

Centro de Estudios de Psicodrama

Santiago, Chile.

Tesina Postitulo de Psicodrama

Comisión Nacional de Acreditación de Psicólogos Clínicos de Chile

“LA PENA ES UNA ESPINA”



**UNA INTERVENCIÓN PSICODRAMÁTICA PARA LAS HABILIDADES SOCIALES DE UN
GRUPO DE NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES**

Profesora Guía: Psicóloga Ada Pérez

Estudiantes: Psicóloga Pamela Azar

Psicóloga Mitzy Silva Muñoz

Diciembre 2011

INDICE

<i>I. Introducción</i>	2
<i>II. Formulación del Problema</i>	4
<i>III. Objetivos</i>	8
Objetivo General:.....	8
Objetivos Específicos:	8
<i>IV. Marco Teórico:</i>	9
1. Antecedentes generales del psicodrama.....	9
2. Necesidades educativas especiales transitorias.....	15
3. Habilidades sociales.....	17
<i>V. Metodología:</i>	19
1. Enfoque metodológico.....	19
2. Técnicas de recolección de registro de datos.....	20
3. Técnicas de análisis de los datos.....	20
3.1.- Presentación del caso de la intervención.....	20
3.2.- constitución del grupo.....	21
3.3.- identificación de los sujetos.....	21
3.4.- modelo de intervención utilizado.....	23
3.5.- descripción de las actividades.....	24
<i>VI. Análisis del caso grupal</i>	30
<i>VII. Conclusiones</i>	35
<i>VIII. Comentarios y sugerencias</i>	38
<i>IX. Referencias bibliográficas</i>	39
<i>X. Anexos</i>	41

INTRODUCCIÓN

Para nadie es un misterio, que la mayoría de los alumnos escolarizados presentan necesidades educativas particulares en algún momento de su historia. Sea porque necesitan reforzar un área particular, como lenguaje, matemáticas o historia, o bien porque atraviesan a lo largo de su vida escolar, por circunstancias sociales o emocionales que requieren de atención y cuidado. Desde nuestro quehacer como terapeutas de niños, nos vemos enfrentados a diario con problemáticas relacionadas con la alteración en la comunicación y las habilidades sociales. Para los niños y niñas con necesidades educativas especiales transitorias (NEET) esta es una problemática común, que conlleva sufrimiento para ellos y su familia, además de aumentar las dificultades en su rendimiento y bienestar escolar. Ahí radica la importancia de que estos niños puedan desarrollar habilidades sociales y recursos propios, para tener la posibilidad de relacionarse adecuadamente con sus pares y superiores a través de la creatividad y espontaneidad, permitiéndoles una adaptación adecuada al contexto.

El diagnóstico de estos niños cobra una vigencia significativa en la actualidad debido a los nuevos programas de integración (PIE) establecidos por el Ministerio de Educación de Chile y el desafío que presentan los profesionales de las escuelas pertenecientes a estos programas, a modo de abordar de manera integral las problemáticas de estos niños. Por esto parece importante aportar en la búsqueda de una forma eficaz de intervención terapéutica dirigida a los niños y niñas con NEET.

Nuestro trabajo estará focalizado en un grupo de niños y niñas, de 8 y 9 años con NEET,

pertenecientes al programa de integración escolar de la escuela particular subvencionada Divino Maestro, de la comuna de Cerro Navia, Región Metropolitana de Chile y en la exploración del desarrollo de las habilidades sociales mediante la utilización del psicodrama.

El paradigma del psicodrama con niños es un abordaje útil, que como recurso y herramienta integra el juego a modo que los niños se miren a sí mismos y su entorno, aprendiendo nuevas formas de comportamiento y pudiendo integrar las dificultades y conflictos de su vida por medio de la expresión y acción. El trabajo terapéutico tiene mucho de juego, sin embargo, es un juego que tiene sus propias reglas y objetivos.

En el capítulo del marco teórico se definirán los conceptos bases del psicodrama, el significado de las NEET y su impacto en las habilidades sociales. Finalmente se presentará el caso de intervención y se analizarán las sesiones de grupo realizadas con estos niños y niñas a través del método psicodramático. A modo de cierre, se expondrán las conclusiones y sugerencias que buscarán reflexionar sobre las dificultades y logros observados de la intervención realizada.

Esta tesina es una invitación a los distintos profesionales vinculados a la educación especial y a la psicoterapia clínica con niños, a reflexionar y analizar posibles modalidades, criterios y estrategias para implementar apoyo y asesoramiento a las escuelas que pertenezcan al PIE, fortaleciendo el servicio que se entrega a los niños con mayores dificultades para acceder y progresar en el currículum regula

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Según, el Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], (2011) en la actualidad, alrededor de 850.000 estudiantes de educación básica y secundaria presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), tanto transitorias como permanentes. Sin embargo el año 2010 sólo 228.000 estudiantes recibieron apoyo de educación especial, tanto en las escuelas especiales como en las escuelas de aula regular que pertenecen al Programa de Integración Escolar (PIE).

Los niños y niñas que poseen necesidades educativas especiales transitorias (NEET) pueden tener diversos diagnósticos. Dentro de los diagnósticos más comunes encontrados en el programa de integración escolar, descrito por el MINEDUC (2011) están los: Trastornos Específicos del Lenguaje, Déficit Atencional con y sin Hiperactividad, Coeficiente Intelectual Límite y Trastornos Específicos del Aprendizaje. A la par con el diagnóstico específico que presenta un niño/a con NEET, presentan de manera transversal, signos de un déficit en sus habilidades sociales en las relaciones interpersonales.

Las habilidades sociales tienen un impacto significativo principalmente en tres áreas del niño/a: área emocional, cognitiva y conductual. Tomando en cuenta la etapa del desarrollo evolutivo de los niños/as, puede verse afectado su aprendizaje, capacidad vincular, diversidad de roles, expresión emocional, capacidad télica y consecuentemente la espontaneidad y creatividad.

Según el estudio realizado por Ausin y Verdugo (2010) sobre las habilidades socio afectivas que presentaban escolares en la resolución de conflictos, se ha visto que la estructura del sistema educacional de nuestro país, aspectos culturales y familiares no son conjugados con los aspectos particulares de cada grupo de educandos, careciendo de sentido, al no anclarse en contenidos relevantes para los propios procesos de desarrollo de los niños.

La metodología del sistema educacional esta bien estructurada, se presta para que los profesores la utilicen como un manual replicable año tras año, muchas veces sin considerar las diferencias que existen entre la diversidad de niños de nuestro país, con sus propias particularidades y necesidades actuales. En muchos establecimientos, las estrategias para fortalecer el trabajo pedagógico se han visto desvinculadas de las habilidades sociales que poseen cada niño y grupo, afectando la cotidianidad de la convivencia escolar (Ausin y Verdugo, 2010).

Evidentemente, las familias también juegan un rol importante en la educación de los niños, pues en esta ocurren los primeros aprendizajes y adquisición de roles y vínculos, de los cuales se van imitando en primera instancia para sobrevivir al desarrollo humano, y luego ir desarrollándose conforme al aprendizaje del menor. Muchas veces la escuela deja al margen el vínculo con las familias o las familias se desvinculan de la escuela, creyendo que esta es la única responsable de educar y cuidar a los niños. En la escuela específica en la que basaremos nuestro estudio, se ha observado la gran desvinculación que tienen los padres con sus hijos y la escuela, percibiendo a la escuela como "guardería infantil". A pesar de los esfuerzos, aún no se ha logrado que exista un vínculo cercano establecido entre

familia, niño y escuela, donde se logre un sentido uniforme y que configure una matriz de apoyo ante el desarrollo de los niños. En el fondo el generar un agente real que se encargue de poder hacer la mediación entre familia, niño y escuela.

Como parte de la observación que las investigadoras de esta tesina han realizado, mediante conversaciones con diversos/as colegas que participan en el entorno escolar, fue posible darse cuenta que en algunas escuelas se apunta a una metodología de educación en el desarrollo cognitivo, dejando de lado lo social, corporal y emocional de los niños, lo que a su vez afecta y coarta las estrategias que pueda desarrollar el profesor, limitándolo solo a un campo particular y específico de su rol como docente. Los ambientes escolares van siendo afectados por dinámicas de convivencia y comunicación difusa y conflictiva, provocando en los niños un alto índice de agresividad física y verbal, dentro y fuera de la sala de clases, que sin la mediación oportuna de algún adulto se convierten en situaciones de violencia grave.

[NOTA: cabe destacar que esta información no ha sido sistematizada formalmente y se refiere a observaciones].

Los alumnos no ven oportunidades de espacios en los cuales puedan expresar sus ideas, inquietudes, frustraciones, conflictos y miedos, lo cual va rigidizando aun más la estructura educacional, generando un ambiente hostil, amenazante y desmotivado.

Los niños presentan la necesidad de ser escuchados, atendidos y comprendidos por los adultos, de ahí la enorme importancia que adquiere el generar espacios de integración, que incluyan no sólo los aspectos cognitivos de los menores, sino también su afectividad y conducta.

Para nadie es un misterio que existen diversas escuelas en nuestro país donde se favorece la competitividad. Esta se mide mediante el nivel de los resultados académicos al interior de la propia escuela, y su comparación con otras. En la opinión y mediante la observación realizada por las investigadoras se puede decir que lo anteriormente descrito puede generar rivalidad, egoísmo y discriminación, características negativas para la integración de los niños que presentan mayores dificultades en el aprendizaje. Además reprime la libre expresión, oprimiendo el desarrollo de la espontaneidad, creatividad y afectividad en los vínculos, generando en los niños miedo a ser rechazados, marginados y juzgados. Esto posibilita que algunos niños prefieran aislarse del grupo o actuar de forma más violenta por la lucha de “ser el más fuerte”.

Estudios como el de Ausin y Verdugo (2010) indican que al aplicar técnicas que integran las áreas afectivas, cognitivas y corporales, como el psicodrama, los niños se sienten más integrados, logran flexibilizar sus roles y disminuyen su nivel de violencia.

Sin embargo, son pocos los estudios que avalen prácticas como éstas, abordados desde el psicodrama.

Es así que, nuestra investigación clínica se centra en la construcción de una propuesta de intervención con estos niños, desde una mirada psicodramática, por lo cual surge la siguiente interrogante que guía nuestro estudio: ¿De qué manera se desarrollan las habilidades sociales de un grupo de niños y niñas de 8 y 9 años, con necesidades educativas especiales transitorias intervenidas desde el psicodrama?

OBJETIVOS

Objetivo General:

Describir de qué manera se desarrollan las habilidades sociales en un grupo de niños y niñas de 8 y 9 años con necesidades educativas especiales transitorias intervenidas desde el psicodrama.

Objetivos Específicos:

- 1) Describir el tele grupal al inicio de la intervención.
- 2) Describir la triada psicodramática del grupo de niños/as.
- 3) Describir cómo se expresan los vínculos y roles de los niños y niñas dentro del grupo.
- 4) Describir el desarrollo de la espontaneidad y la creatividad en el grupo.

MARCO TEORICO

“Las técnicas psicodramáticas pueden usarse en forma efectiva en cualquier campo que requiera cierta exploración de las dimensiones psicológicas de un problema, tales como la educación, la psicoterapia y las relaciones industriales. Comprender y tratar los temas actuales frecuentemente requiere un aprendizaje experiencial y de participación integrado con el análisis verbal y cognitivo.” (Blatner, 1996, p.124).

1.- Antecedentes generales del Psicodrama.

La creación del psicodrama, fue el resultado de un largo proceso muy relacionado con la vida y la búsqueda personal de su creador: el médico-psiquiatra rumano-vienés Jacob Levy Moreno (1889-1974). El cuestionamiento básico de Moreno se dirigió hacia una sociedad que tiende a reprimir en lugar de estimular la espontaneidad y la creatividad, una sociedad que privilegia el producto en detrimento del acto creativo, y una sociedad que limita a cada ser humano en lugar de ser el espacio que le permita desarrollarse (Yudelevich, A., s.f.).

El psicodrama es una forma de psicoterapia, ideada por J.L. Moreno, inspirada en el teatro de improvisación y concebida inicialmente como grupal o "*psicoterapia profunda de grupo*" (Moreno, J.L., 1959b, p.108). Según su creador: "*Históricamente el psicodrama representa el punto decisivo en el apartamiento del tratamiento del individuo aislado hacia el tratamiento del individuo en grupos, del tratamiento del individuo con métodos verbales hacia el tratamiento con métodos de acción.*" (Moreno, 1946, p.10). Él lo definió como "un método para sondear a fondo la verdad del alma a través de la acción".

Dicho en palabras de Reyes, G. (2006) el psicodrama es un modelo psicoterapéutico teórico y metodológico, cuyas características se pueden sintetizar de la siguiente manera:

- El centrarse no sólo en las dificultades y conflictos, sino también en los recursos.
- El centrarse no sólo en las estructuras inamovibles, sino también en los procesos.
- La narrativa y los contenidos de los conflictos y recursos son sólo instrumentos para llegar al proceso.

En este modelo se concibe el proceso terapéutico como un proceso integral, a cuya experiencia deben asistir no sólo aspectos cognitivos, sino también información proveniente del cuerpo y los afectos.

Dentro de los conceptos fundamentales relevantes para nuestra investigación se encuentran: la espontaneidad, la creatividad, el tele, el encuentro, la teoría de roles y la teoría de vínculos, la triada psicodramática, el locus, status nascendi y la matriz.

El concepto de ESPONTANEIDAD para el Psicodrama, tiene un sentido fundamental dentro de su paradigma. Moreno (citado en Bustos, 1998) la describe como la capacidad de dar respuestas nuevas a situaciones conocidas y respuestas adecuadas a situaciones nuevas, en un entorno social determinado. También podríamos definirla como la capacidad para crecer y adaptarse en forma creativa a nuevos requerimientos vinculares y a distintas situaciones vitales producto de la experiencia. Muchas veces se puede confundir este concepto con el de “impulsividad”, sin embargo es la característica de adecuación social, es lo que hace la diferencia.

Este concepto se liga directamente con el de CREATIVIDAD, que es la capacidad que todos los seres humanos tenemos de desarrollar conductas de manera única y adecuadas al entorno social, sin interferencia de relaciones previas en este proceso, en función de permitir la expresión del si mismo. Se podría decir entonces que no hay espontaneidad sin creatividad. Ambas implican entonces la capacidad de adaptarse al entorno y actuar frente a éste, respetando las propias necesidades internas, pero a la vez adecuándose al entorno social y cultural, sin quedar atrapado en “conservas culturales”, que son respuestas esperadas dentro de las normas sociales (Reyes, G., 2006).

A modo de ir generando mayores niveles de espontaneidad en los grupos, el psicodrama propone situaciones para que se genere el encuentro. El ENCUENTRO sucede en el aquí y ahora del psicodrama, en el momento, se establece en una relación yo - tú, una relación más profunda y directa. Se trabaja a través de la integración, mente, cuerpo y afecto; integra el pensar, el actuar y el sentir a través de la acción (Farragi, M. y Toledo, A., 2009).

Otro concepto fundamental dentro de la mirada psicodramática y para nuestra investigación es el TELE, que se define como la capacidad de percibir profundamente a la otra persona, es una empatía recíproca a través de la sensibilidad y el sentimiento. Es un proceso en el que dos o más personas pueden encontrarse y percibirse en un acto simultáneo, dinámico, creativo y libre de contaminaciones de historias vinculares anteriores. Moreno describe el Tele como un sentimiento proyectado a distancia, la unidad más simple de sentimiento transmitida desde un individuo a otro.

El concepto de LOCUS se refiere a un lugar y espacio, en donde ocurre una situación o una cadena de situaciones, que generan un sentimiento y una modalidad de relación particular en la historia y/o la fantasía de un sujeto. Se reconstituye, sobre la base del tiempo, el espacio, objetos, personajes y un conjunto de sensaciones que permiten manifestarse más allá del relato plano, y revivir la experiencia, tal cual la persona la ha significado. Cabe destacar que la importancia del locus radica no en lo que “ocurrió objetivamente”, sino en la significación que le otorgó el sujeto. Por otra parte, el “STATUS NASCENDI, se refiere a un proceso dinámico y evolutivo a través del cual, las cosas van ocurriendo y, en dónde el locus se inserta. Relacionado a estos dos conceptos, está el de MATRIZ, que corresponde a un modelo de relación, que se estructura rígidamente y que surge inicialmente como un mecanismo de defensa adaptativo a una situación, frente a la cual la persona, no puede manejar su entorno, ni sus emociones. La matriz se desarrolla en un comienzo como una respuesta al medio, como un modo de defensa, pero que al ser generalizado a otros espacios y ambientes, comienza a ser desadaptativo careciendo de creatividad y espontaneidad

En este sentido, el psicodrama plantea, que la posibilidad de curación, se basa en que el sujeto conecte el locus a la matriz, desbloqueando una situación o una cadena de situaciones, relacionadas a la emergencia original del conflicto, y en este sentido, de reconocer la validez de la matriz frente a un locus particular, que al haber sido generalizado a otras situaciones, no responde adecuadamente a los requerimientos del medio, permitiendo así el desbloqueo de la espontaneidad y la creatividad para enfrentar adecuadamente a las nuevas situaciones.

Al hablar de la TRIADA PSICODRAMÁTICA, nos referimos a la integración mente,

cuerpo y afecto, como aspectos constitutivos del ser. En contraste con muchas terapias tradicionales, en donde la cognición es el principal foco de intervención, la técnica psicodramática, está centrada no sólo en la cognición, sino que también incluye como fundamentales los aspectos corporales y afectivos, siendo parte del objetivo terapéutico la integración de estos elementos. Esta mirada psicoterapéutica, es aplicable también a otros ámbitos, sobre todo en los que tienen relación con la educación.

La teoría de vínculos concibe al ser humano desde una perspectiva vincular - social. Según Moreno, el concepto de VINCULO esta íntimamente ligado al concepto de espontaneidad y creatividad. El vínculo es vital para el desarrollo humano, ya que es primordial la relación con otro para generar la estructuración y diferenciación del yo. La teoría de vínculos, está directamente relacionada con la teoría de roles

Moreno, definir el ROL como “la unidad mínima de conducta interaccional”. Dicho de otra forma, sería la conducta observable que está referida a la relación con otros. Es una experiencia social, en la que siempre debe haber un otro. (Moreno, J.L., 1993)

Al ser interaccional, los roles son necesariamente complementarios. Ésta complementariedad puede ser asimétrica, por ejemplo, profesor- alumno, padre- hijo, etc., o simétrica, por ejemplo, hermanos, amigos, primos, etc.

Moreno plantea tres clasificaciones de roles:

La primera clasificación de roles está planteada desde el desarrollo evolutivo del rol. Los roles empiezan a surgir en el interior de la matriz de identidad, la cual constituye la base psicológica para todos los desempeños de roles. Los primeros roles que surgen son los

psicosomáticos, luego están los roles psicodramáticos, y finalmente los roles sociales. Cuerpo – psique – sociedad son parte del yo total.

La segunda clasificación de roles tiene que ver con el grado de libertad o espontaneidad, en donde el proceso de desarrollo de un nuevo rol, estos pasarían por tres etapas distintas:

Role taking, son las estereotipias culturales y consiste en imitar el rol a partir de los modelos disponibles. Role playing, es una exploración más creativa, espontánea y personal del rol, consiste en jugar el rol, explorando simbólicamente sus posibilidades de representación. El sujeto representa una situación real, imaginaria o simbólica jugando su rol desde su modo habitual de relacionarse. Role creating, es el período de mayor evolución de un rol, en donde se han integrado los aspectos culturales e individuales, conformando un rol particular. Consiste en el desempeño del rol, de forma espontánea y creativa.

La tercera clasificación de roles está relacionada, en cómo éstos se agrupan, denominándose a estas agrupaciones ramilletes o clusters.

Cuando Moreno dice que los roles intercambian sus experiencias, alude a que se agrupan según una cierta dinámica, constituyendo los clusters. En las primeras etapas de desarrollo del niño, estos ramilletes asumen diversas características, que van a permitir delimitar estas agrupaciones. El cluster I, cuyo complemento es la madre o adulto que la sustituye. El clusters II cuyo complemento es el padre o adulto sustituto. Clusters III, cuyo complemento es el hermano o sus sustitutos fraternos.

En el abordaje terapéutico utilizado en esta tesina, se consideran tres metodologías de

manera relevante: el sociodrama, el role playing pedagógico y el juego grupal psicodramático.

El sociodrama tiene como protagonista las temáticas grupales y sus procesos. En donde la dirección psicodramática se estructura desde un caldeamiento, enfocado a posibilitar las temáticas vinculares y la cohesión grupal, pasando luego a una fase expresiva, en la que se manifiestan las temáticas relevantes para el grupo, las que luego pueden ser profundizadas en el sharing.

El role playing es el juego exploratorio del niño en función de sus roles, a partir de sus diferentes posibilidades de representación y expresión. Mientras que el role playing pedagógico, está enfocado en el entrenamiento, diversificación y mejoramiento de los roles, centrado en un modelo más directivo.

El juego grupal psicodramático, se enfoca en activar los procesos grupales, a través de juegos grupales y bi-personales que actúan como catalizadores de la espontaneidad y la creatividad colectiva. En este sentido, el rol del coordinador de grupo, es el de propiciar experiencias que potencien el tele, la espontaneidad, la creatividad y la escucha del grupo.

2.- Necesidades Educativas Especiales Transitorias

No podemos negar, que la mayoría de los alumnos escolarizados presentan necesidades educativas particulares en algún momento de su historia. Sea porque necesitan reforzar un área particular, como lenguaje, matemáticas o historia, o bien porque atraviesan a lo largo

de su vida escolar, por circunstancias sociales o emocionales que requieren de atención y cuidado.

Otros son los casos de aquellos niños con necesidades educativas especiales permanentes, que requieren a lo largo de toda su vida, un apoyo para ser integrados en la escuela. Estos casos se refieren a condiciones tales como la sordera, la parálisis, el déficit cognitivo severo, entre otros.

Durante nuestra investigación, el foco estará puesto en aquellos niños que presentan necesidades educativas especiales transitorias, a las nos referiremos como NEET.

Las necesidades educativas especiales transitorias se refieren a las necesidades específicas y de carácter transitorio que presentan algunos estudiantes. Éstos alumnos, por lo general presentan mayores dificultades para acceder a los aprendizajes que les corresponde a su edad o bien presentan desfases en la malla curricular. Estas problemáticas son multicausales y por lo general requieren de apoyos tales como adaptaciones curriculares, adecuaciones en el contexto educativo y en la organización del aula, además de servicios de apoyo especializados. Dentro de los diagnósticos más comunes encontrados en el programa de integración escolar, descrito por el MINEDUC (2011), referente a los niños con NEET están los: Trastornos Específicos del Lenguaje, Déficit Atencional con y sin Hiperactividad, Coeficiente Intelectual Límite y Trastornos Específicos del Aprendizaje. A la par con el diagnóstico específico que presenta un niño/a con NEET, presentan de manera transversal, signos de un déficit en sus habilidades sociales en las relaciones interpersonales.

Se considera también que las necesidades educativas especiales son de carácter interactivo, es decir, dependen de las condiciones del propio alumno y del contexto educativo en el cual se desarrolla y aprende. Es por esto la importancia que tiene la escuela, en el caso de intervenir adecuadamente, para dar respuesta a las necesidades de los alumnos pudiendo contribuir a superar, minimizar o compensar las dificultades del aprendizaje, o por el contrario, en caso de no abordarlas o darle una intervención inadecuada, podrían agudizarse sus dificultades producto de una enseñanza poco pertinente.

3.- Habilidades Sociales

Actualmente la importancia de las habilidades sociales en el funcionamiento interpersonal está ampliamente establecida, no obstante, no existe una definición universalmente aceptada por todos los investigadores, encontrándose numerosas definiciones que inciden en una u otra característica de lo que constituye una conducta socialmente habilidosa. Sin embargo, hemos considerado definir a las habilidades sociales, según el contexto cultural en los que se encuentren los patrones de comunicación en la interacción social, lo que además estará influenciado por los propios recursos cognitivos (por ejemplo, valores, creencias y conocimientos) y conductas emitidas en relación a la expresión de sentimientos, emociones, actitudes o deseos de un modo adecuado en respuesta a la adaptación social y a la interacción recíproca entre los niños (Iruarrizaga, Gómez, Criado, Zuazo y Sastre, 1997).

La habilidad tiene que ver también, con una competencia social que esta relacionada con un conjunto de comportamientos aprendidos y adquiridos que posee los siguientes componentes para su comprensión:

- ✓ Se adquiere a través del aprendizaje por: observación, imitación, ensayo e información.
- ✓ Son comportamientos interpersonales complejos, verbales y no verbales, influenciados en la interacción, obteniendo consecuencias favorables y la supresión o evitación de efectos desfavorables.
- ✓ Suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.
- ✓ Acrecientan el reforzamiento social.
- ✓ Son recíprocas por naturaleza.
- ✓ Las prácticas de las habilidades sociales están influidas por las características del medio. Factores tales como, la edad, sexo y estatus del receptor, afectan la conducta social del sujeto.
- ✓ Los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificados a fin de intervenir.

METODOLOGÍA

1.- Enfoque Metodológico.

El enfoque de esta investigación es de tipo cualitativo y de carácter descriptivo, lo cual hace referencia a que los datos producidos son recogidos desde las propias técnicas psicodramáticas utilizadas y aplicadas en el grupo de niños. También utilizando los discursos, palabras y expresiones verbales y no verbales de los niños con los que se trabaja. El enfoque cualitativo tiene como objetivo la captación y reconstrucción de significados privilegiando el lenguaje conceptual y metafórico; lo que interesa al investigador cualitativo es la forma en que los actores le dan sentido a sus vidas, cómo experimentan y estructuran el mundo social (Ruiz, 1999).

La presente investigación se enmarca en una epistemología constructivista, que sostiene que la realidad y el observador dependen el uno del otro. Desde esta posición se asume que en el proceso de conocer el observador es un participante activo, que realiza una creación conjunta en el mismo acto de conocer.

Como investigadoras nos situamos en el paradigma psicodramático del cual se desprende un cuerpo teórico y un método que nos permite explorar, comprender e intervenir con aspectos vinculares y rólicos de las relaciones interpersonales, con énfasis en las habilidades sociales.

2.- Técnicas de recolección y registro de datos.

La producción de datos se realizó a través de técnicas psicodramáticas, tales como; juego dramático, role-playing, átomo social, juego de roles, sociomertría y sociodrama, ejercicios de reconocimiento y expresión corporal, los cuales permitieron desarrollar la intervención. Estas técnicas de acción permiten la emergencia de contacto con otros, descubrimiento de contenidos afectivos, cognitivos, corporales como también el ensayo en un espacio protegido de esta nueva forma de percibir y contactarse con la realidad.

Los datos se recogieron de la experiencia individual y grupal de cada sesión, atendiendo a los relatos, frases, emergentes emocionales, y lo corporal. El registro se llevó a cabo a través de notas tomadas durante la sesión y una posterior reconstrucción en la que se evocaba y relataba lo realizado, ocurrido y observado.

3.- Técnicas de análisis de los datos.

3.1.-Presentación del caso de la intervención

Según el MINEDUC (2011) el programa de integración escolar (PIE), es una modalidad del sistema educativo que se instala de forma transversal en los distintos niveles y establecimientos, proveyendo un conjunto de beneficios y servicios asociados a los recursos humanos, técnicos y conocimientos de especialistas que promueven el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad en el

aprendizaje. Asegurando también el principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos, según la Ley general de educación y la ley 20.422.

La escuela de educación básica, particular subvencionada “Divino Maestro” de la comuna de Cerro Navia, Santiago de Chile, tiene en la actualidad una población general de 335 matriculas de las cuales 100 alumnos han sido integrados al PIE con NEET, desde Pre-kínder a 8° año básico. Estos fueron evaluados por los siguientes especialistas: fonoaudióloga, psicopedagogos, psicóloga y neurólogo, tras un despistaje realizado por los profesores jefes.

3.2.- Constitución del Grupo.

El grupo está compuesto por un total de cuatro niños y niñas con necesidades educativas especiales transitorias (NEET), pertenecientes al programa de integración escolar de la escuela Divino Maestro, de la comuna de Cerro Navia, Región Metropolitana de Chile. El colegio es particular subvencionado y las familias pertenecen mayoritariamente a un nivel socioeconómico bajo. Los niños asisten a media jornada, de las 14:00 a las 19:00hrs. Al grupo asisten dos niños de 8 años de edad, cursando tercer año básico y dos niñas de 9 años de edad, cursando cuarto año básico.

3.3.- Identificación de los Sujetos:

1.- Sujeto S

.- Edad: 10 años.

.- Escolaridad: Tercero básico.

.- Género: Masculino.

.-NEET: Trastorno específico del aprendizaje y trastorno déficit atencional sin hiperactividad.

.- Motivo de inclusión al grupo: S es incluido en el grupo de psicodrama debido a que presenta dificultades en el establecimiento de vínculos con sus pares. Su conducta es pasiva y retraída, sin generar mucho contacto social y quedándose incluso sin jugar en los recreos. En él se percibe una extrema timidez e introversión.

2.- Sujeto B

.- Edad: 9 años.

.- Escolaridad: Tercero básico.

.- Género: Masculino.

.-NEET: Trastorno específico del aprendizaje y trastorno déficit atencional con hiperactividad.

.- Motivo de inclusión al grupo: B es incluido en el grupo de psicodrama debido a que presenta un alto nivel de impulsividad y dificultades en el establecimiento de límites. Es un niño muy extrovertido y su conducta tiende a ser desadaptada al contexto, esforzándose constantemente por llamar la atención y ser líder. Presenta intolerancia a la frustración y continuas pataletas, sobretodo cuando no es tomado en cuenta por sus pares o figuras de autoridad.

3.- Sujeto T

.- Edad: 10 años.

.- Escolaridad: Cuarto básico.

.- Género: Femenino.

.-NEET: Coeficiente intelectual limítrofe y trastorno déficit atencional sin hiperactividad.

.- Motivo de inclusión al grupo: T es incluida en el grupo de psicodrama debido a que es sumamente distractil. Su conducta tiende a ser pasiva y es algo inmadura en relación a las niñas de su edad, lo que genera que pueda ser fuertemente influenciable por otros y vulnerable a posibles abusos (bullyng). A pesar de que es capaz de generar vínculos y contacto social, se percibe en ella una disminución en su capacidad expresiva.

4.- Sujeto L

.- Edad: 10 años.

.- Escolaridad: Cuarto básico.

.- Género: Femenino.

.-NEET: Coeficiente intelectual limítrofe y trastorno déficit atencional sin hiperactividad.

.- Motivo de inclusión al grupo: L es incluida en el grupo de psicodrama debido a que presenta un alto nivel de inseguridad. Esto se percibe en una constante necesidad de aprobación externa y una muy baja tolerancia a la frustración. Cada vez que se siente frustrada por no lograr algo o por comentarios críticos realizados por sus pares o profesores, tiende a encerrarse en si misma y a paralizarse, lo que se evidencia no sólo en su expresión verbal, sino también en su expresión corporal (rigidez).

3.4.- Modelo de Intervención Utilizado

El grupo obtuvo un proceso de intervención psicodramática focalizada en el desarrollo de habilidades sociales durante el año 2011, entre los meses de mayo (finales) y septiembre

(mediados). Se realizaron un total de 12 sesiones de 2 horas de duración, con una frecuencia semanal. Las sesiones se realizaron en la Biblioteca de la Escuela, de 10:00am a 12:00pm.

El plan de trabajo de la intervención se centró en desarrollar las habilidades sociales de estos niños a fin de establecer un adecuado contacto con los otros. Esto implica escuchar y compartir con otros niños, aceptar otros puntos de vista y propuestas de juegos, además de reconocer sus emociones y su adecuada expresión. En términos generales, parte importante del trabajo dió relación con adquirir un comportamiento más adecuado en el plano de los vínculos interpersonales y a la vez más flexibles y espontáneo.

3.5.- Descripción de las Actividades

De las sesiones realizadas en el transcurso del año 2011, consideramos tres de ellas como las más interesantes de exponer en esta tesina, debido a la relevancia de su contenido.

Sesión A: Presentaciones y Encuadre Grupal

Objetivos:

- .- Establecer el encuadre (horario, frecuencia, destacar la importancia de la cohesión y respeto grupal).
- .- Presentación de los participantes.
- .- Primera aproximación al trabajo grupal a través de la presentación de los participantes.
- .- Observación del tele grupal inicial.

Los niños llegan al lugar asignado y se ubican en círculo, sentados en el suelo

(colchonetas). Luego de señalados los objetivos y el encuadre del taller, se da inicio a las presentaciones. Se les solicita a los niños que se presenten de manera creativa, eligiendo un animal que les gustara y señalando qué le gustaba de este, y finalmente actuando alguna característica del mismo. Al inicio muestran bastante timidez y vergüenza, salvo **B**, que se entusiasma inmediatamente y dice: “tía me encantan los animales”. En general el grupo se demora un poco en empezar, y al hacerlo **B** es el primero que se presenta, diciendo: “Soy **B**, me gusta la culebra porque se arrastra y tira el veneno así shhhsstttt!... ¡No! Mejor soy el tigre porque es rápido y fuerte”: Para representar a la culebra **B** se tira al suelo y la actúa, luego cuando elige ser el tigre se pone de pie y ruga. Los demás niños miran y se ríen, pero se demoran un poco más en presentarse. Luego de un rato, sigue **T**, quien dice: “Soy **T**, me gusta el gato porque es regalón y cariñoso”. Para representar al gato se muestra muy vergonzosa y hace “Míau” muy rápidamente, para luego señalar a su compañera **L** y decirle, “Ya, ahora te toca a ti”. **L** hace un gesto de timidez y se resiste un poco hasta que termina por presentarse diciendo: “Soy **L**, me gusta el perro porque es bonito”. Ella también hace un gesto de perro “Guau” muy rápidamente, mostrando mucha vergüenza. Finalmente se presenta **S**, quien dice desganadamente: “Soy **S**, me gusta la tortuga por su... por su... por eso duro que tiene en el cuerpo y puede esconder la cabeza, y ponerse como pelota, ¿cómo se llama eso?”. Se le contesta “caparazón” y él afirma y se entusiasma, haciendo el gesto en donde las tortugas quedan de espalda y no se pueden parar.

Luego de las presentaciones empieza el caldeamiento inespecífico, durante el cual comienzan a moverse por la sala, estirarse, ocupar y reconocer el espacio. Caminar en distintas velocidades y direcciones e ir interactuando con la mirada con los compañeros/as. Durante esta fase surgen algunas risas y jugueteos, sobretodo de **B**, quien iniciaba las risas

debido a su comportamiento, empujando a **S** o poniendo caras. Los demás niños seguían el juego de **B**.

Luego de un rato se eligen para formar parejas. En esta instancia se escogen los dos hombres y las dos mujeres de manera inmediata, y entre ellos escogen quien será **A** y quien será **B**. Luego de que se han puesto de acuerdo, empiezan a moverse en espejo, iniciando **A** el movimiento y **B** siguiéndolo. **A** continuación se hacen roles invertidos. Durante este ejercicio se generó dentro de los grupos una “competencia”, intentando “pillar” al otro compañero/a, haciendo movimientos difíciles de imitar/espejar. Esta técnica permite el percibirse a si mismo a través del otro, y fue utilizada a modo de iniciar vínculos grupales y evaluar el tele grupal.

Sesión B: Átomo social (“Mis Emociones”)

Objetivos:

- .- Reconocer las emociones y su cercanía o lejanía con cada una de ellas.
- .- Identificación corporal de las emociones y los propios estados internos.
- .- Identificar los significados personales que los niños asignan a cada emoción.

Este día llegan ansiosos porque inicie el taller. Antes de dar inicio los niños preguntan cosas como “¿Qué vamos a hacer hoy?”, “¿Podríamos jugar!”, “¿No juguemos! ¡Dibujemos mejor!”, entre otras cosas. Para iniciar hacemos un ejercicio de prestar atención al cuerpo y tomar contacto con la respiración con el objetivo de relajarnos. Cada uno buscó un lugar en la sala que le acomodara y se instaló en una colchoneta. En un comienzo les costaba cerrar los ojos y mantenerlos cerrados, ya que los abrían rápidamente para ver si el resto también

lo hacía. Al cabo de un rato todos lo logran y se conectan. Poco a poco los niños se fueron relajando y en este momento se pudo realizar un psicodrama interno. Se guió a los niños por un viaje hacia su historia y sus emociones, invitándolos a evocar las distintas emociones básicas en el cuerpo y recordar momentos en los que hayan sentido rabia, momentos en los que hayan sentido tristeza, miedo y alegría.

Al finalizar el psicodrama interno, se les entregó papel, lápices de colores y plasticina, y se dio la consigna y explicación para que realizaran un átomo emocional. Frente a la consigna algunos niños preguntaron: “¿Qué hay que hacer?” “¿Se puede pintar?” “No entiendo tía”. Luego de clarificar las consignas, los niños se dibujaron en el centro y ubicaron en relación a ellos mismos las emociones de acuerdo lo cercanas o lejanas que las sentían. Además de lo anterior le agregaban colores o formas en relación a su percepción de las mismas.

Para finalizar la sesión se pasa a la etapa de compartir (sharing) en la cual los niños comentan las diferentes historias, recuerdos, identificación del lugar donde sentían las emociones y sensaciones frente a las mismas. Durante esta etapa explicaron cómo simbolizaban algunas emociones en relación a sus sensaciones: Por ejemplo, “la pena es como una espina”, “la rabia es cómo un monstruo”. Además de lo anterior fueron capaces de identificar los lugares en los que sentían las emociones, por ejemplo: “Siento la rabia en la guata”; “Sentí la pena en la garganta”; “La alegría está en la cara”.

Sesión C: Títeres (Exploración de Roles)

Objetivos:

- .- Descubrimiento de los propios roles.
- .- Identificación de los roles más cercanos a los niños.
- .- Ejercitación en la flexibilización de roles.

Durante esta sesión se da inicio al trabajo explicándoles y contándoles a los niños qué son los roles. Con un poco de ayuda los niños fueron capaces de dar ejemplos de los roles que conocían, como “mamá”, “profesor”, “papá”. Luego de esto se inició un juego en el que ellos elegían papeles cerrados en los que estaban escritos roles tales como: papá, mamá, hermano mayor, hermano menor, profesor, alumno, bruja, payaso, secretaria, entre otros. Los niños lo iban leyendo en voz baja y luego interpretaban el rol frente a los demás, sin nombrarlo, para que los compañeros/as lo reconocieran. En general al grupo le fue muy difícil realizar las representaciones de los diversos roles, lo que los ponía bastante ansiosos. Se generaron comentarios como: “No sé cómo se hace”; “¿Qué hago?”; “Ahhh, esto es muy difícil”. Luego de un buen rato finalmente lo lograron, buscando estrategias como la utilización de objetos de la sala: por ejemplo, una silla como escritorio en el cual escribe la secretaria; adición de contenido verbal: por ejemplo, “está mal hecha la tarea, tienes un 2” en el caso de una profesora; utilización de yo auxiliares: “Tía venga póngase aquí y usted es la hija”, en el caso de la mamá. Se observa que tienden a ser bastante concretos en la representación de los roles y que por lo general sus conductas son más bien rígidas y estereotipadas. Cuando se les preguntaban cosas como por ejemplo: ¿Qué más hace la mamá?, decían por ejemplo: hace la comida, hace el aseo, ve la teleserie, no sé que más.

Luego de esto se les invitó a crear un personaje de papel (títere), con un rol particular, e

inventar una historia para este.

Luego que todos los niños tuvieron sus títeres listos, espontáneamente fueron creando una historia grupal, haciendo caso omiso a la consigna, pero demostrando un mayor nivel de creatividad. Sus personajes fueron interactuando entre sí y creando poco a poco una historia. Armaron un escenario con las mesas de la biblioteca, improvisando un teatro, y aprovecharon que un grupo de niños entró al lugar, para mostrarles un espectáculo. A pesar de que la historia no tenía una trama particular sino más bien eran interacciones espontáneas entre los personajes, se notó una mayor flexibilidad y creatividad en su juego. Para finalizar la sesión se pasó a compartir (sharing) y debido al poco tiempo restante, cada niño dio una frase respecto de cómo se había sentido durante la sesión.

ANÁLISIS DEL CASO GRUPAL

Durante el inicio de la intervención con los niños y niñas se pudieron observar dos fenómenos paralelos. Si consideramos el tele como un encuentro libre entre dos o más personas a través de un acto simultáneo, dinámico, creativo y espontáneo, podemos decir que al inicio del proceso, no se percibió tele grupal (grupo completo). Los niños y niñas presentaban conductas retraídas, rígidas y centradas en sí mismos. A pesar de lo anterior, hubo algunos momentos en los que sí se percibió este factor, como el momento en el que hubo una elección mutua y espontánea entre los dos hombres y las dos mujeres del grupo. En este momento se vio un tele positivo, respaldado por la mutualidad y espontaneidad del acto de elegirse, generándose un encuentro entre estas duplas, divididas por género.

Durante el transcurso de las sesiones, las interacciones grupales fueron siendo cada vez más fluidas y espontáneas, existiendo poco a poco una mayor preocupación, interés y reciprocidad en las relaciones. Durante el último período del proceso de intervención, se dieron diversas instancias en las que todos los participantes del grupo interactuaban entre sí, transmitiéndose sus propios sentimientos y en las cuales se percibía mutualidad y tele positivo. Un ejemplo que grafica este cambio, se dio en la sesión C, en la que entre los cuatro niños del grupo se produce un encuentro espontáneo de interacción recíproca, en la cual desarrollaron ideas, crearon personajes y realizaron una dramatización improvisada, con un sincero disfrute, entusiasmo y demostración de creatividad.

Desde el punto de vista de la triada psicodramática, se apreciaron diversos avances, los que señalamos a continuación:

Desde el aspecto corporal, se pudo observar que el grupo comenzó la intervención con una fuerte inhibición y rigidez en sus movimientos, siendo estos toscos, estereotipados, débiles, lentos o muy exagerados, impulsivos y agresivos. Durante el desarrollo del proceso, se pudo evidenciar una favorable flexibilidad en la corporalidad, lo que se observó en factores tales como el aprender a respirar, relajar la musculatura del rostro y del cuerpo, y una ampliación en el repertorio de movimientos. También pudieron identificar sensaciones y emociones y relacionarlas con lugares específicos del cuerpo (“siento la rabia en la cara”, “siento la tristeza en la garganta”... y así sucesivamente con el miedo y la alegría). Finalmente el grupo se fue movilizándose con mayor flexibilidad, dinamismo y creatividad en sus movimientos, siendo estos más espontáneos y originales.

En el aspecto cognitivo se pudo observar una movilización del grupo durante la intervención. Inicialmente se perciben pocas intervenciones y aportes de ideas y opiniones, y al hacerlas eran desde un pensamiento concreto, práctico, con poco análisis y asociación. Poco a poco fue aumentando su capacidad de expresar interrogantes, incertidumbres, de dar explicaciones y realizar asociaciones a través de un proceso mental. Al finalizar la intervención muestran una capacidad un poco más amplia en desarrollar estrategias prácticas, creativas y verbales para resolver problemas, como también la posibilidad de dar una simbolización a procesos internos: como sus emociones. Desde nuestro punto de vista, lo anterior quiere decir que han podido ir generando procesos más avanzados en la abstracción del pensamiento.

En el aspecto afectivo el grupo también presentó cambios importantes. A pesar de que se pudo percibir que estuvieron motivados durante todo el proceso de intervención, al

comienzo mostraban mucha timidez y vergüenza, excepto el sujeto B, quien se mostraba extrovertido, entusiasmado, violento y competitivo. Cabe destacar que ambas conductas, introversión-extroversión, se presentaban como polos rígidos y escasamente integrados. Los niños y niñas no tenían mucha conciencia de sus emociones, y por ende no tenían claridad de cómo identificarlas o nombrarlas. Es posible afirmar que el trabajo realizado permitió el incipiente auto-reconocimiento y conciencia de las emociones, lo que se evidenció en que poco a poco fueron capaces de expresar lo que sentían. Llegado un momento durante el proceso incluso fueron capaces de reconocer emociones y ubicarlas en su cuerpo, tomando conciencia –mediante el compartir grupal- cuándo las sentían y cómo las expresaban. Pudieron también, reconocer la cercanía y lejanía de sus emociones básicas.

Dentro de las emociones que fueron mostrando durante el desarrollo de las sesiones, encontramos ansiedad, vergüenza, incertidumbre, inseguridad, entusiasmo y alegría. En general el grupo se movilizó la mayor parte del tiempo desde el entusiasmo y alegría por la participación, sin embargo pasaron por diferentes niveles afectivos desde la vergüenza y timidez inicial, hasta una mayor desinhibición y alegría, actuando de una manera más a gusto, libre y espontánea.

La integración de estos tres aspectos: cognitivo, afectivo y corporal, ha sido fundamental para observar los avances del proceso de intervención, ya que han dado luz a un cambio en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños que integran el grupo.

En relación a los roles, o “unidad mínima de conducta interaccional”, el grupo en general se percibió con roles simétricos durante la intervención. Esto se evidenció en que

mayoritariamente trabajaron como pares o “compañeros”, situándose a un mismo nivel de complementariedad. Hubo ciertas instancias, en las que se percibió una mayor asimetría, sobretodo cuando el sujeto B asumía el rol de “líder”. En estas instancias, B era “el que mandaba” y los demás niños eran “los que obedecían”. Sin embargo, este tipo de interacción fue disminuyendo a lo largo del proceso, manteniéndose la mayor parte del tiempo, dentro de la simetría.

Desde la perspectiva del grado de libertad o espontaneidad en el ejercicio de los roles, durante la intervención se pudieron percibir algunos cambios en el proceso de desarrollo de nuevos roles. Inicialmente el grupo se movilizó desde la perspectiva del role “taking”, lo que se observó tanto en sus juegos como interacciones cotidianas. Al tener que tomar un rol, este era tomado de una forma pasiva como una conserva cultural rígida. Luego de un tiempo sus interacciones, juegos y representaciones de roles fueron siendo un poco más espontáneas y creativas, pasando a lo que llamamos role “playing”, donde los niños del grupo ensayaban diversas maneras de jugar el rol colocándoles aspectos de su propia individualidad y fantasía.

Los vínculos tienen que ver con la mirada del ser humano desde su perspectiva vincular-social. En relación a esto podemos encontrarnos en diversas etapas de desarrollo vincular, de acuerdo a nuestra evolución y madurez personal. Si observamos a cada participante del grupo como un ente individual, podríamos decir que existían diferencias entre su desarrollo vincular, ubicándose en distintos clusters. Sin embargo, si observamos al grupo y su interacción como un ente en si mismo, podemos decir que se movilizó durante todo el proceso de intervención en un solo cluster, el cluster 3. Este cluster está asociado a

compartir y competir, siendo la capacidad a desarrollar el “estar y manejarse con los pares”. En el inicio del proceso se percibió que la tendencia grupal decía mayor relación con el competir, y poco a poco fue variando más hacia el compartir. Este compartir se evidenciaba tanto en los juegos dirigidos como en los actos y juegos espontáneos creados por los niños y niñas.

De todo lo descrito anteriormente, se puede inferir que hubo algunos cambios en relación al desarrollo de la espontaneidad y creatividad. Al comienzo de la intervención, el grupo de niños mostraba una adaptación social bastante pobre, en relación al grupo y al contexto, manteniendo una estructura rígida, impulsiva y estereotipada sin una mayor diferenciación del sí mismo. Esto a su vez, provocaba un déficit en su capacidad de desarrollar la creatividad, es decir, existía una pobreza de sus conductas afectivas, cognitivas y corporales.

Durante el transcurso del proceso de intervención con el método psicodramático, el grupo comenzó a mostrar mayor flexibilidad en su estructura, lo que se pudo observar en la expresión de sus necesidades e inquietudes, cada vez más adecuadas al contexto. Esto también se pudo observar en los vínculos establecidos entre los miembros del grupo, cada vez más flexibles y de diferenciados, mostrando una adecuada adaptación a las normas sociales, sin dejar de mostrar sus propias características particulares. Es importante destacar que uno de los mayores avances en este aspecto dice relación con la adecuación social, pudiendo responder de manera asertiva en este contexto.

CONCLUSIONES

A continuación daremos respuesta a la pregunta realizada por las profesionales durante esta investigación:

¿De qué manera se desarrollan las habilidades sociales de un grupo de niños y niñas de 8 y 9 años, con necesidades educativas especiales transitorias intervenidas desde el psicodrama?

Dado que los niños con NEET, presentan a su vez signos de un déficit en sus habilidades sociales, lo que se evidencia en sus comportamientos interpersonales complejos, verbales y no verbales y su manera de contactarse con los otros, pensamos que sería útil intentar una aproximación a través del psicodrama, con recursos y herramientas que integran el juego a modo que los niños se miren a sí mismos y su entorno, aprendiendo nuevas formas de comportamiento y pudiendo integrar las dificultades y conflictos de su vida por medio de la expresión y acción. Los indicadores tomados en cuenta para evaluar el desarrollo de las habilidades sociales fueron el tele, la triada psicodramática (cuerpo, emoción, cognición) y el establecimiento de vínculos y roles.

Uno de los primeros signos que pudimos observar fue el tránsito entre una corporalidad rígida y estereotipada hacia una más flexible y espontánea, permitiendo una comunicación no verbal más eficaz y asertiva dentro del grupo.

Otro punto en el que se observaron avances fue la comunicación, ya que al inicio de la

intervención su manera de comunicarse se percibía bastante empobrecida en contenido y expresión, principalmente desde su mundo interno y por tanto solo desde sus propios intereses, y poco a poco fue variando hasta lograr ver y contactarse más con sus pares.

El trabajo realizado permitió el incipiente auto-reconocimiento y conciencia de las emociones. Los niños fueron capaces de identificar las emociones en su propio cuerpo y asociarlas a una vivencia personal. Además de lo anterior fueron capaces de generar una contextualización de sus emociones, tomando conciencia de cuándo y cómo expresarlas. A pesar de lo anterior, no se puede asegurar que lo hagan constantemente, pero sí que han generado un mayor nivel de conciencia al respecto.

Es importante destacar los recursos que fueron emergiendo del grupo a nivel vincular, quienes a lo largo de la intervención fueron generando una mayor preocupación e interés por el otro, aceptando propuestas y cediendo a los juegos, respetando las ideas, pensamientos y sentimientos de los demás niños/as. Esto generó un estilo de relación más espontáneo y de conexión recíproca entre los niños. Lo anterior también se evidenció en comportamientos observables, tales como la mantención de la mirada sin conductas como “dar un paso hacia atrás” en el contacto, el afecto expresado en el saludo, la atención para escuchar y comprender a los otros, y el entusiasmo demostrado en el compartir con los compañeros/as.

Por otra parte, a nivel cognitivo, se pudo percibir un mayor nivel de análisis y síntesis, llegando incluso a simbolizar y comunicar sus ideas de manera cada vez más libre y espontánea.

Por todo lo descrito anteriormente, las investigadoras podemos sostener que el desarrollo de la intervención psicodramática permitió el aprendizaje de nuevas herramientas para potenciar las competencias asociadas a las habilidades sociales de los niños, acrecentando el reforzamiento social.

Por último, como parte importante de las conclusiones, creemos relevante destacar los comentarios recibidos por los profesores/as al finalizar la intervención. En relación a **S**, nos comentan que ha presentado avances significativos en el aprendizaje, aumentando su promedio de notas y su participación dentro del aula regular, mostrándose menos retraído y tímido en sus intervenciones; en relación a **B**, nos cuentan que sus avances van por el área de los límites y normas, mostrándose capaz de respetar un poco más las normas establecidas por sus profesores y autoridades y pudiendo responder de manera un poco más adecuada; **T** presentó un avance en su capacidad expresiva, siendo capaz de expresar sus emociones y sentimientos de una manera asertiva, con un menor grado de inhibición de sus procesos internos; finalmente en relación a **L**, se comenta que ha presentado cambios importantes, ya que ha generado un mayor grado de conciencia en relación a sus frustraciones y “pataletas”, lo que la ha llevado a intentar generar un cambio en su conducta, reconociendo nuevas herramientas y recursos propios, lo que a su vez ha provocado una disminución en la cualidad y frecuencia de sus “pataletas”.

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS

En síntesis, para trabajar la temática de las habilidades sociales en niños y niñas con NEET dentro de los establecimiento educacionales, tanto profesores como psicólogos y estudiantes deben trabajar en conjunto a modo de promover una integración de los aspectos emocionales, cognitivos y corporales de los menores, poniendo énfasis en la integralidad del alumno/a. La finalidad es promover un ambiente posibilitador del desarrollo espontáneo y receptivo de las emociones.

Una vez terminada esta etapa de trabajo grupal, consideramos que sería beneficioso realizar una segunda etapa en la que se pudiera estimular aún más la capacidad de espontaneidad y creatividad de los niños y niñas con NEET. Consideramos que son diversos los elementos que se podrían abordar en relación a esta temática y evidentemente esto implicaría un trabajo más profundo y extensivo a las diversas escuelas Chilenas pertenecientes al PIE.

Dado los avances que pudimos observar en el desarrollo de las habilidades sociales de estos niños y niñas, es que dejamos abierta la invitación a los distintos profesionales vinculados a la educación especial y a la psicoterapia clínica con niños, a replicar este estudio con grupos de características similares, ya que esta es una temática que tiene un alto impacto no sólo a nivel escolar curricular, sino que afecta también la calidad vincular y vital de los niños/as y sus familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausin, K. y Verdugo, R. (2010). *Psicodrama como método de apoyo en resolución de conflictos y habilidades socio-afectivas, para un grupo de escolares de primero básico. Un estudio de caso.* Tesina de postítulo psicodrama, Centro de estudios de psicodrama, Santiago de Chile.
- Blatner (1996). *Acting-in. Practical Application of Psychodramatic Methods.* New York: Springer Publishing Company.
- Bustos, D. (1998) *Peligro...Amor a la vista.* Argentina: Editorial Paidós.
- Farragi, M. y Toledo, A. (2009) *Mejoramiento en la capacidad télica en niños diagnosticados con trastorno generalizado del desarrollo con elementos asperguerianos a través del método psicodramático.* Tesina postítulo psicodrama, Centro de estudios de psicodrama, Santiago de Chile.
- Iruarrizaga, I., Gómez-Segura, J., Criado, T., Zuazo, M. y Sastre, E. (1997). Reducción de la ansiedad a través del entrenamiento en habilidades sociales. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 2, 2-14.
- Moreno, J.L. (1946). *Psychodrama. First Volume.* Ambler: Beacon House.

Moreno, J.L. (1966). Guppenpsychotherapie und Psycodrama. Einleitung in die Theorie und Praxis. *Psicoterapia de Grupo y Psicodrama*. México: Fondo de Cultura Económica.

Moreno, J.L., (1993). *Psicodrama*. Buenos Aires: Editorial Lumen.

Reyes, G., (2005). *Psicodrama: Paradigma, teoría y método*. Chile: Editorial Cuatro Vientos.

Yudelevich, A. *Revista virtual Xictli*. Disponible en www.unidad094.upn.mx

MINEDUC (Octubre, 2011) *Unidad de educación especial*. Disponible en www.mineduc.cl

ANEXO

ALGUNAS FOTOGRAFIAS DEL PROCESO DE INTERVENCION PSICODRAMATICA

- **ATOMO DE LAS EMOCIONES**



- **INTEGRACION DE PSICODRAMA INTERNO**

