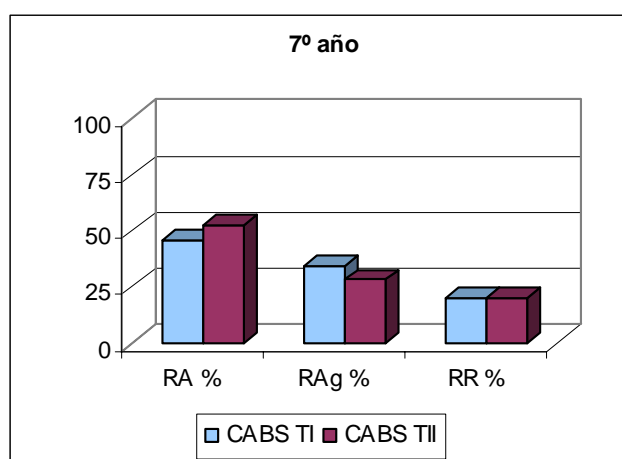


GRÁFICO DE BARRAS N° 4: Porcentajes de las Respuestas Asertivas, Respuestas Agresivas y Respuestas de Retraimiento en las Tomas del Ciclo 2009 de 7° Año.

Encuestas sobre el rol del psicólogo a docentes.

Se realizó una encuesta con la finalidad de recabar información referida a la percepción de las docentes respecto al rol del psicólogo.

Esta encuesta se dirigió a las docentes de la escuela como ya se ha detallado anteriormente.

Como se optó por preguntas abiertas se requirió una evaluación particular de la información. Para cada pregunta, se establecieron categorías a partir de las respuestas ofrecidas por las docentes.

Se realizará un cuadro para cada pregunta con la información más relevante y que más se reiteró.

Tabla N° 5: Pregunta 1 de la Encuesta a las Docentes

| 1- ¿Qué tareas <i>suele</i> desempeñar el psicólogo en la escuela? | | | |
|--|-------------------------------|--------------------------------------|-------------|
| Detección de problemas en los alumnos | Apoyo a alumnos con problemas | Tratamiento de alumnos con problemas | No responde |
| 1 | 2 | 3 | 1 |

Tabla N° 6: Pregunta 2 de la Encuesta a las Docentes

| 2- ¿Qué tareas <i>debería</i> desempeñar el psicólogo en la escuela? | | | |
|--|-------|---------|--------------------------------------|
| Apoyo | | | Tratamiento de alumnos con problemas |
| 5 | | | 2 |
| Docentes | Niños | Familia | |
| 5 | 2 | 1 | |

En la primera pregunta las maestras se orientan hacia distintas tareas, la particularidad es que siempre se incluye solo a los niños, a diferencia de la siguiente pregunta que plantea un supuesto ideal, donde, en general, se refieren al apoyo del psicólogo hacia los docentes. Adhieren también a los niños y sus familias, pero en menor medida.

Tabla N° 7: Pregunta 3 de la Encuesta a las Docentes

| 3- ¿Considera eficaces las intervenciones psicológicas en la escuela? | | ¿Por qué? | |
|---|---|--|----------------------------------|
| Si | 4 | Apoyo a docentes | Avances de alumnos con problemas |
| | | 2 | 2 |
| No | 2 | No informan a docentes | No hay turnos y son distanciados |
| | | 1 | 1 |
| A veces | 1 | Sirve otra opinión cuando se han utilizado todas las estrategias | |
| | | 1 | |

Tabla N° 8: Pregunta 4 de la Encuesta a las Docentes

| 4- ¿Cómo son los resultados que suelen apreciarse luego de las intervenciones psicológicas? | | |
|---|-------|-----------------|
| Positivos | Nulos | Depende el caso |
| 3 | 2 | 2 |

La mayoría de las docentes considera eficaces las intervenciones psicológicas, o bien porque apoyan a las docentes y colaboran con su gestión, o bien porque ayudan a niños con problemas.

Por otro lado algunas de ellas creen que no son eficaces por la falta de comunicación entre psicólogo y docentes o por las circunstancias particulares de la zona, en la que los turnos son difíciles de conseguir y los tratamientos son interrumpidos y aislados.

Una de las docentes considera que, sólo son eficaces, cuando ya se han probado todas las alternativas de acción, tomando como una mera opinión las apreciaciones de los profesionales de la salud mental.

La cuarta pregunta apunta a los resultados de dichas intervenciones, se obtuvieron datos dispares. La mayoría considera que son positivos los efectos, en las encuestas aclaran que son favorables para los alumnos. Ninguna de ellas se involucra en el proceso de cambio.

Otras consideran que no aparecen cambios luego de las intervenciones, y un tercer grupo cree que los resultados dependen de los niños, su familia y la capacidad del psicólogo.

Tabla N° 9: Pregunta 5 de la Encuesta a las Docentes

| 5- ¿Quiénes deben estar incluidos en las intervenciones del psicólogo? | | | |
|--|---------|----------------|---------|
| Alumnos | Familia | Docentes | |
| 7 | 3 | 3 | |
| | | Indirectamente | Siempre |
| | | 2 | 1 |

Todas las docentes incluirían a los niños en las intervenciones, la mayoría aclara que quienes deberían ser ayudados son los niños con problemas. Algunas también sumarían a las familias de los niños.

Por ultimo, un grupo considera importante la inclusión del cuerpo docente. La particularidad de estas respuestas es que, entre ellas, la mayoría considera que esta adición de las maestras debe ser de forma indirecta, es decir que relativizan su participación en el proceso.

Tabla N° 10: Pregunta 6 de la Encuesta a las Docentes

| 6- ¿Cómo suele ser la relación del docente y el psicólogo en la escuela? | | | |
|---|--------|-------------------|-------------|
| Buena | Escasa | Suponen que buena | No responde |
| 2 | 2 | 2 | 1 |

Tabla N° 11: Pregunta 7 de la Encuesta a las Docentes

| 7- ¿Cómo debería ser la relación para obtener resultados? | |
|--|----------|
| Trabajo en forma conjunta | Gabinete |
| 4 | 3 |

Tabla N° 12: Pregunta 8 de la Encuesta a las Docentes

| 8- ¿Qué recomendaciones haría al psicólogo educacional para optimizar su trabajo en la escuela? | |
|--|---------|
| Trabajar en forma conjunta | Ninguna |
| 3 | 4 |

En la sexta pregunta las experiencias de las docentes con los psicólogos es variada o supuesta. Se dividen en tres grupos iguales, en los que las primeras consideran buena la relación, las segundas la consideran escasa y las terceras suponen que la relación debería ser fluida, contestando más bien la pregunta siguiente.

La forma en que ellas quisieran que se vincularan docentes y psicólogos es bastante clara y compartida. Creen que la manera más óptima es el trabajo interdisciplinario con una comunicación constante y cooperativa. Además, suponen que la manera ideal para que esto se de, es con la instalación de gabinetes permanentes dentro de las escuelas.

En el trabajo de campo el intercambio con las docentes y su participación fue destacable. Algunas de ellas mencionan esa experiencia como positiva en las encuestas.

La última tabla refleja las recomendaciones de los docentes. La mayoría no sugirió nada, pero quienes opinaron, hicieron hincapié en el trabajo conjunto y la comunicación.

La pregunta 9 no fue incluida en esta secuencia de tablas ya que no aporta nuevos datos y muy pocas docentes plasmaron algún comentario.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

Debido a la cantidad de información y a la variedad de la misma se seccionará este apartado para una mejor comprensión del análisis de los resultados.

En primer lugar se describirá el funcionamiento de las distintas dimensiones que se entretajan en las instituciones educativas: Dimensión Organizacional, Administrativa, Pedagógico- didáctica y comunitaria. (Frigerio y otros, 1992)

Luego se ahondará en los resultados obtenidos del CABS y lo observado en los talleres.

Por último, se detallarán los datos arrojados por las encuestas a docentes sobre el rol del psicólogo educacional.

Descripción de las dimensiones institucionales.

En el Marco Teórico ya se han desarrollado conceptualmente estas dimensiones en el Capítulo II: Características de la escuela de hoy específicamente en el apartado Dimensiones de la escuela actual. Aquí se procurará tomar esas categorías como guía de un análisis de las distintas dimensiones en la escuela Julio Le Parc.

La *dimensión organizacional* considerada el aspecto formal de la institución contenía la forma en que se dividen tareas y trabajos, roles y espacio en el que se desempeñan. (Frigerio y otros, 1992)

A partir de lo observado los directivos de esta escuela se encuentran saturados y su rol se ha desvirtuado y confundido con el de una secretaria.

Ante la falta de recursos y de personal, el equipo directivo termina atendiendo tareas que no les corresponden y delegando responsabilidades propias de su rol. Esto crea ciertas confusiones a la hora de tomar decisiones o de posicionarse como autoridad.

Suele percibirse una relación simétrica con los docentes, que si bien es necesaria en algunos casos, cuando se extiende demasiado, crea una descalificación del rol directivo.

Las maestras con más antigüedad en la institución suelen captar la atención de sus colegas y parecen hacerlo con mejores resultados que los directivos.

Muchas veces, cuando se esperaría que ciertos límites sean manifestados por los directivos, hay docentes que ocupan ese lugar y desacreditan sin percatarse el espacio de los directivos. Al mismo tiempo esto podría suceder a causa de la participación pasiva que pueden tener los directivos en algunos casos.

Un dato interesante que hace al rol de quienes dirigen la institución es que la escuela no posee un espacio real para los directivos. Físicamente, su oficina se encuentra dentro de la sala de maestros, no existe una clara diferenciación ni siquiera en cuanto a lo edilicio.

Sumado a esto, no cuentan con una secretaria, por lo que en general, son los directivos quienes se encargan de atender el teléfono de la escuela, atendiendo a diversas demandas que, a veces, no deberían llegar a ellos.

Esta desorganización en cuanto a roles posiblemente confunden y modelan conductas de los alumnos.

A pesar de todo esto, pudo percibirse en la escuela Julio Le Parc, la predisposición de los directivos, su constante trabajo activo y responsabilidad. Si bien los recursos no alcanzan, y existen algunas fallas en cuanto a roles y tareas, el esfuerzo es notable así como la búsqueda de un cambio positivo para todos.

La *dimensión administrativa* se ocupa de las demandas cotidianas, las normas y la forma en que fluye la información en la institución. (Frigerio y otros, 1992)

Lo más relevante en este caso, en relación a esta dimensión es el manejo de las normas.

En la Escuela Julio Le Parc pudo vislumbrarse claramente la instauración de reglas, a diferencia de la ley que es única e inapelable, como pudo apreciarse en el desarrollo teórico. En general las sanciones o castigos por un mismo hecho dependen del momento en el que ocurrió. Pero nadie parece estar seguro, ni de la valoración de su conducta ni del castigo que merecería.

Sumado a esto, las docentes se encuentran cansadas de intentar nuevas estrategias para regular conductas y algunas se dan por vencidas ante las circunstancias. No suelen mantener la calma ni tienen en cuenta las habilidades sociales para ellas mismas, gritan a los niños, no piden permiso al interrumpir a otras docentes o niños, no respetan a la autoridad, hablan de las dificultades de los niños delante de ellos...

Los niños perciben cómo se comportan sus modelos, en este caso las docentes, y aprenden de esa falta de organización y de respeto de las normas de convivencia que a ellos tanto les exigen.

Pero, la otra cara, es que tienen el deseo de un cambio y empujan hacia él. Muchas docentes se esfuerzan por innovar a la hora de ayudar a los niños, se ocupan no sólo de su educación formal sino también de su formación en valores. Generan un clima familiar donde los niños tienen confianza en ellas.

Esa motivación es el motor del cambio, y es esencial a la hora de trabajar en las escuelas.

La *dimensión pedagógico- didáctica* refiere a la forma en la que se transmiten saberes, cómo se evalúan y el valor que se les otorga. (Frigerio y otros, 1992)

Si bien en esta investigación no se indagó específicamente sobre esta temática pueden inferirse algunas conclusiones.

Para comprender mejor el panorama, la escuela con la que se trabajó, se adecuaría a la definición de escuelas del aguante. Parecería que el esfuerzo de todos se dirige a mantener en pie la institución para que nadie quede fuera

de ella y proporcionar satisfactores a las necesidades básicas de las que se han hecho cargo.

Estas prioridades impuestas por las condiciones y las necesidades de la comunidad y de los miembros de la institución, han desvalorizado la tarea de transmitir saberes.

Las docentes parecen agotadas y en muchos casos cansadas de intentar transmitir conocimientos.

Ya sea por su propia formación o por las condiciones institucionales, los niños reciben poco de aquello que era el eje central de las instituciones educativas.

En esta escuela muchos de los niños asisten para recibir la mediatarde y su motivación no pasa por aprender sino por alimentarse...

Esto está estrechamente vinculado con la *dimensión comunitaria*, el contexto de la escuela y la relación entre esta y la comunidad. (Frigerio y otros, 1992)

La comunidad a la que pertenece la escuela Julio Le Parc posee en general los servicios básicos, como energía eléctrica, agua, gas (no todos por medio de cañerías ya que algunos hogares se manejan con garrafas).

Muchos alumnos en esta experiencia, presentaban claras secuelas de la falta de adecuada alimentación, que sumado a otras variables preocupaba a muchos docentes de la institución.

Además, especialmente en invierno, los niños llegaban a la escuela con muy poco abrigo y calzado de verano. Esto influye en el rendimiento escolar, en su estado anímico y por supuesto en su salud.

Las condiciones ambientales aversivas de los niños perjudican su pleno desarrollo físico, mental y emocional. Y por supuesto los modelos vinculares también se hallan afectados, cuando las necesidades primarias son demasiadas, las sociales pasan a un segundo plano.

Resultaría difícil modificar la situación ambiental en la que los niños viven, pero brindarles herramientas para adquirir y fortalecer habilidades sociales puede resultarles útil para poder afrontar las adversidades que se les presentan.

Esta escuela es muy abierta a la comunidad, colabora alimentando a los niños, consiguiendo abrigo cuando lo necesitan, brindando apoyo, contención y afecto a las familias y niños.

De igual forma, la gama de estilos de participación varían dependiendo de las situaciones particulares. Es posible que todos los miembros del sistema educativo de la escuela Julio Le Parc, hayan pasado en algún momento por distintas cualidades de participación, pero que habitualmente se ubiquen en una postura más o menos constante.

En el subsistema que agrupa a las docentes, las posibilidades de participación dependen mucho de la predisposición y el interés de las mismas y de las necesidades del momento.

Pueden pasar de una postura meramente informativa a una ejecutiva acorde a los conflictos que se presenten.

Discusión de resultados del CABS y los talleres.

A partir de los datos que proporcionó la Escala de comportamiento asertivo (CABS) se puede hablar de un progreso al finalizar el Entrenamiento en Habilidades Sociales, luego del receso de verano los resultados se mantuvieron en la mayoría de los grupos evaluados.

Tal vez por la ausencia de estimulación constante, o por la exposición a reforzadores de otras conductas, no se logró acrecentar el nivel alcanzado.

Es probable que, si en la escuela, e idealmente también en la familia, lograsen mantener este tipo de actividades reforzadoras de las habilidades sociales, aumentarían las posibilidades de comportamientos más asertivos.

Como se describió en el Marco Teórico, hay muchos factores que influyen en las conductas de los niños. En este caso sería interesante tener en cuenta el ambiente en el que se desarrollan y las conductas que refuerza.

Los efectos podrían revertirse si se lograra un trabajo integral, incluyendo a las familias y continuando el trabajo en la cotidianidad del cursado.

La Escala permite además apreciar la magnitud de los cambios. Si se realiza una visión meramente numérica, podría inferirse que las modificaciones fueron pequeñas, por otra parte, si se tiene en cuenta la existencia de una dificultad para cambiar comportamientos tan arraigados al modo de vida de los niños, estos cambios resultan favorables y esperanzadores.

Se considera que la intervención ha proporcionado resultados positivos y ha otorgado herramientas para continuar desarrollando estas habilidades.

Para culminar con la información específica del CABS, se puede vislumbrar que las conductas agresivas fueron más maleables que las de retraimiento. Los cambios de las respuestas agresivas tendieron a disminuir en todos los cursos en la Segunda Toma, pero las de retraimiento permanecieron intactas o aumentaron en algunos cursos.

Es probable que, en algunos casos, las conductas de retraimiento estén más ligadas a estilos de personalidad retraídos o a conductas reforzadas por ser consideradas favorables, mientras que las conductas agresivas son reemplazadas con mayor facilidad por otras que proporcionan iguales o superiores consecuencias reforzadoras.

Estos resultados cobran sentido al conocer el proceso que los condiciona.

Al iniciar el trabajo, los niños no respetaban normas básicas, como por ejemplo preguntar si podían entrar a un curso o si podían salir, respetar los tiempos de los demás y trabajar en grupo.

Estas conductas fueron reforzadas a lo largo del Entrenamiento con una técnica de Economía de fichas. Los resultados fueron muy favorables, se logró revertir este tipo de comportamientos durante la intervención.

Los niños lograron a lo largo de los talleres mejorar el trabajo en equipo, adquirir conductas asertivas para realizar quejas y pedidos y para realizar reflexiones personales y grupales sobre los distintos temas.

Esta evolución se considera muy importante para esta investigación, ya que los niños manifestaron real aprecio por lo propuesto y su motivación los llevo a participar en gran medida.

Sin ir mas lejos ellos mismos bautizaron los talleres como *horita feliz*. Mas allá de la satisfacción personal de sentir que el trabajo se encamina, es interesante pensar la valoración que los niños le dieron al desarrollo de sus habilidades sociales, les proporcionó un reforzador intangible: alegría.

Los talleres se desarrollieron de forma óptima la mayor parte del tiempo. Hubo una excepción con 4º año luego de un incidente muy violento ocurrido en uno de los talleres entre dos compañeros.

Por esta razón se trabajó con ese curso en un taller de reflexión sobre la violencia donde todos deliberaron sobre qué era violencia, qué la originaba, cómo la preveníamos.

Luego se continuó con el curso normal de los talleres y no volvieron a ocurrir peleas de tal magnitud incluso luego del receso de verano por lo explicitado por la vicedirectora de la institución.

Al finalizar el Entrenamiento se realizó una devolución oral y, sumada a esto, una devolución escrita a modo de carta para cada curso y cada docente. Se resaltaron las fortalezas que cada grupo tiene y se sugirió que aprovecharan las oportunidades de aplicar las herramientas aprendidas, esta modalidad fue muy bien recibida y reconocida por alumnos y docentes (Ver Apéndice).

Por último para que el trabajo pudiera ser prolongado por las docentes, se confeccionó un material psico- educativo compuesto por un breve marco teórico sobre las habilidades sociales y actividades que pueden ayudar a fortalecerlas.

Para concluir, se considera que el trabajo realizado generó cambios en los niños y docentes, principalmente durante la intervención.

Lo más importante es que pudieron conocer otras formas de manejar situaciones y nuevas alternativas a sus conductas habituales.

Las docentes también vislumbraron nuevas o desconocidas formas de trabajo y de abordar las problemáticas educativas.

Discusión de resultados de las encuestas a docentes.

Como se ha comentado con anterioridad, indagar acerca del rol del psicólogo en la escuela resultó de lo vivenciado en el trabajo de campo. Surgió esta necesidad ya que se percibió en el transcurso del Entrenamiento la variedad de posturas de docentes y niños en relación a la figura del psicólogo.

Para comprender el origen de esta temática como parte de la investigación se comentará a continuación lo observado en la escuela y luego los resultados obtenidos por medio de las encuestas a las docentes

La forma de abordar una intervención psicológica depende del rol que el psicólogo tiene o busca en las instituciones educativas. Sus tareas y la manera en que se desenvuelve determinan no sólo los resultados sino la relación con los distintos miembros de la comunidad educativa.

Como puede apreciarse en el capítulo del Marco Teórico de esta investigación destinado al Rol del psicólogo en la escuela, existen diversas expectativas e ideas respecto a la figura de este profesional, muchas de ellas fueron observadas o explicitadas por las docentes de la escuela Julio Le Parc.

Desde el primer contacto con la directora del establecimiento se detalló cuál sería el rol del psicólogo, aclarando la necesidad de que, tanto docentes como alumnos, se involucren en el proceso de cambio. Se explicó que el psicólogo trabajaría, en este caso, con grupos de alumnos, no se estigmatizaría a niños en particular, ni se tratarían casos singulares.

Esto mismo se trabajó con niños y docentes al inicio del Entrenamiento.

Muchos niños y docentes de la Escuela no habían tenido contacto con psicólogos, otros tuvieron malas experiencias, y otros, resultados favorables. Pero ninguno de ellos había tenido la oportunidad, hasta ese momento, de interactuar en forma constante con algún profesional de la salud mental.

Es por ello que a la hora de ejecutar trabajos en forma grupal con los niños, las docentes se sorprendieron, posiblemente no pensaban en otra posibilidad de acción que escapara a la intervención individual de los niños con *problemas*.

A lo largo del proceso las reacciones y posturas de las docentes cambiaron positivamente. Algunas de ellas manifestaron cierta resistencia al inicio, sumada posiblemente a pocas expectativas respecto a los resultados futuros. Más tarde lograron disminuir la ansiedad probablemente al comprender la modalidad de trabajo como una acción preventiva y que desencadenaría efectos favorables.

Este interjuego entre la falta de credibilidad sobre la figura del psicólogo y el descubrimiento de un nuevo paradigma se ve reflejado en las encuestas.

Las antes mencionadas encuestas permitieron vislumbrar algunos datos interesantes...

En general las docentes no han sido incluidas en los procesos de cambio de los niños en otras oportunidades, pero ellas consideran indispensable su participación. Sin embargo no se consideran clientes del psicólogo educacional, solo creen que deberían ser incluidas de forma indirecta.

Esto puede estar vinculado a una postura estereotipada en la que los psicólogos se encargan de accionar en el momento en que alguien es poseedor de un *trastorno mental*. Esta postura tan arraigada en nuestra sociedad también las alcanza y a ello se suman malas experiencias previas que terminan confirmando esta hipótesis.

El hecho de que consideren indispensable su participación podría considerarse como un primer paso, ya que muchas de ellas expresan la necesidad de orientación para los docentes.

Podría pensarse como un futuro desafío el desarrollar una nueva percepción del psicólogo, en la que las docentes comprendan la necesidad de considerarse parte de los problemas y también parte de la solución.

Por otro lado, las docentes consideran relevante el trabajo en equipo y la instalación de Gabinetes en las escuelas. Este tipo de trabajo conjunto se logró en el curso del Entrenamiento y algunas de ellas lo destacan en las encuestas.

Esto se vincula con lo antes mencionado, es indispensable trabajar con las docentes para lograr cambios duraderos y es importante además realizar trabajos continuos dentro de la escuela.

La falta de espacios para equipos psicológicos dentro de las escuelas es notable, no únicamente de espacio físico, sino también de un lugar en la planificación de las políticas educativas.

Este panorama general sobre el rol del psicólogo es el puntapié inicial para que se continúe investigando y trabajando en este tema, ya que la indagación ha sido exploratoria y no se constituye como el eje principal de la investigación, sino que surge por decantación de la experiencia.

Futuras Investigaciones

Este trabajo queda abierto a nuevas investigaciones sobre el rol del psicólogo en las escuelas y habilidades sociales.

Se sugiere para futuras investigaciones ahondar en la temática vinculada con la identidad del psicólogo educacional, ya que, aunque exista desarrollo teórico actual de esta temática, sería interesante orientar la mirada hacia las posibilidades y condicionamientos que brinda el contexto más próximo de nuestras escuelas.

Por otra parte, resultaría valioso trabajar desarrollando y fortaleciendo habilidades sociales en todos los actores institucionales, para generar nuevos patrones conductuales que favorezcan el desarrollo personal, grupal y comunitario y perduren en el tiempo.

Se termina esta investigación con la satisfacción de haber generado pequeños cambios, de haber otorgado herramientas tanto a niños como a

docentes para facilitar el desarrollo psicosocial de cada uno de ellos y de recibir el agradecimiento continuo de quienes se vieron involucrados en este trabajo.

Por esto particularmente se considera un trabajo satisfactorio, una instancia de aprendizajes para el desenvolvimiento de la profesión y el puntapié inicial para cuestionarse el lugar que cada uno ocupa y cómo desea desempeñarlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arón, A. M. y Milicic', N. (1999). *Vivir con otros*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Bados, A. y García Grau, E. (2010). *La técnica de la reestructuración cognitiva*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Facultad de Psicología, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos.
- Benítez Muñoz, J., Tomas de Almeida, A. y Justicia Justicia, F. (2007). La Liga de alumnos amigos: desarrollo de las habilidades sociales del alumnado para prestar apoyo socioemocional [Versión electrónica]. *Anales de psicología*, 2, (23), 185- 192.
- Bunge, Gomar y Mandil. (2009). *Terapia cognitiva con niños y adolescentes: aportes técnicos*. Buenos Aires: Akadia.
- Caballo, V. (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las Habilidades Sociales* (5º ed.). Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Casas Miranda, A., Jarque Fernández, S. y Amado Luz, L. (1999). La explicación en la Teoría Sociohistórica, los enfoques socioculturales y el contextualismo. En A. Casas Miranda, S. Jarque Fernández y L. Amado Luz, *Teorías actuales sobre el desarrollo* (pp. 105- 129). Málaga: Editorial Aljibe.
- Cobos, P. y Gavino, A. (1997). Técnicas basadas en la información. En A. Gavino (Ed.). *Técnicas de terapia de conducta* (pp. 11-17). Barcelona: Martínez Roca.
- Cobos, P., Gavino, A y Berrocal, C. (1997). Técnicas dirigidas al aumento y/o disminución de conductas. En A. Gavino (Ed.). *Técnicas de terapia de conducta* (pp. 18-51). Barcelona: Martínez Roca.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2005). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires- Barcelona- México: Paidós.

- Dabas, E. (2000). Compartiendo territorios: relaciones familia- escuela. *Ensayos y Experiencias*, 36, 14- 23.
- Elichiry, N. (1987). Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias. En N. Elichiry (comp.), *El niño y la escuela: Reflexiones sobre lo obvio* (333-340). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Encuesta Permanente de Hogares* (2001). Recuperado 1 de julio de 2010, Gobierno de Mendoza: Ministerio de producción, tecnología e innovación, página web de Dirección de estadísticas e investigaciones económicas: <http://www.deie.mendoza.gov.ar/>
- Euleche, A. M. (2000) Aportes de la psicología educacional en contextos de cambio e innovación. En N. Elichiry: (comp.): *Aprendizajes de niños y maestros* (pp. 139- 157). Buenos Aires: Manantial.
- Fernández Moya, J. (2006). *En busca de Resultados: Una Introducción a las Terapias Sistémicas* (2º ed.) (p. 177). Mendoza: Editorial de la Universidad del Aconcagua.
- Ficha de Cátedra: Psicología Educacional (2008). *Instituciones educativas* (p. 1). Mendoza: Universidad del Aconcagua.
- Frigerio, G. (1994). Para pensar acerca de las instituciones educativas. *Ensayos y Experiencias*, 1, 5- 7.
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. y Aguerro, I. (1992). *Las Instituciones Educativas: Cara y Ceca*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Garaigordobil Landazabal, M. (2004). Intervención en la conducta agresiva y antisocial con niños [Versión electrónica]. *Psicothema*, 3, (16), 429- 435.
- Goldfried, M. R. y Davison, G. C. (1981a). Ensayo de conducta. En M. R. Goldfried y G. C. Davison, *Técnicas terapéuticas conductistas* (131-150). Buenos Aires- Barcelona: Paidós.
- Goldfried, M. R. y Davison, G. C. (1981b). Resolución de Problemas. En M. R. Goldfried y G. C. Davison, *Técnicas terapéuticas conductistas* (176-196). Buenos Aires- Barcelona: Paidós.

- Hernández Sampieri, R, Fernández Collado, C y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4º ed.) (pp. 1270). México: Mc- Graw-Hill.
- Ison, M. S. (2004). Características familiares y habilidades sociocognitivas en niños con conductas disruptivas. [Versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, (002), 257- 268.
- Kelly, J. A. (1992). *Entrenamiento de las Habilidades Sociales: Guía práctica para intervenciones* (3º ed.). Bilbao: Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer.
- León del Barco, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos [Versión electrónica]. *Anales de Psicología*, 1, (22), 105- 112.
- Levin, S. (1996). Pobreza y ciudadanía social: Notas en torno al caso argentino [Versión electrónica] *Revista internacional de filosofía política*, 8, 123-137.
- Ley de Educación Nacional. (2006, 14 de diciembre). *Boletín Oficial de la República Argentina*, 31.062, 2006, 28 de diciembre.
- López, A. E., Rodríguez- Naranjo, C. y Gavino, A. (1997). Paquetes de técnicas dirigidas a la autorregulación de la conducta y al afrontamiento del estrés. En A. Gavino (Ed). *Técnicas de terapia de conducta* (pp. 93-102). Barcelona: Martínez Roca.
- López, A., Parada, A. y Simonetti, F. (1995a). Bases Teórico- Epistemológicas del Enfoque Interaccional de la Comunicación. En A. López, A. Parada y F. Simonetti. *Introducción a la Psicología de la Comunicación: Textos y Ejercicios*. (3º ed.) (pp. 159- 168). Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- López, A., Parada, A. y Simonetti, F. (1995b). Los axiomas de la comunicación. En A. López, A. Parada y F. Simonetti. *Introducción a la Psicología de la Comunicación: Textos y Ejercicios*. (3º ed.) (pp. 169- 186). Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

- Michelson, L., Sugai D. P, Wood, R. P. y Kazdin, A. E. (1987). *Las Habilidades Sociales en la infancia: Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Opazo, R. (2004) *Biblioterapia para el desarrollo asertivo*. Santiago: CECIDEP
- Orsini, A. (2003). La escuela del 2000. Aportes desde la orientación educativa escolar. *Revista de ensayos y experiencias*, 47, 23- 36.
- Papalia, D. E., Wendkos Olds, S., Feldman, R. D. (2001) *Desarrollo Humano* (8º ed.) (pp. 25- 45). Colombia: Mc- Grow- Hill.
- Pérez Álvarez, S. (1993). *Abordaje grupal y encuadre sistemático en el gabinete psicopedagógico escolar*. Buenos Aires: Ediciones Braga.
- Pervin, L. A. (1996a). Elementos cognitivos de la personalidad. En L. A. Pervin, *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pervin, L. A. (1996b). Elementos motivacionales de la personalidad. En L. A. Pervin, *La ciencia de la personalidad*. Madrid: McGraw-Hill.
- Piaget, J. (1985). La infancia de siete a doce años. En J. Piaget, *Seis estudios de psicología* (pp. 61- 93). España: Planeta- Agostini.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño* (10º ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Ravazzola, M. C. (1988). La salud del niño en edad escolar. Relaciones entre las familias y la institución educativa. En E. N. Dabas (comp.), *Los contextos del aprendizaje. Situaciones socio-psico-pedagógicas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Redondo, N. (2002). Pobreza Urbana y reproducción social en la Argentina al finalizar la convertibilidad. En R. Mourtagh (coord.), *Programa: "La demanda social argentina" 2: Pobreza urbana en la Argentina* (pp. 28- 55). Buenos Aires: UCA.
- Sappia, C. (2005, setiembre). La escuela Urbano Marginal: Una demanda a las políticas de formación docente. *XVI Encuentro Estado de la Investigación Educativa: "Formación docente a debate"*, Córdoba, Argentina.

- Selvini Palazzoli M., Cirillo, S., D`Etorre, L., Garbellini, M, Ghezzi, D., Lerma, M. et al. (1997). *El mago sin magia. Como cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela* (4º Reimpresión). Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, J.C. y Parra, R. (1981). *Marginalidad Urbana y Educación formal: Planteo del problema y perspectivas de análisis* (Proyecto Desarrollo y Educación en America Latina y el Caribe). Buenos Aires: UNESCO-CEPAL- PNUD.
- Torrado, S. (2003). Capítulos 8 y 10. En S. Torrado, *Historia de la Familia en la Argentina Moderna: (1870- 2000)* (pp. 454- 478 y 523- 528). Buenos Aires: Ediciones La flor.
- Torres, C. M. (2002). El juego: Una estrategia importante [Versión electrónica]. *EDUCERE*, 19, 289- 296.
- Valdez, D. (2001). El psicólogo educacional: Estrategias de intervención en contextos escolares. En N. Elichiry (comp.), *¿Dónde y cómo se aprende?* (pp. 163- 176). Buenos Aires: Manantial.
- Vygotsky, L. S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Editorial Crítica.
- Wertsch, J. V. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona- Buenos Aires- México: Paidós.

APÉNDICES

ESCALA DE COMPORTAMIENTO ASERTIVO PARA NIÑOS (CABS)

Vas a contestar algunas preguntas sobre lo que haces en diversas situaciones. No existen repuestas "correctas" o "erróneas". Tan sólo debes contestar lo que de verdad harías.

NO ESCRIBIR EN EL CUADERNILLO SÓLO ESCRIBIR EN LA HOJA DE RESPUESTAS

1- Alguien te dice "Creo que eres una persona muy simpática".
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Decir: "No, no soy tan simpático"
- b) Decir: "Sí, creo, que soy el mejor".
- c) Decir: "Gracias"
- d) No decir nada y sonrojarte.
- e) Decir: "Gracias, es cierto que soy muy simpático"

2- Alguien ha hecho algo que creés que está muy bien.
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Comportarte como si no estuviera tan bien y decirle: "No está mal".
- b) Decir: "Está bien, pero he visto mejores que éste".
- c) No decir nada.
- d) Decir: "Yo puedo hacerlo mucho mejor".
- e) Decir: "Está muy bien".

3- Estás haciendo algo que te gusta y creés que está muy bien. Alguien te dice: "No me gusta"
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Decir: "Sos un estúpido"
- b) Decir: "Yo creo que está muy bien".
- c) Decir: "Tenés razón", aunque en realidad no lo creyeras.
- d) Decir: "Creo que es fantástico. Además, ¿vos qué sabes?"
- e) Sentirte herido y no decir nada.

4- Te olvidás de llevar algo que se suponía debías llevar y alguien te dice: ¡Sos un tonto! ¡Olvidarías tu cabeza si no fuera porque la tenés atornillada!
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Decir: "De todas formas yo soy más listo que vos; además, ¿Vos qué sabes?"
- b) Decir: "Sí, tenés razón. Algunas veces parezco tonto".
- c) Decir: "Si hay alguien tonto ese sos vos".
- d) Decir: "Nadie es perfecto. No soy tonto sólo porque me haya olvidado algo".
- e) No decir nada e ignorarle.

5- Alguien con quien te tenías que encontrar llega media hora de retraso, hecho que hace que estés molesto. Esa persona no da ninguna explicación de su retraso.

¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Decir: "Me molesta que me hagas esperar de esta manera".
- b) Decir: "Me preguntaba cuando llegarías".
- c) Decir: "Es la última vez que te espero"
- d) No decir nada
- e) Decir: "¡Sos un fresco! ¡Llegas tarde!"

6- Necesitás que alguien te haga un favor

¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) No pedir nada
- b) Decir: "Tenés que hacer esto por mí"
- c) Decir: "¿Podés hacerme un favor?" y entonces explicar lo que querés.
- d) Hacer una pequeña insinuación de que necesitás que te haga un favor.
- e) Decir: "Quiero que hagas esto por mí".

7- Sabés que alguien está preocupado

¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Decir: "Parecés preocupado. ¿Puedo ayudarte?"
- b) Estar con esa persona y no hacerle ningún comentario sobre su preocupación.
- c) Decir: "¿Te pasa algo?"
- d) No decirle nada y dejarlo solo.
- e) Reírte y decirle: "Sos un crío".

8- Estas preocupado y alguien te dice: "Parecés preocupado"

¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) No decir nada.
- b) Decir: "¡A vos qué te importa!"
- c) Decir: "Sí, estoy preocupado. Gracias por interesarte por mí".
- d) Decir: "No es nada".
- e) Decir: "Estoy preocupado. ¡Dejame solo!"

9- Alguien te culpa por un error que ha cometido otra persona

¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Decir: "¡Estás loco!"
- b) Decir: "No es culpa mía. Lo ha hecho otra persona".
- c) Decir: "No creo que sea culpa mía."
- d) Decir: "¡Yo no he sido! ¡No sabés de lo que estás hablando!"
- e) Aceptar la culpa o no decir nada.

10) Alguien te pide que hagas algo y no sabés qué es lo que tenés que hacer
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Decir: “Esto no tiene ningún sentido. ¡No quiero hacerlo!”
- b) Hacer lo que te piden y no decir nada.
- c) Decir: “Esto es una tontería. ¡No voy a hacerlo!”
- d) Antes de hacerlo decir: “No comprendo por qué querés que haga esto”.
- e) Decir: “Si es esto lo que querés que haga...” y hacerlo.

11- Alguien te elogia por algo que has hecho diciéndote que es fantástico
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Decir: Decir: “Si generalmente lo hago mejor que la mayoría”.
- b) Decir: “No, no está tan bien”.
- c) Decir: “Es cierto. Soy el mejor”.
- d) Decir: “Gracias”.
- e) Ignorarlo y no decir nada.

12- Alguien ha sido muy amable con vos
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Decir: “Has sido muy amable conmigo, gracias”.
- b) Comportarte como si la persona no hubiera sido tan amable y decirle: “Sí, gracias”.
- c) Decir: “Me has tratado bien pero me merezco mucho más.”
- d) Ignorarlo y no decir nada.
- e) Decir: “No me tratas todo lo bien que deberías”.

13- Estás hablando muy alto con un amigo y alguien te dice “Perdón, pero hacen mucho ruido”
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Dejar de hablar inmediatamente.
- b) Decir: “¡Si no te gusta largate!, y continuar hablando alto.
- c) Decir: “Lo siento hablaré más bajo” y entonces hablar en voz baja.
- d) Decir: “Lo siento”. Y dejar de hablar.
- e) Decir: “Muy bien”. Y continuar hablando alto.

14- Estás haciendo cola y alguien se cuela delante tuyo.
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Hacer comentarios en voz baja, como por ejemplo: “Algunas personas tienen mucha cara”, sin decir nada directamente a esa persona.
- b) Decir: “Andá al final de la cola”.
- c) No decir nada a esa persona.
- d) Decir en voz alta: “¡Imbécil, vete de aquí!”.
- e) Decir: “Yo estaba aquí primero. Por favor, andá al final de la cola”.

15- Alguien te hace algo que no te gusta y te provoca enfado
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Gritar: "Sos un imbécil. ¡Te odio!"
- b) Decir: "Estoy enfadado. No me gusta lo que has hecho".
- c) Actuar como si te sintieras herido pero no decir nada a esa persona.
- d) Decir: "Estoy furioso. No me caés bien".
- e) Ignorarlo y no decir nada a esa persona.

16- Alguien tiene algo que querés utilizar
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Decir a esa persona que te lo de.
- b) No pedirlo.
- c) Quitárselo (a esa persona).
- d) Decir a esa persona que te gustaría utilizarlo y entonces pedirselo.
- e) Hacer un comentario sobre ello, pero no pedirselo.

17- Alguien te pide algo prestado, pero es nuevo y no lo querés prestar
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Decir: "No, es nuevo y no quiero prestarlo. Quizás en otra ocasión".
- b) Decir: "No me hace mucha gracia prestarlo, pero podés tomarlo".
- c) Decir: "No. Comprate uno".
- d) Prestarlo aunque no quieras hacerlo.
- e) Decir: "¡Estas loco!".

18- Alguien está hablando sobre un pasatiempo que te gusta mucho. Querés participar y decir algo.
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) No decir nada
- b) Interrumpir e inmediatamente empezar a contar lo bien que hacés ese pasatiempo.
- c) Acercarte al grupo y participar en la conversación cuando fuera posible.
- d) Acercarte al grupo y esperar a que se den cuenta de tu presencia.
- e) Interrumpir e inmediatamente empezar a contar lo mucho que te gusta ese pasatiempo.

19- Estás haciendo un pasatiempo y alguien te pregunta ¿Qué haces?
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Decir: "Oh, una cosa" o "Oh, nada".
- b) Decir: "No me molestes. ¿No ves que estoy ocupado?"
- c) Continuar haciendo el pasatiempo y no decir nada.
- d) Decir: "A vos no te importa".
- e) Dejar de hacer el pasatiempo y explicar lo que hacés.

20- Ves que alguien tropieza y cae al suelo
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Reír y decir: “¿Por qué no mirás por dónde vas?”
- b) Decir: “¿Estás bien? ¿Puedo hacer algo?”.
- c) Preguntar: “¿Qué ha pasado?”.
- d) Decir: “Así son las caídas”.
- e) No hacer nada e ignorarlo

21- Te golpeás la cabeza con una estantería y te duele. Alguien te dice:
¿Estás bien?
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Decir:” Estoy bien. Dejame solo.”
- b) No decir nada e ignorar a la persona.
- c) Decir: “¿Por qué no metés las narices en otra parte?”
- d) Decir: “No, me he golpeado la cabeza. Gracias por preguntar”.
- e) Decir: “No es nada. Estoy bien.”

22- Cometés un error y culpan a otra persona
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) No decir nada
- b) Decir: “Es culpa suya”.
- c) Decir: “Es mi culpa”.
- d) Decir: “No creo que sea culpa de esa persona”.
- e) Decir: “Tiene mala suerte”.

23- Te sentís insultado por algo que ha dicho alguien
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Irte y no decir nada sobre tu enfado.
- b) Decir a esa persona que no lo vuelva a hacer.
- c) No decir nada a esa persona aunque te sintieras insultado.
- d) Insultar a esa persona
- e) Decir a esa persona que no te gusta lo que te ha dicho y pedirle que no vuelva a hacerlo.

24- Alguien te interrumpe constantemente mientras estás hablando
¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Decir:” Perdón, me gustaría terminar de decir lo que te estaba contando”.
- b) Decir: “No es justo. ¿No puedo hablar yo?”
- c) Interrumpir a la otra persona empezando a hablar otra vez.
- d) No decir nada y dejar que la otra persona continuara hablando.
- e) Decir: “¡Callate! ¡Estaba hablando yo!”.

25- Alguien te pide que hagas algo que te impide hacer lo que realmente deseas

¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Decir: "Tengo otros planes, pero haré lo que quieras".
- b) Decir: "De ninguna manera. Búscate otro."
- c) Decir: " Oh! bueno. Haré lo que quieras".
- d) Decir: "Olvidate de eso. ¡Largate!".
- e) Decir: "Tengo otros planes. Quizás la próxima vez".

26- Ves a alguien con quien te gustaría encontrarte

¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Llamar a gritos a esa persona y pedirle que se acerque.
- b) Ir hacia esa persona, presentarte y empezar a hablar.
- c) Acercarte a esa persona y esperar para empezar a hablar.
- d) Ir hacia esa persona y empezar a hablarle sobre tus logros personales.
- e) No decir nada a esa persona.

27- Alguien a quien no conocés te para y te saluda

¿Qué dirías/ harías generalmente?

- a) Decir: "¿Qué quiere?"
- b) Decir: "No me molestes ¡Largate!"
- c) No decir nada
- d) Decir: "¡Hola!", presentarte y preguntar al desconocido quién es.
- e) Hacer un gesto con la cabeza, decir: "¡Hola!" e irte.

HOJA DE RESPUESTA: CABS

Nombre:

Curso:

Edad:

Escuela: Julio Le Parc

- 1- a, b, c, d, e
- 2- a, b, c, d, e
- 3- a, b, c, d, e
- 4- a, b, c, d, e
- 5- a, b, c, d, e
- 6- a, b, c, d, e
- 7- a, b, c, d, e
- 8- a, b, c, d, e
- 9- a, b, c, d, e
- 10- a, b, c, d, e
- 11- a, b, c, d, e
- 12- a, b, c, d, e
- 13- a, b, c, d, e
- 14- a, b, c, d, e
- 15- a, b, c, d, e
- 16- a, b, c, d, e
- 17- a, b, c, d, e
- 18- a, b, c, d, e
- 19- a, b, c, d, e
- 20- a, b, c, d, e
- 21- a, b, c, d, e
- 22- a, b, c, d, e
- 23- a, b, c, d, e
- 24- a, b, c, d, e
- 25- a, b, c, d, e
- 26- a, b, c, d, e
- 27- a, b, c, d, e

Escuela Julio Le Parc: Encuestas a Docentes

Fecha:

Con el objetivo de recabar información para el trabajo de Tesina que se realiza a partir de las actividades realizadas con los niños de la Escuela Julio Le Parc, se le solicita que exprese su opinión sobre las preguntas expuestas. Su postura será de mucha ayuda y valor para una real comprensión de la realidad educativa en relación al rol del psicólogo en las escuelas.

Se aclara que la encuesta es anónima.

Desde ya muchas gracias por su colaboración.

Marque la opción correcta:

Docente:

EGB 1 _

EGB 2 _

EGB 3 _

Especial _

- 1- ¿Qué tareas *suele* desempeñar el psicólogo en la escuela?
- 2- A su criterio, ¿Qué tareas *debería* desempeñar el psicólogo en la escuela?
- 3- ¿Considera eficaces las intervenciones psicológicas en la escuela? ¿Por qué?
- 4- ¿Cómo son los resultados que suelen apreciarse luego de las intervenciones psicológicas?
- 5- ¿Quiénes deben estar incluidos en las intervenciones del psicólogo?
- 6- ¿Cómo *suele* ser la relación del docente y el psicólogo en la escuela?
- 7- A su criterio, ¿Cómo *debería* ser para lograr mejores resultados?
- 8- ¿Qué recomendaciones haría al psicólogo educacional para optimizar su trabajo en la escuela?
- 9- ¿Desea agregar algún comentario?

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

TALLERES PARA FORTALECER LAS HABILIDADES SOCIALES.

Taller 1: Presentación

Objetivo: conocer a los alumnos, maestra y que ellos me conozcan.
Comprender qué trabajaremos en los talleres

Actividad: Reloj

Materiales: un reloj de algún material. Las agujas deben poder trasladarse. Tarjetas de cuatro colores diferentes. Lápiz o lapicera para escribir.

Modalidad de Trabajo:

- Los alumnos y la maestra se ubican en círculo alrededor de un reloj que hay en el piso. Cada persona tiene en su mano un papel de color.
- En el centro del reloj se colocan las agujas, que serán manejadas por el coordinador. Junto a la maestra, el coordinador mostrará como ejemplo el funcionamiento del juego.
- El reloj marcará una hora señalando a dos personas. Ellas deben presentarse de manera cruzada, mencionando el nombre y una virtud que caracterice al compañero. Anotarán lo dicho en el papel, junto con un número que elija cada uno que no haya sido señalado por el reloj. Dichos números determinarán quienes deben presentarse. Así se seguirá hasta que todos hayan sido presentados.
- Al final, se formarán en grupos de acuerdo a los colores.

¿Qué son las habilidades sociales? (HHSS)

- Discutirán por grupo qué creen que son las HHSS y qué se necesita para ser hábil socialmente.
- Se pondrán en común las conclusiones y el coordinador completará la información.
- El coordinador explicará la modalidad de trabajo de los talleres y cuales son las normas que todos deben respetar

Como tarea, se les pedirá que coloquen un nombre al grupo con el que trabajarán todos los talleres. Es recomendable aplicar alguna técnica de puntos que puedan sumarse a lo largo de las semanas, el equipo que más puntaje obtenga recibirá un premio. Se entregarán dichos puntos para fortalecer

aspectos que tengan que ver con el respeto, el desarrollo de las tareas en armonía, la participación. No habrá que reforzar a quienes ganen en juegos que sean azarosos.

Taller 2: Evaluación de Habilidades Sociales (CABS)

Taller 3: Componente Conductual- Comunicación no verbal

Objetivo: identificar expresiones, gestos y movimientos que utilizamos para comunicarnos. Cómo cobra sentido e importancia lo no verbal en las relaciones interpersonales.

Actividad: Lenguaje- Expresión

Materiales: Láminas con expresiones dibujadas. Las mismas expresiones en tarjetas individuales y tarjetas con frases que expresen distintos estados de ánimo, pedidos, etc.

Modalidad de Trabajo:

- Se entrega una lámina con dibujos de distintas expresiones a cada grupo. Entre los integrantes deben ponerle nombre a cada una de ellas.
- Se comparten los resultados con todo el curso
- Luego, pasa un representante de cada grupo y saca una carta en la que aparece dibujada una expresión, y otra en la que hay una frase. Debe decir lo escrito en el papel con dicha expresión en el rostro. Los compañeros de su equipo deben adivinar de que expresión se trata.
- Se sacan conclusiones sobre el tema entre todos

Taller 4: Componente Conductual. Comunicación verbal y paralingüística

Objetivo: percibir que al hablar hay algo que se quiere decir, y el cómo lo decimos determina muchas veces la buena transmisión del mensaje o la respuesta del receptor.

Actividad: Palabras Prohibidas

Materiales: Tarjetas que muestren la palabra que deben adivinar y las que están prohibidas. Pizarrón o cartulina para hacer un cuadro.

Modalidad de Trabajo:

- Pasa un representante de un grupo y toma una tarjeta. Debe lograr que sus compañeros adivinen la palabra sin mencionar otras que están prohibidas.
- Palabras Recomendadas: no, por qué, desacuerdo, queja, oposición, lindo, agradable, positivo, dónde, aburrido, impaciencia, razón, problema, comprensión, tocar, nervioso, risa, dañar, fugarse, insensible, soñar, ayuda, amarrete, invitado, abrazo, inteligente, error, mejilla, chiste
- Pasaran sucesivamente uno de cada equipo.
- Luego, entre todos completarán un cuadro de doble entrada en el que se pueda debatir que se dice y como se dice en cada situación.

| | QUE SE DICE | COMO SE DICE |
|--------------------------------|-------------|--------------|
| Decir no | | |
| Quejarse | | |
| Hacer un cumplido | | |
| Preguntar algo | | |
| Dar explicaciones | | |
| Hacer una critica constructiva | | |
| Hacer un chiste | | |
| Mostrar afecto | | |

Taller 5: Componentes conductuales. Ensayo Conductual

Objetivo: crear un clima de confianza para realizar dramatizaciones delante del curso, y practicar distintos estados de ánimo y conductas

Modalidad de Trabajo:

- Se jugará a “Dígalo con mímicas”, usando películas que impliquen sentimientos, conductas variadas, situaciones cotidianas e inesperadas.

Taller 6: Componentes conductuales: Ambiente

Objetivo: reconocer las variables que influyen desde el exterior en nuestro comportamiento, y aprender que podemos cambiar nuestra postura frente a ellas.

Actividad: Misión Imposible

Materiales: tarjetas con las frases a memorizar.

Modalidad de Trabajo:

- Un delegado de cada grupo recibirá una frase. Éste debe lograr que su grupo entero la memorice.
 - Tener amigos es un factor importante para el desarrollo social
 - La familia es la mayor agencia de socialización, permite el desarrollo de una adecuada autoestima
 - La conducta de los estudiantes es moldeada por la actitud del profesor y viceversa.
 - La televisión puede estar tanto en pro o en contra del desarrollo social de los niños. Los padres y profesores pueden convertirse en filtro de la misma.
- El resto recibirá distintas consignas sin que el delegado lo sepa:
 - Prestar atención y memorizar la frase
 - Un integrante hará ruido con la lapicera
 - Se negaran a memorizar el texto
 - Harán un dibujo de la frase
- Compartiremos quienes memorizaron la frase. Escribirán qué sintieron y qué pensaron al hacer la actividad.
- Se sacan conclusiones acerca de los resultados que cada grupo obtuvo y se comparten. El coordinador adiciona información pertinente.
- Se indagará sobre experiencias de otras maneras de solucionar malentendidos y cómo influye el medio en sus conductas y sentimientos.

Taller 7: Componente Cognitivo. Percepción sobre el ambiente

Objetivo: darse cuenta de lo que pueden pensar y sentir a partir de lo que reciben del medio, y cómo puede variar de persona a persona.

Actividad: Depende de cada uno

Materiales: imágenes que expresen sensaciones que tienen que ver con el ambiente. Hojas para que puedan elaborar una planilla con lo que cada niño percibe.

Modalidad de Trabajo:

- Se entregan láminas con dibujos a cada grupo. Cada uno dirá que sensación le produce y lo volcaran en una planilla.

| Nombre | Lamina: 1 | | | | | | Lamina: 2 | | | | | |
|--------|-----------|---|---|----|---|---|-----------|---|---|----|---|---|
| | F | C | P | Fa | R | D | F | C | P | Fa | R | D |
| | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | |

- F: Formalidad
- C: Calidez
- P: Ambiente Privado
- Fa: Familiaridad
- R: Restricción
- D: Distancia

- Se pondrán en común los resultados generales, y se prestará atención a las diferencias. Se evaluará lo que pudo influir para que las percepciones fueran distintas.

Taller 8: Componente Cognitivo. Competencias Cognitivas

Objetivo: Identificar los propios recursos y como los utilizan, y a su vez cómo puede fortalecer sus competencias menos desarrolladas

Actividad: ¿Qué necesité?

Modalidad de Trabajo:

- Se pide que elijan un problema por grupo, este problema debe haber sido solucionado por ellos. Deben describir que fue lo que sucedió antes, cual fue el problema y que ocurrió después.
- Luego se pondrán en común. A partir de esto se indagará qué capacidades usaron para resolver el problema de modo positivo. Se ahondará en las competencias cognitivas y se reforzará el hecho de que las hayan utilizado de una forma adaptativa.

Taller 9: Componente Cognitivo. Expectativas

Objetivo: reconocer cómo las expectativas y la motivación pueden determinar nuestra conducta.

Actividad: ¿Qué esperan de mí?

Materiales: Pizarrón, imágenes de una casa, una escuela y un niño.

Modalidad de Trabajo:

A cada grupo se le pedirá que escriba que esperan de ellos en su casa, en la escuela y ellos mismos.

- Al finalizar la tarea se pondrán en común los datos y se reflexionará sobre ellos. Luego deberán explicar qué hacen ellos para cumplir dichas expectativas y qué no hacen.
- Se reflexionará acerca de las consecuencias de sus actos en dichas circunstancias.

Taller 10: Componente Cognitivo. Pensamientos- Emociones

Objetivo: Ver la influencia de lo que pensamos y sentimos en nuestras relaciones y en las conductas emitidas

Materiales: historietas alusivas a la temática, pizarrón

Modalidad de Trabajo:

- Se iniciará preguntando ¿Qué son las emociones y los pensamientos? Se escribirá en el pizarrón todo lo que los niños digan y se aclararán las distorsiones. Cuando haya quedado claro el tema se continuará.
- Se entregarán historietas a cada grupo. Luego de leerlas se les solicitará que evalúen la conducta de los personajes y que imaginen que sucedería si actuaran, pensarán o sintieran distinto en cada caso. Deberán imaginar como terminaría la historieta.
- Se ponen en común las conclusiones y se piden ejemplos de la experiencia de cada uno en los que pueda vislumbrarse la relación entre pensamientos, conducta y emociones.
- Se procurará que logren reconocer que al cambiar uno de estos componentes, se modifican los otros, y que si pueden manejar de manera efectiva sus emociones y pensamientos tendrán conductas más adaptativas.

Taller 11: Componente Cognitivo. Solución de Problemas

Objetivo: indagar acerca del modo en que solucionan los problemas. Identificar estrategias alternativas para resolverlas.

Actividad: Juego de mesa

Materiales: juego de mesa, casilleros, tarjetas con problemas

Modalidad de Trabajo:

- El juego, es un juego en el que avanzan a través de casilleros a partir de la solución de diferentes problemas. En su turno cada equipo retirará una tarjeta del mazo que contendrá un problema. Siguiendo los pasos de la resolución del problema, deberán generar alternativas al mismo.
 - Si dan solo una alternativa, avanzaran un casillero
 - Dos si dan mas de cinco y eligen la mas adaptativa
 - Tres si dan diez y eligen la mas adaptativa
- Deben evaluar las posibles consecuencias de cada una y elegir la que crean mas adecuada
- Los problemas pueden ser elegidos a partir de lo que suele sucederle a los niños, los siguientes son posibles ejemplos:
 - Me siento rechazado por el grupo
 - Todos son muy agresivos y yo no, no se como comportarme
 - Me da vergüenza expresar mis sentimientos
 - Mis amigos me critican porque dicen que soy malo con todo el mundo
 - Mis amigos fuman, me ofrecen participar
 - Me va mal en la escuela y estoy por repetir el año
 - No puedo prestar atención en clase, me distraigo con otras cosas
 - Tu hermano inicia una pelea con vos
 - La maestra te pide que hagas un trabajo y no te da suficiente tiempo
 - La maestra reta a todo el curso por la mala conducta de un alumno
 - En el curso quieren pedir tiempo libre para ensayar un espectáculo pero creen que no se lo van a permitir
 - Quiero comprarme algo (ropa, play, video juego) y en mi casa no quieren darme la plata
 - Me gusta alguien que no me registra
 - En mi casa quieren que ayude justo cuando veo mi programa favorito en la tele
 - Quiero pasar de grado pero no tengo ganas de estudiar

- Veo que un compañero se siente mal
 - Todo me sale mal
 - Creo que le caigo mal a mis compañeros
 - Me gustaría hacer un deporte pero en mi casa no quieren porque me va mal en la escuela
 - Me cuestan algunas materias pero me da vergüenza pedir ayuda
- Etapas del proceso de Resolución de Problemas
1. Definir el problema
 2. Análisis del problema
 3. Generación de alternativas
 4. Evaluación de las alternativas generadas
 5. Elección de la alternativa mas adecuada
 6. Implementación de la alternativa elegida
 7. Evaluación

Taller 12: Componente Cognitivo. Asertividad

Objetivo: reconocer como actuar haciendo valer los propios derechos sin atropellar los derechos de los demás.

Actividad: pasivo- agresivo

Materiales: cartulinas, lápices

Modalidad de Trabajo:

- Se entregará a cada grupo una cartulina donde deberán representar a un niño tímido y a uno agresivo
- Se expondrán los trabajos y cada grupo explicará por qué eligió dicha representación y que características tendría cada niño.

Actividad: Preguntas y respuestas

Materiales: Afiche con categorías de preguntas, preguntas

Modalidad de Trabajo:

- Cada grupo va a elegir una categoría y se le leerá una pregunta que vinculará la categoría con la asertividad.
 - Expresiones:

- ¿Podemos expresar cosas sin usar palabras? ¿Cómo?
 - ¿Cómo usaría sus expresiones un niño asertivo?
 - ¿Cómo usaría sus expresiones un niño tímido y uno agresivo?
- Comunicación verbal
 - Lo que decimos, ¿puede afectar a los demás?
 - ¿Cuál es la mejor forma de decir las cosas?
 - ¿Podemos decir la misma frase de varias maneras y expresar cosas diferentes?
- Ambiente
 - ¿Cómo se relacionaría un niño asertivo con sus amigos?
 - ¿Cómo se relacionaría un niño asertivo con su familia?
 - ¿Cómo se comportaría un niño asertivo en la escuela?
 - ¿Qué cosas aprendería un niño asertivo de la TV y que cosas criticaría?
- Competencias Cognitivas
 - ¿Qué capacidades tendría un niño asertivo para relacionarse con los demás?
- Expectativas
 - ¿Qué podría esperar de sí mismo un niño asertivo?
 - ¿Qué esperarían de los demás un niño asertivo?
- Pensamientos- Emociones
 - Un niño asertivo ¿pensaría de modo absoluto?
 - ¿Demostraría sus emociones?
 - ¿Cómo se comportaría un niño asertivo si estuviera triste? ¿Qué pensaría?
- Solución de Problemas
 - Un niño asertivo, ¿buscaría una sola alternativa para solucionar un problema?
 - ¿Elegiría la primera opción que se le ocurriera?
 - ¿Pediría ayuda si la necesitara?

- Verdadero o falso: Una de las categorías contendrá una lista con afirmaciones (mitos). Deberán evaluar si están de acuerdo o no con cada una y por qué.
 - Debo decir siempre todo lo que pienso por mas que pueda herir a alguien
 - Tengo derecho a recibir todo lo que pido
 - Los niños y los jóvenes tienen mas derechos que los adultos
 - Está bien que grite a otros si no entienden lo que les digo
 - No puedo recibir críticas sobre mi conducta o sobre mi forma de ser
 - Yo soy así y nunca voy a cambiar, por más que cometa errores es mi forma de ser
 - Tengo derecho a descargar mi enojo con otros
 - Si son injustos conmigo yo puedo serlo con los demás
 - Lo que yo haga no afecta ni le importa a nadie
 - Puedo solucionar todos mis problemas solo, no hace falta que pida ayuda a los demás
- Se ponen en común las conclusiones

Taller 13: Evaluación de Habilidades Sociales (Re-Test CABS)

Taller 14: Último taller de despedida y devolución de los resultados

Mendoza, 7 de octubre de 2009

INFORME PSICOLÓGICO

Escuela Julio Le Parc

Alumnos de 4º, 5º, 6º y 7º año

A partir de la intervención realizada se puede concluir:

Es destacable la predisposición y colaboración de los niños a la hora de realizar las distintas actividades propuestas.

En parámetros generales, se ha percibido una modificación conductual importante en la mayoría de los alumnos. Esto se manifiesta principalmente en el respeto que logran mantener entre ellos y con los demás. También se refleja en los resultados de las técnicas empleadas, que presentan una disminución de conductas agresivas y de retraimiento.

Los episodios violentos en el aula disminuyeron a lo largo del proceso pero no han desaparecido por completo.

A partir de la observación se puede comprobar la capacidad de trabajar en equipo, acatando las consignas y ejecutando la tarea con éxito. El desenvolvimiento grupal se caracterizó por la cooperación y participación de todos los miembros.

A nivel cognitivo, lograron reflexionar acerca de su propio comportamiento, como también, sobre sus pensamientos y emociones. Logrando conclusiones elaboradas y comprendiendo la interdependencia de estos aspectos de su personalidad.

Si bien los cambios pueden parecer mínimos, hay que destacar el esfuerzo realizado por los alumnos para modificar ciertas conductas y tener en cuenta el contexto sociocultural en el que se desarrollan.

Por ello es imprescindible que, desde la escuela, sigan brindando herramientas que fortalezcan las habilidades sociales y que refuercen los vínculos asertivos.

Julieta Ruiz Fresquet
Prácticas Profesionales Obligatorias
Facultad de Psicología
Universidad del Aconcagua

CARTAS DE DEVOLUCIÓN A DIRECTIVOS, DOCENTES Y ALUMNOS

Mendoza, 7 de octubre de 2009

Directivos:

Quisiera agradecerles su apoyo incondicional en este proceso, su compromiso con la educación de los niños, no solo en los contenidos sino en los valores que transmiten.

Mi experiencia en la escuela fue verdaderamente rica, siento que algo quedó para todos ustedes, pero más aun es lo que he aprendido y lo que me llevo de este tiempo compartido.

Espero que sigan con el desafío de educar en este mundo lleno de obstáculos y de cultivar en estos niños lo que siempre sostiene en los momentos de desazón: los sentimientos, los vínculos...

Sigan dejando su huella... es lo que siempre va a permanecer...

Julieta

Mendoza, 7 de octubre de 2009

Docente Cuarto Año:

Quisiera agradecerles por todo su apoyo y colaboración en este proceso. Fue muy importante para mí contar con ustedes en este camino, no solo por su ayuda, sino porque son ustedes quienes conocen y trabajan en el día a día con los chicos de cuarto año.

Creo que es destacable el trabajo que realizan, el esfuerzo que aplican en enseñar no solo contenidos, sino también valores.

Aprecio enormemente, ..., tu determinación y firmeza que se expresa con afecto y logra contener a los niños.

Y también, tu alegría y paciencia que, junto con tu cariño, generan conocimientos.

Espero que sigan con el desafío de educar en este mundo lleno de obstáculos y de cultivar en estos niños lo que siempre sostiene en los momentos de desazón: los sentimientos, los vínculos...

Sigan dejando su huella... es lo que siempre va a permanecer...

Julieta

Mendoza, 7 de octubre de 2009

Docente Quinto año:

Quisiera agradecerles por todo su apoyo y colaboración en este proceso. Fue muy importante para mí contar con ustedes en este camino, no solo por su ayuda sino porque son ustedes quienes conocen y trabajan en el día a día con los chicos.

Creo que es destacable el trabajo que realizan, el esfuerzo que aplican en enseñar no solo contenidos, sino también valores.

Aprecio enormemente,, tu paciencia, y la forma en que haces llegar los conocimientos a los niños.

Y también, tu tranquilidad, que se contagia y permite que los chicos confíen en tus palabras.

Espero que sigan con el desafío de educar en este mundo lleno de obstáculos y de cultivar en estos niños lo que siempre sostiene en los momentos de desazón: los sentimientos, los vínculos...

Sigan dejando su huella... es lo que siempre va a permanecer...

Julieta

Mendoza, 7 de octubre de 2009

Docente Sexto Año:

Quisiera agradecerles por todo su apoyo y colaboración en este proceso. Fue muy importante para mí contar con ustedes en este camino, no solo por su ayuda sino porque son ustedes quienes conocen y trabajan en el día a día con los chicos.

Creo que es destacable el trabajo que realizan, el esfuerzo que aplican en enseñar no solo contenidos, sino también valores.

Aprecio enormemente, tu simpatía y la confianza que generás en tus alumnos escuchándolos de igual a igual.

Y también, tu alegría y fortaleza que despiertan lo más valioso de los niños.

Espero que sigan con el desafío de educar en este mundo lleno de obstáculos y de cultivar en estos niños lo que siempre sostiene en los momentos de desazón: los sentimientos, los vínculos...

Sigan dejando su huella... es lo que siempre va a permanecer...

Julieta

Mendoza, 7 de octubre de 2009

Docente Séptimo Año:

Quisiera agradecerte por todo tu apoyo y colaboración en este proceso. Fue muy importante para mí contar con vos en este camino, no sólo por tu ayuda sino porque son ustedes, las maestras, quienes conocen y trabajan en el día a día con los chicos.

Creo que es destacable el trabajo que realizás, el esfuerzo que aplicás en enseñar no sólo contenidos, sino también valores.

Aprecio enormemente , tu seguridad ante el curso, tu severidad en los momentos indicados y tu incondicional afecto, que les permite a los niños valorarte y confiar en vos en todo momento, sin dejar de respetarte.

Espero que sigas con el desafío de educar en este mundo lleno de obstáculos y de cultivar en estos niños lo que siempre sostiene en los momentos de desazón: los sentimientos, los vínculos...

Seguí dejando tu huella... es lo que siempre va a permanecer...

Julieta

Mendoza, 7 de octubre de 2009

Cuarto año:

A través de esta carta quería agradecerles por su colaboración, su participación y su afecto. En este tiempo que he compartido con ustedes he descubierto muchas cosas...

Primero que nada, me di cuenta de que todos son personas muy valiosas, pero algunos todavía no se dan cuenta.

Me parece que deberían aprovechar las oportunidades que se les presentan, deberían aprender todos los días algo de ustedes mismos y de los demás.

Tal vez por vergüenza o porque no saben cómo hacer, tal vez por miedos o por enojo, algunos de ustedes tratan de llegar a otros a través de la agresión, de la violencia, y otros, tratan de esconderse de los demás.

Es tiempo de que entiendan que, para relacionarnos con otros, tenemos que mostrarnos tal cual somos, respetando al otro y valorando lo que nos ofrece. Todos ustedes pueden lograr esto, yo misma los he visto hacerlo, entonces el desafío, es lograrlo más a menudo.

Disfruten este tiempo en el que pueden jugar entre ustedes, compartir experiencias, aprender...

Aprovechen lo que sus maestras les ofrecen, porque no es solo lo que toman en las pruebas. Ellas les dan cariño, se esfuerzan por entenderlos y por educarlos.

Usen este tiempo que queda del año para unirse en vez de pelearse, para hacer cosas nuevas en vez de reclamar por lo que ya pasó, para solucionar los problemas en vez de crearlos... usen todos sus días para intentar ser felices...

Me llevo de ustedes el mejor de los recuerdos, en este tiempo cortito, los conocí aunque sea un poco y creo que pueden llegar muy lejos y cumplir todo lo que desean para sus vidas.

Espero encontrarlos nuevamente en algún momento y en algún lugar y volver a verlos sonreír.

Julieta

Mendoza, 7 de octubre de 2009

Quinto año:

Les escribo para devolverles aquello que me he llevado de ustedes en este tiempo. Si, aunque les sorprenda, me lleve algunas cosas sin su permiso...

Lo primero que guardé fue su colaboración, y cómo participaron siempre de las actividades que pude proponerles.

También me quedé con un montón de cariño que me ofrecieron con sus abrazos o con sus preguntas... con su sincero interés...

Pero, mi intención verdadera, era que ustedes se quedaran con algo, algo que les fuera útil en su vida... posiblemente no se hayan dado cuenta de lo mucho que crecieron, no por fuera, sino por dentro...

Aprendieron que hay otras maneras de tratarse, que da mejores resultados lo que hagamos cuando es con respeto, que son capaces de relacionarse entre ustedes, de disfrutar juntos...

Todos ustedes tienen mucho que ofrecer y son muy muy valiosos.

Les doy un último consejo, Usen este tiempo que queda del año para unirse en vez de pelearse, para hacer cosas nuevas en vez de reclamar por lo que ya pasó, para solucionar los problemas en vez de crearlos... usen todos sus días para intentar ser felices...

Me llevo de ustedes el mejor de los recuerdos, en este tiempo cortito, los conocí aunque sea un poco y creo que pueden llegar muy lejos y cumplir todo lo que desean para sus vidas.

Espero encontrarlos nuevamente en algún momento y en algún lugar y volver a verlos sonreír.

Julieta

Mendoza, 7 de octubre de 2009

Sexto año:

Hemos llegado al final de este proceso y quería contarles lo que he descubierto de ustedes.

En el tiempo que compartimos encontré que son un grupo lleno de personas distintas entre si, con diferentes objetivos y con algunos miedos.

Creo que muchos de ustedes tratan de no expresarse, de rebelarse, cuando en realidad saben que, lo que buscan, no van a poder conseguirlo de ese modo. Otros empezaron negándose y luego descubrieron que de a poco podían conocerse mejor. Y otros estuvieron siempre predispuestos y se van a llevar mucho de todo esto.

Ninguna de estas posturas esta mal, al contrario, cada uno elige lo que quiere para sí mismo.

Es tiempo de que entiendan, que para relacionarnos con los demás tenemos que mostrarnos tal cual somos, respetando al otro y valorando lo que nos ofrece.

Todos ustedes pueden lograr esto, yo misma los he visto hacerlo, entonces el desafío, es lograrlo mas a menudo.

Disfruten este tiempo en el que pueden jugar entre ustedes, compartir experiencias, aprender...

Usen este tiempo que queda del año para unirse en vez de pelearse, para hacer cosas nuevas en vez de reclamar por lo que ya pasó, para solucionar los problemas en vez de crearlos... usen todos sus días para intentar ser felices...

Me llevo de ustedes el mejor de los recuerdos, en este tiempo cortito, los conocí aunque sea un poco y creo que pueden llegar muy lejos y cumplir todo lo que desean para sus vidas.

Espero encontrarlos nuevamente en algún momento y en algún lugar y volver a verlos sonreír.

Julieta

Mendoza, 7 de octubre de 2009

Séptimo Año:

Les escribo para agradecerles por su colaboración a lo largo de este proceso. Si bien tuvieron altibajos, fue muy valioso contar con su participación e interés.

Son un grupo que tiene muchas fortalezas, tal vez algunos aun no se dan cuenta de ellas, pero ahí están y se notan.

Deberían dejar de lado los miedos y mostrarse cada uno tal cual es, respetando a los demás y aprendiendo a convivir entre todos.

Tal vez para algunos sea el ultimo año que comparten, seria bueno, que aprovecharan este tiempo que queda del año para unirse en vez de pelearse, para hacer cosas nuevas en vez de reclamar por lo que ya pasó, para solucionar los problemas en vez de crearlos... usen todos sus días para intentar ser felices...

Disfruten todo momento, aprovechen lo que les brindan sus maestros y sus compañeros, hagan que todos los días sean valiosos para todos...

Me llevo de ustedes el mejor de los recuerdos, en este tiempo cortito, los conocí aunque sea un poco y creo que pueden llegar muy lejos y cumplir todo lo que desean para sus vidas.

Espero encontrarlos nuevamente en algún momento y en algún lugar y volver a verlos sonreír.

Julieta