

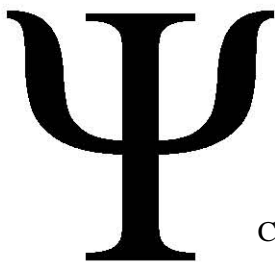


UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

PROPUESTA DE UN PROGRAMA PARA LA
SOLUCION DE CONFLICTOS COGNITIVOS
INTERPERSONALES EN NIÑOS CON
TRASTORNOS POR DEFICIT DE ATENCION CON
HIPERACTIVIDAD (TDA-H)

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
PRESENTA:
DORA ADRIANA RODRIGUEZ GAONA



DIRECTOR DE TESIS: LIC. FERNANDO FIERRO LUNA

CIUDAD UNIVERSITARIA, MEXICO, D.F.

2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CON AGRADECIMIENTO Y CARIÑO

A Dios por haberme permitido estar aquí y ser quien soy.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por haber puesto a mi alcance la riqueza de su sabiduría.

Al Lic. Fernando Fierro, director de tesis, por brindarme tu tiempo, enseñanza y asesoría para la realización de este trabajo.

Mtra. Elisa Saad, Mtra. Martha Romay, Lic. Patricia Moreno y Lic. Irma Castañeda, gracias por asesorar y corregir el contenido de este trabajo, enriqueciéndolo y mejorándolo con sus valiosos comentarios.

A ti Jorge, mi más grande fuente de inspiración. Gracias por todo el amor, por todos estos años juntos, por alentarme a seguir adelante y a encontrar nuevos retos en la vida. Te amo.

A mis Padres: Francisco y Perla, por haberme enseñado el camino de la perseverancia y la responsabilidad para alcanzar mis metas. Los quiero mucho.

A mis hermanos Perla y Paco, por su amor y compañía todos estos años.

A Tote, Susy y Esteban, por su apoyo y cariño en todo momento.

A Kathy y a Dirce, por todos los días maravillosos de nuestra juventud.

A mis amigas y amigos: Vero, Eli, Lucy, Javiercito y Haydee por todos los buenos momentos que disfrutamos juntos durante nuestra estancia en la Universidad.

Arlette: Gracias por haberle dado una nueva dimensión al valor de la amistad.

La paz no es la ausencia de conflicto, sino la presencia de alternativas creativas que nos ayuden a solucionar el conflicto.

Thompson D.

Índice de contenido.

Primera parte: Marco teórico

	pág.
Introducción	5
 Capítulo 1. Necesidades Educativas Especiales	
1.1 Antecedentes de la Educación Especial	13
1.2 Definición de Educación Especial	15
1.3 Modelos de la Educación Especial	16
1.4 Un nuevo concepto de Educación Especial: Las Necesidades Educativas Especiales	17
1.4.1 Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales.....	18
1.4.1.1 Dificultades de aprendizaje.....	20
1.4.1.2 Discapacidad intelectual	22
1.4.1.3 Dificultades sensoriales (visuales y auditivas)	24
1.4.1.4 Trastornos en la comunicación	28
1.4.1.5 Impedimentos motores	30
1.4.1.6 Trastorno por déficit de atención con hiperactividad	32
1.4.1.7 Autismo	33
1.4.1.8 Síndrome de Down	34
1.4.1.9 Sobredotación	35
1.5 Historia de la Educación Especial en México	36
1.6 Principios de Normalización y de Integración	38
1.6.1 Principio de Normalización.....	39
1.6.2 Principio de Integración	39
1.6.3 Sistema de Integración Educativa	40
1.6.4 Niveles de Integración Educativa	40
1.6.5 Modelos de Integración Educativa.....	41
1.7 Integración Educativa en México	45
 Capítulo 2. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad	
2.1 Evolución histórica de la concepción del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad	51
2.2 Definición de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad	54
2.3 Epidemiología	54
2.4 Etiología.....	56
2.4.1 Factores biológicos	56
2.4.2 Causas genéticas	56
2.4.3 Factores físicos y neuroquímicos.....	57
2.4.4 Otras causas	58
2.5 Características del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad.....	59
2.5.1 Características primarias	60
2.5.1.1 Inatención.....	60
2.5.1.2 Hiperactividad	61
2.5.1.3 Impulsividad.....	62
2.5.2 Características secundarias.....	62
2.5.2.1 Dificultades cognitivas.....	62
2.5.2.2 Dificultades emocionales	63
2.5.2.3 Problemas de adaptación social	64
2.6 Diagnóstico	64

2.6.1	Criterios diagnósticos del DSM IV-TR	64
2.6.2	Criterios diagnósticos del CIE-10.....	67
2.6.3	Diferencias y similitudes en los criterios diagnósticos DSM IV-TR y CIE-10	68
2.6.4	Diagnóstico Diferencial-Comorbilidad	68
2.6.5	Procedimientos de evaluación.....	70
2.6.6	Pronóstico	76
2.7	Modelos de intervención terapéutica	76
2.7.1	Tratamiento farmacológico.....	77
2.7.2	Tratamiento conductual	78
2.7.3	Entrenamiento cognitivo conductual	79

Capítulo 3. Habilidades Sociales

3.1	Breve historia del estudio de las Habilidades Sociales.....	85
3.2	Definición de Habilidades Sociales	86
3.3	Componentes de las Habilidades Sociales.....	88
3.4	Niveles de análisis de las Habilidades Sociales	90
3.5	Modelos teóricos de las Habilidades Sociales	91
3.5.1	Enfoque cognitivo	91
3.5.2	Enfoque conductual	93
3.6	Modelo de adquisición y desarrollo de las Habilidades Sociales	94
3.6.1	Aprendizaje por experiencia directa	95
3.6.2	Aprendizaje por observación.....	95
3.6.3	Aprendizaje por feedback interpersonal.....	96
3.6.4	Aprendizaje por expectativas cognitivas	96
3.7	Importancia de las Habilidades Sociales	97
3.8	Modelos explicativos de inhabilidad social en la infancia	97
3.8.1	Modelo de déficit en habilidades	98
3.8.2	Modelo de inhibición	98
3.9	Consecuencias ante la carencia de Habilidades Sociales	99
3.10	Técnicas de intervención psicológica de Entrenamiento en Habilidades Sociales.....	99
3.10.1	Instrucciones.....	100
3.10.2	Ensayo conductual o Role playing	100
3.10.3	Retroalimentación o Feedback.....	101
3.10.4	Reforzamiento	101
3.10.5	Modelado	102
3.10.6	Tareas	104
3.10.7	Técnicas de relajación.....	104
3.10.8	Técnicas de imaginería.....	104
3.10.9	Solución de problemas.....	104
3.11	Entrenamientos multimodales.....	105
3.11.1	Técnicas o procedimientos pedagógicos	106
3.12	Generalización y transferencia de los aprendizajes.....	107
3.13	Formatos de Entrenamiento en Habilidades Sociales	108
3.13.1	Entrenamiento individual.....	108
3.13.2	Entrenamiento grupal	108
3.13.3	Modelo mixto	109
3.14	Evaluación de las Habilidades Sociales	109
3.15	Solución de Problemas	111
3.15.1	Terapia de solución de problemas (SP) D'Zurilla & Goldfried (1971, 1985).....	112
3.15.2	Terapia de solución de conflictos cognitivos interpersonales de Spivack y Shure (1974)	117
3.15.3	Principales programas de Solución de Problemas publicados en castellano	123

Segunda Parte: Propuesta de un Programa para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H).

Capítulo 4. Planeación de la Propuesta de Programa

4.1	Método.....	127
4.1.1	Contexto	127
4.1.2	Planteamiento del Problema	129
4.1.3	Objetivo Tesis	130
4.1.4	Objetivo General de la Propuesta de Programa	130
4.1.5	Aspectos de Elaboración y Diseño del Programa	130
4.1.6	Población	131
4.2	Características y Estructura del Programa.....	131
4.2.1	Metas y Beneficios del Programa	132
4.2.2	Composición del Grupo de Entrenamiento	132
4.2.3	Lugar de Aplicación.....	133
4.2.4	Características del Facilitador	133
4.2.5	Estrategias de intervención	134
4.2.6	Manejo de conducta en el Grupo de Entrenamiento	135
4.2.7	Estrategias de Generalización	136
4.3	Evaluación del Programa	136
4.4	Diseño Global del Programa	139
4.4.1	Organización de las Sesiones.....	141
4.4.2	Descripción de las Fases y Sesiones del Programa	143
4.4.2	Cartas Descriptivas de la Propuesta del Programa.....	151
4.5	Programa para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en Niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)	183
	Reflexiones finales.....	321
	Referencias bibliográficas	325

Anexos A Sesiones (A1 al A17)

Anexos B Instrumentos de Evaluación (BG B1 a B23)

INTRODUCCIÓN

El tema de las Habilidades Sociales (HS) ha sido objeto de numerosos estudios e investigaciones dentro de la psicología contemporánea, prueba de ello, han sido los programas desarrollados en los últimos años en los ámbitos laboral, clínico, familiar y, más recientemente, en el escolar (Vallés y Vallés; 1996).

Una de las razones por las cuales el área de las (HS) ha cobrado una dimensión extraordinariamente importante es su relación con los trastornos comportamentales y al auge que han tenido los programas de entrenamiento en la población infantil, en especial con niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en contextos de integración. Algunos autores como Johnson, (1980); Kelly, (1979); Cooke y Apolloni, (1976); La Greca y Mesibov, (1979) consideran que "los niños con Necesidades Educativas Especiales, con dificultades de aprendizaje y con otras deficiencias concurrentes en aulas y centros de integración educativa carecen de las habilidades interpersonales necesarias para establecer relaciones de amistad con compañeros sin minusvalías, a consecuencia de lo cual permanecen en un estado de aislamiento social" (Díaz Aguado, 1995; citado en. Vallés y Vallés, *ibidem*, p. 278). En países como España ha sido notorio el interés de los investigadores en desarrollar estudios y programas dirigidos a mejorar la competencia social de niños con necesidades educativas especiales (Vallés y Vallés; *ibidem*).

Como vemos, el Entrenamiento en Habilidades Sociales (EHS) en niños con trastornos comportamentales y/o con NEE, se hace necesario emplearlo en el contexto escolar como un enfoque educativo para la modificación de comportamientos desadaptados en la infancia, en los que se considera que la competencia en el ámbito de las interacciones sociales es fundamental para mejorar la adaptación y el desarrollo del sujeto como persona, así como también para la integración a la sociedad. Según Hops (1976):

"la habilidad para iniciar y mantener una interacción social positiva con los demás es considerada por muchos como una consecuencia esencial del desarrollo. Las interacciones sociales proporcionan a los niños la oportunidad de aprender y efectuar habilidades sociales que puedan influir de forma crítica en su posterior adaptación social, emocional y académica" (citado en: Michelson, Sugai, Wood y Kazdín; 1987, p. 18).

Precisamente, una de las características secundarias de los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H), son los problemas de adaptación social que presentan. La falta de control de los impulsos, la baja tolerancia a la frustración, los frecuentes cambios de humor y las deficiencias en las estrategias de solución de conflictos interpersonales los hace más vulnerables a

las dificultades de relación con el entorno complicando su ajuste interpersonal y social.

Para Orjales (1999), la gran mayoría de los niños con este trastorno tienen dificultades en la interacción con sus compañeros, tanto si presentan problemas de conducta como si sólo muestran una sintomatología hiperactiva. "Los niños hiperactivos, al comportarse impulsivamente, no son capaces de predecir las consecuencias sociales de sus conductas. Les interesa la satisfacción inmediata, no pueden pensar en que las consecuencias de sus acciones les pueden limitar sus relaciones sociales futuras" (Orjales, op. cit, p. 73).

Debido a la incapacidad de los niños con TDA-H de predecir las consecuencias sociales de sus conductas, el rechazo por parte de sus compañeros es cada vez más evidente, provocando aislamiento y baja autoestima. Estos problemas se ven agravados con la adolescencia en donde pueden presentarse las mismas dificultades que en la niñez pero con secuelas más severas. De acuerdo con la Dirección General de Servicios de Salud Mental S.S.A (s.f) "La dificultad de formar relaciones estables y duraderas contribuye para que en la adolescencia o en la edad adulta se presenten problemas en las relaciones de pareja, rompimiento de la familia, abandono de los hijos, dificultades en las relaciones laborales y consecuentemente, estancamiento o retroceso en el desarrollo social" (p.19).

"Estudios recientes advierten que un 25% de los niños hiperactivos incurrir en actos delictivos, abusan de las drogas o el alcohol y tienen problemas de personalidad durante la vida adulta" (Orjales, ibídem, p. 23).

Otras investigaciones recientes informan que niños con TDA-H con problemas de comportamiento o trastornos emocionales son asociados con un riesgo mayor de involucrarse en actividades criminales, además de ser relacionados con conductas negativas en la vida adulta, en su mayoría en actividades arriesgadas, conductas agresivas y antisociales (Chevins, C. 2000).

Como vemos, es indiscutible la importancia que tienen las relaciones interpersonales, en la primera infancia, para el posterior desarrollo de un individuo. Los datos nos alertan de las consecuencias negativas que la falta de habilidades interpersonales en niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) tiene tanto a corto plazo en la infancia como a medio y largo plazo en la adolescencia y en la vida adulta, y aún no se cuenta en nuestro país, con programas preventivos y/o correctivos, que ayuden específicamente a estos niños a mejorar la calidad de sus relaciones sociales con sus iguales.

Es por esto que la falta de programas de desarrollo de habilidades sociales en niños con TDA-H, que permitan favorecer e incrementar su calidad de vida en el aspecto socio-emocional, hace necesario el desarrollo de un programa enfocado a

perfeccionar sus habilidades de solución de conflictos cognitivos interpersonales, el cual, les ayudará a usar estrategias de interacción más adecuadas para relacionarse con sus iguales, tales como: autocontrol emocional, relaciones interpersonales, expresión emocional, sociabilidad, empatía, capacidad de escucha, resolución de conflictos, control de los impulsos y autorregulación de los estados de ánimo, entre otros.

Lo anterior nos lleva a poner de manifiesto la necesidad de incluir, con un enfoque educativo, un programa de enseñanza de habilidades sociales dirigido específicamente a niños con TDA-H con un doble objetivo: por una parte, promover una adecuada competencia social y, por otra, la prevención de posibles desajustes interpersonales.

Asimismo, la propuesta del programa de solución de conflictos cognitivos interpersonales, podría ser una alternativa de intervención psicopedagógica para mejorar aspectos fundamentales que permitan la integración del niño con TDA-H a la sociedad, ya que las alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales necesariamente deben recibir enseñanza para aprender a relacionarse, por considerarse población en riesgo, en cuanto a esta área.

Una alternativa para lograr que los niños con necesidades educativas especiales adquieran habilidades para relacionarse con sus iguales es la enseñanza sistemática de las mismas en la primera infancia. La propuesta del programa para la solución de conflictos cognitivos interpersonales para niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad, es un programa diseñado con el objetivo de facilitar a terapeutas, maestros y padres de familia un material que les permita desarrollar esta enseñanza.

Otro de los objetivos de esta propuesta se centra básicamente en lograr que los niños con TDA-H, quienes experimentan dificultades en las relaciones interpersonales, con relaciones deficitarias y/o inadecuadas, desarrollen, a temprana edad, la habilidad de solucionar dichas dificultades, ayudándoles a disminuir su impulsividad, logrando una mejor predicción y autoevaluación de su conducta social.

La propuesta aquí planteada enriquece la teoría educativa existente, ya que contribuye a brindar un mejor tratamiento psicológico en el aspecto social y emocional, incrementando y mejorando la autoestima de los niños con TDA-H y su relación con los demás.

La fundamentación teórica de la propuesta del programa para la solución de conflictos cognitivos interpersonales, se basa en el enfoque cognitivo y conductual de las habilidades sociales, en donde la concepción de las habilidades sociales de los teóricos de la tendencia conductual, es considerarlas como: "respuestas o

hábitos, adquiridas por el aprendizaje, ligadas a contextos específicos y en gran parte controladas por el ambiente (la importancia del refuerzo es crucial) que sirven para resolver problemas de naturaleza interpersonal inmediatos y específicos de la situación y que reducen la probabilidad de que ocurran futuros problemas (Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, 1983; Caballo, 1986, 1996; Monjas, 1993. (citado en. González Leandro P. s.f. p.2); por otro lado, desde los postulados cognitivos o social-cognitivos, las habilidades sociales (o interpersonales) se entienden como: "dimensiones con una cierta complejidad cognitiva, con un cierto compromiso intelectual que, si bien se adquieren por el aprendizaje realizado en contextos sociales determinados, no están tan ligadas a situaciones específicas y, por tanto, teóricamente se postula que tienen mayor poder de generalización a diferentes situaciones" (Spivack y Shure, 1974; Spivack, Platt y Shure, 1976; Kendall y Hollon, 1979; Pelechano, 1984, 1993, 1994. Citado en. González Leandro P. s.f. p.2).

También se retomará el entrenamiento de las habilidades interpersonales a través de la teoría de la resolución de problemas de Thomas J. D´Zurrilla y Goldfried (1971) y la teoría de las técnicas de resolución de conflictos cognitivos interpersonales de Spivack y Shure (1974), en donde a través del paradigma cognitivo, dichos autores utilizan un procedimiento en 5 fases o procesos que se tienen que recorrer de forma secuencial para conseguir la promoción de habilidades interpersonales.

La estructura de esta tesis consta de dos partes fundamentales: la primera, pretende presentar un panorama teórico general de las Necesidades Educativas Especiales, del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y el tema de las Habilidades Sociales. La segunda parte de esta investigación, ofrece una propuesta de un programa de intervención psicopedagógica a niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H).

Dentro de la primera parte, en el capítulo primero, se plantean las bases y fundamentos de la Educación Especial y su situación actual en nuestro país; los enfoques o modelos de intervención psicoeducativa; y las diferentes opciones de servicios psicopedagógicos en el tratamiento de niños con necesidades educativas especiales.

En el segundo capítulo, se expone la evolución histórica del concepto de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: su definición, diagnóstico y tratamiento; así como también las características primarias y secundarias de este trastorno, haciendo un especial énfasis en las dificultades socioemocionales que presentan y sus repercusiones a corto, mediano y largo plazo.

En el capítulo tercero, se presenta una visión general de las Habilidades Sociales: definición, componentes y modelos teóricos, así como también, su adquisición,

importancia y consecuencias ante la carencia de éstas. Asimismo, se exponen estrategias de entrenamiento y el auge que el estudio de las habilidades sociales ha tenido en años recientes en la realización de programas enfocados a la rehabilitación de conductas desadaptadas en niños con trastornos comportamentales.

La segunda parte de la presente investigación, como ya se mencionó con anterioridad, presenta la propuesta de un programa de solución de conflictos cognitivos interpersonales a una de las poblaciones atendidas por la Educación Especial: niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H).

La finalidad de esta tesis es, por un lado, presentar información amplia y actualizada sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad y el desarrollo de habilidades sociales en estrategias de solución de conflictos cognitivos interpersonales, así como destacar la importancia que tiene desarrollar dichas habilidades en estos niños; y por otro lado, ofrecer una propuesta de un programa con la intención de que los niños con TDA-H adquieran habilidades sociales para relacionarse adecuadamente con sus iguales a través del aprendizaje de estrategias de solución de conflictos cognitivos interpersonales, las cuales les ayudarán a incrementar y mejorar su autoestima y calidad de vida.

CAPÍTULO 1.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Primera parte: Marco teórico y de referencia

Capítulo 1: Necesidades Educativas Especiales

1.1 Antecedentes de la Educación Especial

Los antecedentes de la educación especial los podemos situar en el siglo XVI con Fray Ponce de León, quien además de llevar a cabo experiencias educativas con deficientes, ciegos y sordos, inventó el método oral para enseñar a hablar, leer, escribir y contar a los niños sordomudos.

El siglo XVII o "era del encierro" se caracterizaba por la ignorancia y el rechazo, donde locos, pobres, ancianos, delincuentes, idiotas, vagos y sospechosos políticos eran discriminados y encerrados en prisiones y manicomios en condiciones inhumanas. En esta época las explicaciones que frecuentemente se daban acerca de la deficiencia mental eran básicamente mágicas y religiosas.

A finales del siglo XVII comienza la "era de las instituciones", la cual crea la primera escuela pública para la educación de los niños sordomudos con Charles-Michel de L'epée (1712-1789), que posteriormente se convertiría en el Instituto Nacional de Sordomudos.

Valentín Häuy (1745-1822) crea en París en el año de 1784 un instituto para niños ciegos. De esta manera abandona el sistema de confinamiento en prisiones y orfanatos.

A mediados del siglo XVIII inicia el "periodo contemporáneo" de la educación especial, en donde se toma conciencia de la necesidad de atender de forma asistencial a personas con deficiencias. Emanan el concepto de igualdad y el espíritu humanista. Algunas figuras importantes de esta época fueron:

Pinel (1745-1826), quien inicia los primeros estudios acerca de la clasificación de las enfermedades mentales, propone la terapia ocupacional como uno de los elementos de reinserción y dignificación de los enfermos mentales.

Esquirol (1782-1840) que lleva a cabo la diferenciación de retraso mental y enfermedad mental.

Itard (1774-1836) quien es considerado como el fundador de la educación especial, ya que gran parte de su vida la dedicó en la educación de niños sordos en el Instituto de Sordomudos de París. En el año 1800, Itard enseña a un niño salvaje, encontrado en los Bosques de Aveyron algunos aspectos de lenguaje y conducta. Desarrolla funciones sensoriales, intelectuales y afectivas. Demostrando que las personas deficientes mentales podían ser reeducables.

Seguin (1812-1880) consideró a la escuela como el principal agente educativo en producir cambios en los niños deficientes a través del método sensorial. A dicho autor se le considera el precursor de la filosofía de la integración.

Decroly (1871-1932) realiza la primera clasificación de los deficientes mentales y elabora estrategias de enseñanza para la adquisición de la lecto-escritura.

A mediados del siglo XX surge la necesidad de crear instrumentos de inteligencia con la finalidad de detectar el tipo de trastorno de las personas con deficiencia mental y así delimitar los distintos niveles de la misma.

Alfred Binet (1857-1911) junto con Henry Simon elaboran el Test de Inteligencia conocido como el Binet Simon.

Marianne Frostig crea el Método de Evaluación de la Percepción Visual, el cual explora la relación de los trastornos de la percepción visual con las dificultades de aprendizaje y adaptación escolar, lesiones cerebrales y otros trastornos.

Por otro lado, surge la necesidad de una atención educativa especializada, diferente a la organización educativa ordinaria, por lo que empiezan a surgir algunas escuelas de educación especial. Montessori (1870-1952) inicia pedagogía terapéutica con retrasados mentales a través de técnicas de entrenamiento sensorial. Decroly (1871-1932) crea una pedagogía terapéutica a través de su método global-ideográfico.

A principio de los años 60 y hasta 1970 se producen cambios importantes en la educación especial. Se impulsa una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia. El sistema educativo interviene para favorecer el desarrollo y aprendizaje de alumnos con características deficientes. Inicia, en países escandinavos un movimiento llamado "normalización", llevado a cabo por Nirje (1967-1969-1972) quien defendía la integración de alumnos discapacitados al aula regular. Como consecuencia de este principio, se produce un cambio de prácticas segregacionistas a experiencias de integración.

A comienzos de los años 80 a la fecha, se inicia la escolarización conjunta de alumnos normales y discapacitados, por lo que comúnmente se le llama a este periodo histórico, la "era de la integración". Más adelante, algunas congregaciones de padres de familia comienzan a jugar un rol activo en la promoción de programas educativos para sus hijos. Legalmente se establecen derechos a niños discapacitados así como a sus padres.

1.2 Definición de Educación Especial

En nuestro país, actualmente, se considera a la educación especial como “una modalidad del Sistema Educativo Nacional que se imparte a niños y jóvenes quienes tienen dificultades para incorporarse a las instituciones educativas regulares o para continuar en las mismas por presentar algún retraso o desviación, parcial o general, en su desarrollo, debido a causas orgánicas, psicológicas o de conducta” (Sánchez. E, Cantón, Sevilla, 1997, p. 1) Esto difiere de la concepción tradicional en la cual dicha educación, segregada de la normal u ordinaria, iba dirigida a aquellos alumnos con un cierto déficit o hándicap, que les hacía parecer bastante diferentes del resto de alumnos considerados como normales.

Por lo anterior, algunos profesionistas dedicados al área de educación especial la definen como “la instrucción que se otorga a sujetos con necesidades especiales de educación que sobrepasan los servicios prestados en el aula de clase regular” (ibidem)

Según Garanto:

La educación especial ya no puede entenderse como la educación de un tipo determinado de personas, sino como un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos que, en algunos casos, podrán necesitarlos de forma temporal y, en otros, de forma más continuada y permanente. Es la respuesta o tratamiento de las necesidades especiales de un niño con el fin de aproximarlos a los objetivos propuestos. (Sánchez. P; y Torres, 1997, p.36)

Otros autores, como Jurado de los Santos (1993) conciben la educación especial como el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje en los alumnos con necesidades educativas. Así tenemos la definición: “La educación especial se entiende como el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene la finalidad de potenciar y desarrollar las capacidades de los sujetos con necesidades educativas especiales” (ibidem, p.36)

De esta manera, entendemos a la educación especial como un servicio de apoyo a la educación general, que estudia de manera global e integrada los procesos de enseñanza- aprendizaje, y que se define por los apoyos necesarios, nunca por las limitaciones de los alumnos, con el fin de lograr el máximo desarrollo personal y social de las personas en edad escolar que presentan, por diversas razones, necesidades educativas especiales.

Para Marchesi (1988)

La concepción más actual aborda principalmente las demandas educativas de los alumnos, sus necesidades específicas. Ya no son solamente los "deficientes" quienes necesitan una educación especial. Son todos aquellos alumnos que a lo largo de su progreso educativo requieren una mayor atención que el conjunto de sus compañeros de la misma edad, porque presentan de forma temporal o permanente, problemas de aprendizaje. Lo que hay que considerar ante todo no son tanto las características concretas del niño para poder situarlo en el grupo de los que presentan trastornos semejantes, sino sus demandas específicas al sistema educativo. (cit. en. Torres. G, 1985, p.67-68)

En México, la S.E.P, a través de la D.G.E.E (1985) define a la educación especial de la siguiente manera:

1) Tienen como sujeto a las personas con necesidades especiales, cualquiera que sea su problemática; 2) no difiere esencialmente de la educación regular, sino que comparte sus fines generales y sus principios y en algunos casos requiere del concurso de profesionales de disciplinas diversas; 3) según la naturaleza y el grado de severidad de los problemas, comprende objetivos específicos, programas adicionales o complementarios individualizados, que pueden ser explicados con carácter transitorio o más o menos permanente en el aula regular, en la escuela u otros servicios.

Como vemos, hoy en día el concepto de educación especial se presenta más global y dinámico que en otras épocas, deja de dar importancia al trastorno y se centra en la interacción entre los factores procedentes del sujeto y los procedentes del contexto, especialmente los educativos.

1.3 Modelos de la Educación Especial

La D.E.E (1994) reconoce tres diferentes modelos de atención a la educación especial, los cuales han ido evolucionando históricamente del asistencial, al médico terapéutico, hasta llegar al educativo. Actualmente coexisten los tres modelos en México.

Modelo Asistencial.- Se trata de un modelo segregacionista, en donde se ve a las personas de educación especial como minusválidos, ya que requieren apoyo permanente. Un servicio asistencial idóneo serían los internados.

Modelo terapéutico.- La persona de educación especial es considerada un atípico que demanda un conjunto de correctivos que lo conduzcan a la normalidad. El modo de operar es de carácter médico, a través del diagnóstico individual, el cual

define el tratamiento en función de la gravedad del daño o atipicidad. Se llevan a cabo recomendaciones al maestro que funciona como auxiliar, paramédico o terapeuta.

Modelo educativo.- Rechaza los términos minusválido y atípico por considerarlos discriminatorios y estigmatizantes. La estrategia de educación especial es la integración y la normalización con la finalidad de lograr el desarrollo y autonomía de la persona que convive en comunidad. La estrategia educativa es integrar al sujeto, con el apoyo educativo necesario, para que pueda interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos, primero, y sociolaborales, después. Para lograrlo, se requiere de un grupo multiprofesional que trabaje con el niño, con el maestro de la escuela regular, con la familia y que, a su vez, elabore estrategias de consenso social de aceptación digna, sin rechazo, ni condescendencias.

1.4 Un nuevo concepto de Educación Especial: Las Necesidades Educativas Especiales

El término necesidades educativas especiales había comenzado a utilizarse en los años 60, pero no fue sino hasta 1978 en el informe de Mary Warnock en donde se establece la definición de necesidades educativas especiales.

El concepto de necesidades educativas especiales surge cuando una deficiencia (que puede ser física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje de manera que hace necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. Su duración puede ser temporal o permanente y presentarse desde una forma leve hasta grave (cit en. Sánchez. P; y Torres, 1997, p.39)

En nuestro país se ha reconocido un nuevo concepto, las necesidades educativas especiales, el cual tiene significación y trascendencia para todo el sistema educativo mexicano. La D.E.E considera que un alumno presenta necesidades educativas especiales cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados al currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines objetivos curriculares.

Oficialmente en México la definición que se ha adoptado es la siguiente: "presenta necesidades educativas especiales el alumno que, con o sin discapacidad, se le dificulta el acceso a los contenidos curriculares en la interacción con su contexto escolar y que, para satisfacerlas, requiere de apoyo educativo de carácter adicional o diferente" (Guajardo, E. 1998, p. 3)

La educación especial ya no se concibe como la educación de un tipo de alumnos; sino que se entiende como el conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo para que éste pueda responder adecuadamente a las necesidades que de forma transitoria o permanente pueden presentar algunos de los alumnos.

A continuación se resumirán algunas características de los términos educación especial en su sentido tradicional y necesidades educativas especiales. (Bautista, R. 1993).

E.E

Término restrictivo cargado de múltiples connotaciones peyorativas.

Se aleja de los alumnos/as considerados como normales.

Presupone una etiología estrictamente personal de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo.

Tiene implicaciones educativas de carácter marginal, segregador.

Conlleva referencias implícitas de currículos especiales y, por tanto, de escuelas especiales.

N.E.E

Término más amplio, general y propicio para la integración escolar.

Las N.E.E. se refieren a las necesidades educativas del alumno/a y, por tanto, engloban el término E.E.

Admite como origen de las dificultades de aprendizaje y/o desarrollo una causa personal, escolar o social.

Con implicaciones educativas de marcado carácter positivo.

Se refiere al currículo ordinario e idéntico sistema educativo para todos los alumnos/as.

El concepto necesidades educativas especiales, como hemos observado, supera la concepción clásica de la educación especial como la educación de los alumnos con déficits, y por tanto, exclusiva de unos pocos, para avanzar hacia una nueva expresión de educación especial como la respuesta educativa a la diversidad.

1.4.1 Clasificación de las Necesidades Educativas Especiales

Se han realizado diversos tipos de clasificaciones en función de distintos criterios (etiológicos, manifestaciones sintomáticas, respuestas...) Analizaremos algunas de las más importantes.

En México, la D.E.E, (1994) reconoce los siguientes grupos de atención a menores:

- Deficiencia mental
- Dificultades de aprendizaje
- Trastornos de audición y lenguaje

- Deficientes visuales
- Impedimentos motores
- Problemas de conducta

Anuncia la atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (C.A.S) y a niños con autismo.

También reconoce que se debe prestar atención a sujetos que requieran de educación especial en cualquier momento de la vida.

Por otro lado, Macotela (2001) presenta las siguientes categorías de la educación especial:

- Diferencias intelectuales: Discapacidad intelectual y sobredotados
- Impedimentos sensoriales: Problemas de visión y audición
- Incapacidades físicas y de la salud: Parálisis cerebral, epilepsia y otros problemas de salud.
- Deficiencias en el aprendizaje y comunicación: Problemas de aprendizaje y problemas de habla y lenguaje
- Problemas de conducta: Desórdenes socioemocionales
- Grupos especiales: Maltrato infantil, autismo, incapacidades múltiples

Wilson (1983, citado por Torres. G, 1985), nos ofrece una clasificación señalando las siguientes necesidades:

- Necesidades educativas especiales de niños con defectos de audición, visión o movilidad sin serios problemas intelectuales o emocionales;
- Necesidades educativas especiales de niños con desventajas educativas;
- Necesidades educativas especiales de niños con dificultades significativas de aprendizaje; alumnos con dificultades emocionales y conductuales.

Para propósitos del presente capítulo, la clasificación de las necesidades educativas especiales se organizará de la siguiente manera:

- Dificultades de aprendizaje
- Discapacidad intelectual
- Dificultades sensoriales (visuales y auditivas)
- Trastornos de la comunicación
- Impedimentos motores
- Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad
- Autismo
- Síndrome de Down
- sobredotación

1.4.1.1 Dificultades de aprendizaje

El Dr. Samuel Kirk en 1962 usó por primera vez la expresión dificultades de aprendizaje para describir a niños con trastornos en el desarrollo del lenguaje, habla, lectura y en habilidades de comunicación asociadas, necesarias para la interacción social, sin incluir a los incapacitados cuya minusvalidez primaria era retraso generalizado o deterioro sensorial (ceguera o sordera)

Más adelante, en 1968 el National Advisory Comité for the Handicapped Children (Consejo Consultivo Nacional para niños con Deficiencias) entiende que:

Los niños con incapacidades para el aprendizaje especiales, muestran trastornos en uno o más de los procesos psicológicos básicos, involucrados en el entendimiento o el uso del lenguaje hablado o escrito. Esto puede manifestarse en trastornos de la atención, pensamiento, habla, lectura, escritura, deletreo o aritmética. Se incluyen trastornos que han sido referidos como impedimentos perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, afasia del desarrollo y otros. Pero excluyen problemas de aprendizaje causados principalmente por impedimentos visuales, auditivos o motores, a retraso mental, perturbaciones emocionales o a desventajas ambientales. (cit. en. Gearheart, 1987, p.12)

El nuevo concepto de dificultades de aprendizaje pronto se convirtió en la subárea de mayor crecimiento en la educación especial, pero también el concepto más controvertido y menos comprendido en la educación especial. Como señalan Hallahan, Kauffman y Lloyd (1985, citado por Macotela, op cit) "a pesar de que el estudiante de educación menos preparado puede conocer el término, aún el más erudito investigador tendría dificultades para explicar en qué consiste exactamente una dificultad en el aprendizaje" p. 26

Smith y Strick (1997) mencionan que el concepto de dificultades de aprendizaje se utiliza para describir la condición que padece la persona e interfiere con su habilidad para almacenar, procesar o producir la información deseada, traduciéndose en dificultades significativas para escuchar, hablar, leer, escribir, razonar, realizar con éxito tareas matemáticas o relacionarse con los demás.

En México, se define al niño con dificultades de aprendizaje de la siguiente forma "... un niño de inteligencia normal quien por razones particulares posee dificultades en la adquisición de la lecto-escritura y el cálculo" (cit. en D.G.E.E-S.E.P, 1984, p. 24)

Etiología

Desde el punto de vista etiológico se suelen usar diversos factores como causas explicativas. Los estudios de Kirk y Chalfant (1984, citado en Sánchez. P; y Torres, 1997, p. 22-23) hacen una diferencia entre:

1 Factores fisiológicos:

- Disfunción cerebral
- Determinantes genéticos
- Factores bioquímicos
- Factores endocrinos

2 Factores socioculturales:

- Malnutrición
- Carencias de experiencias tempranas en ambientes desfavorables
- Código lingüístico familiar restringido
- Valores y estrategias educativas no adecuadas en la familia

3 Factores institucionales:

- Deficiencias en las condiciones materiales de la enseñanza
- Planteamiento incorrecto del proceso de enseñanza-aprendizaje

Características de los niños con dificultades de aprendizaje

Macotela (2001) enumera algunas de las características que presentan los niños con dificultades de aprendizaje:

1. Hiperactividad: despliegues de actividad motora excesiva
2. Hipoactividad: Pasividad excesiva
3. Distracción: dificultad para concentrarse y prestar atención
4. Sobreatentividad: Atención excesiva a los aspectos no relevantes de una situación dada
5. Torpeza motriz: dificultades en la coordinación motora gruesa y fina
6. Desordenes preceptuales: Problemas para organizar y para interpretar la estimulación sensorial
7. Perseverancia: conductas repetitivas o reiterativas
8. trastornos de memoria: Dificultad para organizar y para recuperar la información
9. Labilidad emocional: cambios bruscos en el estado de ánimo sin aparente motivo real
10. Impulsividad: tendencia a reaccionar de manera precipitada
11. trastornos de pensamiento: Dificultades para analizar y sintetizar la información, así como para solucionar problemas

12. Problemas del habla o lenguaje: dificultades fonológicas, sintácticas o semánticas
13. Signos neurológicos presumibles: Daño o disfunción cerebral inferida de características conductuales
14. Problemas académicos específicos: Dificultades para el aprendizaje de la lectura, la escritura y las matemáticas

1.4.1.2 Discapacidad intelectual

Una de las alteraciones mejor estudiadas en el área de la educación especial, es precisamente la discapacidad intelectual. En México los primeros maestros especialistas se formaron en el área de retraso mental y muchas de las primeras escuelas especiales fueron dedicadas a la atención de las personas con esta discapacidad.

La discapacidad intelectual es un término que se utiliza para designar a personas que muestran limitaciones en su funcionamiento intelectual afectando el desarrollo en general de los sujetos que lo padecen en algunos aspectos como son el motor, perceptivo, cognoscitivo, lingüístico, afectivo y social, aunque no en forma homogénea. Estas limitaciones causan que el niño aprenda y se desarrolle más lentamente que un niño típico. Los niños con discapacidad intelectual pueden tomar más tiempo para aprender a hablar, caminar, y aprender destrezas para su cuidado personal.

En 1992 La Asociación Americana de Retraso Mental (AAMR) da a conocer la siguiente definición de discapacidad intelectual:

Se refiere a limitaciones sustanciales del funcionamiento actual. Se caracteriza por el funcionamiento intelectual a un nivel significativamente abajo del promedio que existe concurrentemente con limitaciones relacionadas con dos o más de las siguientes áreas de destrezas aplicables: la comunicación, la automantenimiento, las destrezas sociales, el uso comunitario, la independencia, la salud y seguridad, la academia funcional, el relajamiento y el trabajo. El retraso mental se manifiesta antes de los 18 años. (cit. en. Hawkins-Shepard, 1994, p. 1)

Existen varios grados de discapacidad intelectual, en función del cociente intelectual (CI). Comúnmente se acepta la siguiente clasificación en el DSM-IV (1994):

- Fronterizo: 70 a 76
- Leve: 50-55 a 70
- Moderado: 35-40 a 50-55
- Severo: 20-25 a 35-40
- Profundo: menos de 20-25

Por otro lado, la clasificación de las deficiencias intelectuales según la Organización Mundial de la Salud (OMS) es la siguiente:

Coefficiente intelectual Denominación Nivel Cognitivo según Piaget edad mental correspondiente (cit. en. Marsellach, 2000, p.1)

Menor de 20	Profundo	Periodo Sensorio-Motriz 0-2 años
Entre 20 y 35	Agudo grave	Periodo Sensorio-Motriz 0-2 años
Entre 36 y 51	Moderado	Periodo Pre-operatorio 2-7 años
Entre 52 y 67	Leve	Periodo Operaciones Concretas 7-12 años

La interpretación de estos cocientes intelectuales es la siguiente:

PROFUNDO: Son sujetos con una incapacidad total de autonomía.

AGUDO GRAVE: fundamentalmente trabajaremos para instaurar unos hábitos de autonomía ya que hay probabilidad de adquirirlos. Su capacidad de comunicación es muy primaria. Suelen aprender de una forma lineal. Son niños que necesitan revisiones constantes.

MODERADO: Lo máximo que pueden alcanzar es asumir un nivel pre-operativo. Son sujetos que pueden ser capaces de adquirir hábitos de autonomía e inclusive pueden realizar ciertos desplazamientos conocidos. Cuando sean adultos podrán asistir a lugares ocupacionales aunque siempre necesitarán una supervisión.

LEVE: Son casos educables. Pueden llegar a realizar tareas con supervisión. Son los casos más favorables.

Etiología

La discapacidad intelectual puede deberse a múltiples causas, sean éstas: orgánicas (anomalías congénitas y genéticas, traumatismos obstétricos, enfermedades que dañan el sistema nervioso), o afectivas (graves carencias y falta de estimulación durante los primeros días de vida).

La discapacidad intelectual es una consecuencia de los efectos combinados de varios factores. Algunos de estos factores pueden ser:

Factores genéticos: en esta categoría se incluyen las aberraciones cromosómicas, las anomalías de genes específicos dominantes y las anomalías de genes específicos recesivos. Algunos ejemplos de condiciones genéticas incluyen Síndrome de Down, Síndrome frágil X, y Fenilcetonuria (PKU)

Factores ambientales: Se incluyen las que se encuentran antes del nacimiento (prenatales), los que se ocurren durante el nacimiento (perinatales) y los que se presentan tras el nacimiento (postnatales).

Como factores prenatales: Destaca el bajo peso al nacer, la diabetes, las infecciones maternas, las drogas y las radiaciones. Entre los peligros más habituales que pueden ocurrir durante el parto se encuentran la anoxia, el traumatismo mecánico, la prematuridad y las infecciones. Los factores postnatales que suelen producir discapacidad intelectual son: la malnutrición, las infecciones, los venenos y los traumatismos.

Factores de la salud: Algunas enfermedades tales como tos convulsiva, varicela o meningitis pueden causar discapacidad intelectual. La discapacidad intelectual puede también ser causado por malnutrición extrema, no recibir suficiente cuidado médico, o por ser expuesto a venenos como plomo o mercurio.

Características de los niños con discapacidad intelectual

Las personas con discapacidad intelectual a menudo tienen problemas con la atención y concentración, la percepción visual y/o auditiva, la memoria, la resolución de problemas y el razonamiento lógico.

Existen algunas manifestaciones comunes a todos los trastornos asociados a la discapacidad intelectual, independientemente de su etiología. Las principales son: daño en la orientación; daño en todas las funciones que intervienen en el aprendizaje, la memoria, el juicio y la estabilidad afectiva; trastornos en la atención, la visión, la audición y la sensibilidad táctil; déficits en la organización espacial y motora, capacidad disminuida para usar el lenguaje, para describir relaciones causales o temporales y para expresar ideas; deficiencias en la integración social; rangos cortos de atención; limitada tolerancia a la frustración y falta de motivación. (Fallen y MacGovern, 1978)

1.4.1.3 Dificultades sensoriales

Discapacidad visual

Los niños con discapacidad visual forman un grupo heterogéneo, entre ellos se dan diferencias en cuanto al tipo de déficit visual, grado de limitación visual, y la extensión en la que la pérdida visual interfiere con su funcionamiento cotidiano. Para Faye (1972, citado en Bueno y Toro, 1993, p.319) "los términos déficit visual, visión subnormal, baja visión, visión residual, y otros, giran en torno a una reducción de la agudeza visual central o a una pérdida subtotal del campo visual debida a un proceso patológico ocular o cerebral".

Dentro de los sujetos con deficiencia visual se establecerán dos grandes grupos atendiendo a definiciones funcionales: (Bueno, *ibid*; Peñafiel y Sánchez, 1997)

Un primer grupo, aquel que hace referencia a sujetos con déficit visual, de visión subnormal, de baja visión, con ambliopía (aunque no en su definición oftalmológica), etc. Comprende a las personas que, a pesar de una reducción considerable de su capacidad visual, poseen restos que posibilitan leer y escribir en tinta de forma habitual, e incluso obtener éxito total en determinadas tareas de la vida corriente.

Un segundo grupo hace referencia a aquellos sujetos que carecen totalmente de visión (ceguera absoluta) o en el mejor de los casos son capaces de percibir luz, volúmenes, contornos, algunos matices de color, etc. (ceguera parcial). En estos casos no pueden o tienen grandes dificultades para utilizar su visión en el acceso e interacción con el entorno y requieren ciertos instrumentos y técnicas apropiados para la intervención educativa.

Etiología

Las causas de la deficiencia visual pueden deberse a un origen hereditario, congénito, vírico, por vicios de refracción, por traumatismos o accidentes, por afecciones y por enfermedades.

La Asociación Internacional para la Prevención de la Ceguera (Asamblea de Nueva Delhi) (1962, citado en. Peñafiel y Sánchez, *ibid*) agrupa las causas en seis categorías: enfermedades infecciosas; enfermedades generales del cuerpo humano; enfermedades propias del ojo, enfermedades del nervio óptico, vías ópticas y centro cerebral de la visión; agentes directos de los accidentes, accidentes, intoxicaciones y traumatismos.

A continuación se resumen las principales causas de deficiencias visuales y ceguera: (Castanedo, 1997, p.241)

1 Trastornos visuales por acomodación. Déficits en la acomodación de la imagen en la retina:

- Miopía. Capaz de ver los objetos cercanos, pero no los lejanos
- Hipermetropía. Capaz de ver los objetos lejanos, pero no los cercanos
- Astigmatismo. Visión borrosa o distorsionada

2 Trastornos por convergencia. Déficits en la coordinación del movimiento conjunto de ambos ojos:

- Nistagmo. Oscilación espasmódica del globo ocular
- Heterofobia. Movimiento (o no movimiento) de un ojo en la misma dirección del otro.
- Esoforia. Un ojo hacia adentro
- Exoforia. Un ojo hacia fuera
- Hiperforia. Un ojo hacia arriba
- Hipoforia. Un ojo hacia abajo
- Estrabismo. Ambos ojos convergentes o divergentes

3 Otros trastornos fisiológicos:

- Cataratas. Opacidad del cristalino del ojo, o de su cápsula, o del humor que existe entre uno y otro, causado por una especie de telilla que impide el paso de los rayos luminosos.
- Glaucoma. Color verdoso de la pupila, aumento de la presión intraocular y dureza del globo del ojo
- Aniridia. Poco desarrollo del iris del ojo
- Albinismo. Carencia de pigmentación normal en el ojo
- Fibroplasia. El incremento de oxígeno inmediatamente después del nacimiento hace que los vasos sanguíneos crezcan en el espacio existente entre la retina y el cristalino

Características de los niños con dificultades visuales

Algunas características de las personas con deficiencia visual las señala Warren (1981, citado en. Macotela, op. cit.)

1.- Verbalismo. Que significa el uso de palabras para las cuales el individuo con problemas visuales no tiene referente sensorial. Esto conduce al pensamiento incoherente. El ciego lo utiliza como medio para obtener aprobación social, pero le lleva a vivir en un mundo irreal en el sentido de que no describe su entorno en palabras asociadas a sus sensaciones reales.

2.- Cieguismos. Se refiere a una amplia gama de conductas incluyendo pequeños movimientos que van desde frotarse los ojos, voltear la cabeza o inclinarla hacia atrás, hasta movimientos mayores tales como mecimiento o balanceo. El factor común es la repetitividad.

3.- Alteraciones diversas en las relaciones espaciales, las interacciones sociales, el desarrollo motor o la formación de conceptos.

4.- Otras características posibles: auto-estimulación, dependencia, aislamiento, inactividad extrema.

Discapacidad Auditiva

La OMS (1983) considera que cualquier grado de pérdida auditiva produce una deficiencia auditiva o sordera. Esta pérdida auditiva puede definirse de dos modos: a) como pérdida absoluta de la agudeza auditiva en frecuencias variadas (medido con la audiometría); y b) por los efectos de la pérdida auditiva en el desarrollo del lenguaje.

Existen dos clases de discapacidad auditiva: la sordera y la hipoacusia o debilidad auditiva. Los sordos son aquellos cuya capacidad auditiva es infuncional para los propósitos cotidianos de la vida. Los débiles auditivos son los que tienen el sentido de la audición defectuosa e infuncional a menos que utilicen una ayuda auditiva (Fallen y McGovern, 1978)

Etiología

Serón y Aguilar (1992) llevan a cabo una clasificación de las causas de la discapacidad auditiva:

Las sorderas genéticas se pueden manifestar desde el nacimiento o bien en edades posteriores. Las adquiridas pueden ser prenatales, neonatales y/o postnatales. Las hipoacusias de transmisión se relacionan con el oído externo y medio. Las hipoacusias neurosensoriales o de percepción se relacionan con la degeneración de fibras o células nerviosas en el oído interno o en el lóbulo temporal. Hipoacusias mixtas son deficiencias en la transmisión y en la percepción.

Características de los niños con discapacidad auditiva

La sordera es una incapacidad auditiva que no permite procesar información lingüística a través de la audición, con o sin aparato de sordera.

Paul y Hardy (citado por Lafon, 1987) hacen una clasificación de las sorderas por el grado de pérdida auditiva:

Sordera ligera	20 a 40 decibeles
Sordera moderada	40 a 60 decibeles
Sordera severa	60 a 85 decibeles
Sordera profunda	más de 85 decibeles

Por su medición, se clasifican en hipoacusia, la cual se define como una disminución de la percepción auditiva.

Hipoacusia leve: Sólo surgen problemas de audición con voz baja y ambiente ruidoso.

Hipoacusia moderada: Se aprecian dificultades para escuchar la voz normal, existen problemas en la adquisición del lenguaje y en la producción de sonidos.

Hipoacusia severa: Únicamente se escucha cuando se grita o se usa amplificación. Para el desarrollo del lenguaje se requiere de ayuda profesional.

Hipoacusia profunda: La comprensión del lenguaje es prácticamente nula, incluso con amplificación. No se produce un desarrollo espontáneo del lenguaje.

Por su anatomía y fisiología se clasifica a la sordera como:

Hipoacusia de transmisión: Son generalmente problemas en la transmisión mecánica del sonido.

Hipoacusia neurosensorial: Tienen repercusión en la formación del lenguaje y el habla.

Hipoacusia mixta: deficiencias en la transmisión y percepción.

1.4.1.4 Trastornos en la comunicación

Debido a que los trastornos en la comunicación tienen que ver con habla y lenguaje, es importante hacer una distinción entre habla, lenguaje y comunicación:

Serón y Aguilar (1992) llaman comunicación a la capacidad de realizar conductas intencionadas y significativas, capaces de interactuar con otras ajenas. Sería un acto comunicativo cualquier acción dirigida a un receptor que éste pueda interpretar y actuar en consecuencia.

Gallardo y Gallego (1993) entienden por lenguaje "la facultad exclusivamente humana que sirve para la representación, expresión y comunicación de pensamientos o ideas mediante un sistema de símbolos". p.85

Para Castanedo (1997) El habla es la representación verbal del lenguaje.

La American Speech-Language-Hearing Association (ASHA, 1982) da la definición de los trastornos en el habla, la comunicación y el lenguaje (cit. en. Castanedo, íbid):

Trastorno en la comunicación. Deterioro en la habilidad a: 1. Recibir y/o procesar un sistema de símbolos; 2. Representación de conceptos o sistemas de símbolos; 3. Transmitir y usar sistemas de símbolos.

Trastorno del lenguaje. Deterioro o desarrollo desviado de la comprensión y/o uso del lenguaje hablado y/o escrito. Este trastorno comprende: 1. La forma del lenguaje (sistemas fonológicos, morfológicos y sintácticos); 2. El contenido del lenguaje (sistema semántico); 3. La función del lenguaje en la comunicación (sistema pragmático).

Trastorno del habla. Deterioro de la voz, articulación del habla, sonidos, y/o fluidez. Estos deterioros son observados en la transmisión y uso del sistema de símbolos orales.

Etiología

Las dificultades del habla y lenguaje se deben a diversas causas, entre ellas se encuentran: Factores hereditarios y constitucionales; deficiencias neurológicas y/o socioculturales, dificultades emocionales. En la articulación puede haber causas como enfermedades infecciosas, lesiones, defectos dentales, etc. Las dificultades de la voz pueden ser debidas a infecciones del sistema respiratorio, algunos tipos de cáncer. Y los trastornos de lenguaje son ocasionados por inmadurez en el desarrollo, déficits neurológicos, lesión cerebral, factores culturales y familiares, etc.

Características de los niños con trastornos en la comunicación

Los trastornos del habla comprenden la producción defectuosa de sonidos y el sistema de sonidos en sí mismo. Los trastornos en esta área son de tres tipos: (Castanedo, íbid)

Voz. Se refiere a las dimensiones de la producción del sonido: tono, sonoridad, resonancia, calidad de la voz y duración.

Articulación. Los déficits de articulación son de cuatro tipos: omisión, sustitución, distorsión, y adición.

Fluidez del habla (disfemia). La disfemia es comúnmente conocida como "tartamudez". Incluye la repetición o prolongación de sonidos, palabras o frases, grandes pausas, conductas de agitación (contorsiones de labios y boca), muecas faciales, parpadeo de los ojos, y otros movimientos corporales extraños que acompañan los esfuerzos que se hacen para hablar.

Gallardo y Gallego (1993) Agrupan las alteraciones del lenguaje en:

Mutismo. Consiste en la desaparición total del lenguaje de forma repentina o progresiva.

Retraso en el desarrollo del lenguaje. Término genérico utilizado para englobar aquellos retardos en la aparición y/o desarrollo del lenguaje sin que existan síntomas de déficits intelectuales, sensoriales o motrices. Los retrasos en el desarrollo del lenguaje se subdividen en

Dislalias: "Alteración producida en la articulación de los fonemas. Puede darse por ausencia o alteración de algunos de ellos, o por sustitución por otros de forma inadecuada. Puede afectar a todos o a parte de los fonemas de una lengua." (Serón y Aguilar, íbid, p.285)

Disfasias: "Se aplica en general a los niños que presentan un trastorno severo del lenguaje, y cuyas causas no se deben a razones obvias como pueden ser, sordera, retraso mental, alguna dificultad motora, desórdenes emocionales o alteraciones de personalidad" (íbidem)

Afasias. Son trastornos de origen cerebral en el que existe una dificultad o incapacidad para el lenguaje hablado o escrito sin que haya lesión en las vías auditivas ni motoras de la fonación; la expresión y comprensión lingüística están en mayor o menor grado afectadas.

1.4.1.5 Impedimentos motores

Una dificultad motora se puede definir como "aquella que abarca todas las alteraciones o deficiencias orgánicas del aparato motor o de su funcionamiento que afectan al sistema óseo, articulaciones, nervios y/o músculos" (Peñafiel y Sánchez, íbid, p.96).

Las dificultades motoras pueden ser de diversos tipos, entre ellas se encuentran la parálisis cerebral y la epilepsia.

Características de los niños con impedimentos motores

La epilepsia consiste en ataques recurrentes, no provocados. Las convulsiones, de algunas partes del cuerpo o generalizadas por todo el sistema del individuo, son estados temporales, repentinos y breves, de funcionamiento cerebral anormal debido a descargas eléctricas sin control en el cerebro. (Chee y Clancy 1984, citado por Shea y Bauer, 1999).

Las causas de la epilepsia frecuentemente son asociadas a factores hereditarios, daño cerebral, desórdenes metabólicos, traumatismos al nacer, infecciones, accidentes, etc.

Cahuzac (1985) define la parálisis cerebral como un “desorden permanente y no inmutable de la postura y del movimiento, debido a una disfunción del cerebro antes de completarse su crecimiento y su desarrollo”. Este tipo de parálisis se refiere a un conjunto de problemas que se clasifican en siete categorías (Shea, Bauer, *ibid*, p. 218):

Espasticidad: Tono muscular excesivo; contracciones involuntarias; dificultades en el movimiento y el desplazamiento.

Atetosis: Movimientos lentos y contorsiones involuntarias y continuas que ocurren durante acciones voluntarias; contorsiones en muñecas, dedos y cara que impiden el adecuado control del movimiento.

Ataxia: Balance y equilibrio deficientes; bajo control de las funciones motoras finas y gruesas; coordinación de movimientos que va de difícil a imposible.

Rigidez: Extremidades rígidas o, en esencia, inmóviles, movimiento difícil en extremo.

Tremores: contracciones rítmicas y repetitivas de los músculos, movimiento constante, involuntario e incontrolable.

Atonicidad: Bajo tono muscular.

Varios: Combinaciones de las categorías anteriores.

Una segunda clasificación, de acuerdo al número de miembros involucrados en la parálisis cerebral, la hace Lafrancois (1987, citado por Macotella, *íbidem*, p24):

Monoplejía: un solo miembro (pierna o brazo)

Hemiplejía: un lado del cuerpo

Triplejía: tres miembros

Paraplejía: sólo las piernas

Quadriplejía: los cuatro miembros

Diplejía: los cuatro miembros, con más desórdenes en las piernas

Hemiplejía doble: los cuatro miembros siendo más evidente un lado del cuerpo

Algunas deficiencias asociadas en el niño con parálisis cerebral son: trastornos en la comunicación, deficiencias auditivas y visuales, trastornos del desarrollo mental,

trastornos en la personalidad, déficit intelectual, convulsiones y dificultades en la atención y percepción.

En cuanto a las causas de la parálisis cerebral, Gil, González, Ruiz (1993) nos mencionan que el 50% se deben a una lesión cerebral adquirida antes del nacimiento. Entre las causas de esta lesión prenatal se incluyen: las infecciones intraútero, las intoxicaciones, la exposición a radiaciones y las toxemias.

Otro 33% se deben a causas perinatales, destacando la hipoxia o anoxia, la prematuridad asociada con hemorragia intraventricular, los traumatismos mecánicos del parto y el desprendimiento placentario prematuro.

El otro 10% son debidos a causas postnatales, destacando entre ellas la incompatibilidad sanguínea materno-fetal como causa de ictericia en el recién nacido, las encefalitis y meningitis, los problemas metabólicos, las lesiones traumáticas del cráneo y la ingestión de sustancias tóxicas.

1.4.1.6 Trastorno por déficit de atención con hiperactividad

El término trastorno por déficit de atención con hiperactividad se utiliza para describir a una clase de niños que presentan un comportamiento especial, diferente de la mayoría, a los que se considera "normales". Los niños con este trastorno son inquietos, se mueven constantemente, son irritables, rebeldes y en general no pueden mantenerse en una tarea por tiempo prolongado. Su aprendizaje es deficiente y no se relaciona con la inteligencia del niño, la mayoría de ellos tienen una inteligencia normal.

García y Magaz (2001) lo consideran como un trastorno de conducta, caracterizado básicamente por la imposibilidad de mantener la atención en una situación durante un período de tiempo razonablemente prolongado.

Etiología

La causa exacta del problema permanece básicamente desconocida, sin embargo, se conocen algunos factores que están en mayor o en menor grado implicados en el trastorno. Estos pueden categorizarse en: genéticos, pre o perinatales, tóxicos, psicosociales y de estructura o función cerebral anormal. Desde luego estos últimos podrían ser la consecuencia de una combinación de los anteriores.

Características de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDA-H)

El (TDA-H) es un problema con características clínicas variadas que se presentan en diversos momentos de la niñez. Sus síntomas pueden presentarse de manera simultánea o de forma sucesiva. Su intensidad es variable y se consideran formas

leves, moderadas o severas, aunque existe homogeneidad entre los síntomas pudiendo ser en cada caso un síntoma el prevalente.

García y Magaz (ibid) destacan en estos niños:

- 1- Una actividad motriz excesiva (se mueven constantemente y mucho más que lo "normal") además, su movimiento no parece justificado por la necesidad de hacer algo; parece que "se mueve por moverse"
- 2- Una importante dificultad para poner atención a las cosas: lo que ven o escuchan. Atienden con interés durante períodos de tiempo muy breves insuficientes para analizar las cosas con detenimiento y eficacia.
- 3- Una gran impulsividad o falta de reflexividad, que se pone de manifiesto cada vez que tienen que responder a una pregunta o tomar una decisión. Lo hacen siempre o casi siempre, sin "pararse a pensar antes de actuar"
- 4- Suelen abandonar lo que están haciendo sin haberlo terminado. Empiezan cosas y no las terminan: juegos, tareas escolares.
- 5- Su falta de atención les dificulta aprender muchas cosas, por eso presentan retrasos generalizados en su desarrollo: social, escolar, personales, etc.
- 6- Escolarmente suelen tener problemas de relación con sus profesores y compañeros (sólo ocasionalmente se llevan bien con éstos), suelen leer y escribir mal; cometer errores frecuentes en sus tareas escolares, confundir hechos, fechas,... (todo debido a su falta de atención)
- 7- Suelen perder u olvidar dónde han dejado sus cosas; juguetes, materiales escolares.
- 8- Sus movimientos suelen ser bruscos, rápidos y, consecuentemente, torpes: rompen cosas sin querer, tropiezan, se golpean.

1.4.1.7 Autismo

El autismo es un desorden del desarrollo de las funciones del cerebro que persiste a lo largo de toda la vida. Las personas con autismo muestran dificultades de interacción social, de comunicación y de la imaginación. Con frecuencia, estos síntomas se acompañan de comportamientos anormales, tales como actividades e intereses de carácter repetitivo y estereotipado, de movimientos de balanceo y de obsesiones insólitas hacia ciertos objetos o acontecimientos.

Grossman (1973, citado en Castanedo, op. Cit, p. 144) define el autismo como: "un síndrome que consiste en aislarse, establecer una relación social inadecuada y una relación excepcional con los objetos. Con trastornos en el lenguaje y conducta motora repetitiva. Muchos niños con autismo están también afectados en su funcionamiento intelectual general. Enfermedad mental que se caracteriza por un aislamiento severo y por respuestas inapropiadas a los estímulos externos".

Etiología

Marsellach (1998) maneja tres teorías relacionadas a las causas del autismo:

- 1.- Las relaciones del niño autista y su entorno y medio social;
- 2.- Los déficits y anormalidades cognitivas;
- 3.-Ciertos procesos bioquímicos básicos.

Otros autores concuerdan en que algunos genes, anomalías bioquímicas, así como factores ambientales de tipo infeccioso tales como virus, o ciertos químicos, contribuyen al síndrome.

Características de los niños autistas

Comportamiento extremadamente repetitivo, no usual, autodañino y agresivo, interacción social limitada, respuestas anormales a estímulos sensoriales, sensibilidad reducida al dolor, ausencia de juego social, perturbaciones del habla, lenguaje y de la comunicación verbal y no verbal, ausencia de actividad imaginativa, relaciones anormales con objetos y con acontecimientos, deficiencias cognitivas, etc.

1.4.1.8 Síndrome de Down

El Síndrome de Down es un grave trastorno genético que ocasiona retraso mental al igual que ciertas deformidades físicas. En este síndrome, la cara tiene algunos rasgos semejantes a los grupos mongoles, de ahí que en el pasado se le llamara, incorrectamente mongolismo. El retraso mental puede variar entre leve y moderado, con un CI de 50 como promedio.

Etiología

Para Ortega (1997) "básicamente, el niño con síndrome de Down tiene un cromosoma adicional en cada una de las células de su cuerpo, es decir, posee 47 cromosomas en lugar de los 46 que existen normalmente. Esto ocurre debido a un error en la distribución del material cromosómico; en el momento de dividirse una de las células recibe un cromosoma de más, lo cual puede suceder en cualquier momento, ya sea durante la formación de células germinales o bien, en las primeras divisiones del huevo fecundado" p.27

Así, en el niño con síndrome de Down, la división celular presenta una distribución defectuosa de los cromosomas: la presencia de un cromosoma suplementario, tres en lugar de dos, en el par 21; por eso se denomina también trisomía 21. esta anomalía se puede producir por tres causas diferentes, dando lugar a los tres tipos de síndrome Down existentes (Fernández, González, y Martínez, 1993):

a) La trisomía homogénea. El error de distribución de los cromosomas se halla presente antes de la fertilización, produciéndose en el desarrollo del óvulo o del espermatozoide o en la primera división celular. Todas las células serán idénticas.

b) El mosaicismo. El error de distribución de los cromosomas se produce en la 2ª o 3ª división celular.

c) Traslocación. La totalidad o una parte de un cromosoma esta unido a la totalidad o a parte de otro cromosoma. Los cromosomas más frecuentemente afectados por esta anomalía son los grupos 13-15 y 21-22. El momento en que aparece la traslocación puede ser, o bien durante la formación del espermatozoide o del óvulo, o bien durante la primera división celular. Todas las células portarán la trisomía, conteniendo un par de cromosomas que siempre irá unido al cromosoma de traslocación.

Características de los niños con Síndrome de Down

Algunas características físicas de los niños con Síndrome de Down son las siguientes: cara redondeada, ancha y aplanada; nariz pequeña y achatada; labios gruesos, secos y con forma de oval; presentan macroglosia. El maxilar superior es pequeño y la mandíbula puede ser grande (prognatismo); el cuello es corto y ancho. Las extremidades son cortas, las manos anchas, regordetas y blandas con un surco transversal. En las extremidades inferiores puede haber luxación congénita de cadera. Los pies son pequeños y redondos, tienden a tener pie plano. Son de baja estatura; presentan desarrollo mental y físico lento.

El cabello es fino, lacio y casi siempre escaso al igual que las cejas y las pestañas. Pueden sufrir problemas de la vista tales como: estrabismo de tipo convergente; nistagmo, miopía, cataratas; presbicia, inflamación de los párpados y conjuntivitis.

Con frecuencia se presentan anomalías del intestino, malfuncionamiento de la tiroides y problemas del esqueleto; dificultades cardíacas, pérdida de la audición; dificultades de lenguaje y de aprendizaje.

1.4.1.9 Sobredotación

Para Renzulli (1990;1994, citado en Noda, 2000) "lo que define a un individuo superdotado es la posesión de tres características estrechamente relacionadas y con un igual énfasis en cada una de ellas, que son: alta capacidad intelectual superior a la media; alto grado de dedicación a las tareas y altos niveles de creatividad" (p. 2) El autor concede más importancia a los factores ambientales, a la familia y a la escuela, para el desarrollo de las características ligadas a la superdotación, estableciendo un CI superior a 116. o un percentil superior a 75 en capacidad; implicación en la tarea y creatividad.

Por lo tanto entendemos que un sujeto es superdotado si tiene un cociente intelectual por encima de la "media" de la población de su misma edad, así como unas determinadas características o rasgos.

Algunos factores que influyen en la superdotación según Renzulli (1994, citado por Acereda y Sastre, 1998, p.84) son los siguientes:

Factores de personalidad: Percepción de uno mismo, ánimo, carácter, intuición, encanto o carisma, necesidad de logro, fuerza del ego, energía, sentido del destino, atractivo personal.

Factores del ambiente: Estatus socioeconómico, personalidades paternas, educación de los padres, estimulación interés en la infancia, posición familiar, educación normal, disposición modelo de rol, enfermedad física/bienestar, factores de oportunidad, espíritu de época.

Características de los niños sobredotados

Genovard (1988, citado por Acereda y Sastre, ibid), considera las siguientes características del superdotado:

- a) Capacidad intelectual elevada, que implica la formulación y aplicación de conceptos nuevos de forma rápida y flexible.
- b) Imaginación, que puede ser entendida como "creatividad" o capacidad de combinar un modelo nuevo con imágenes anteriores.
- c) Liderazgo social, en el sentido de que el superdotado, por el hecho de serlo, tiene una mayor disponibilidad para inspirar y guiar a los demás dentro o fuera de la escuela. Pero no siempre el superdotado es el líder: hay factores que lo inhiben.
- d) Interés, considerado como el proceso por el cual el sujeto mantiene la atención de forma positiva y continuada sobre contenidos realizables.
- e) Motivación, entendida como un proceso psicológico que implica un incentivo para poder desarrollar una conducta. Esta capacidad, regula el aprendizaje general (no solo el escolar) y debe ser entendida como diferente al interés.

1.5 Historia de la Educación Especial en México

La historia de la atención educativa a personas con requerimientos de educación especial inicia cuando el presidente liberal Don Benito Juárez durante su periodo presidencial (1867-1872) funda dos escuelas: la Escuela Nacional de Sordos y la Escuela Nacional de Ciegos.

En 1914 el Dr. José de Jesús González, científico precursor de la educación especial, crea una escuela para alumnos con retraso mental en la ciudad de León, Guanajuato.

En la Universidad Nacional Autónoma de México, entre 1919 y 1927 comienzan a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para brindar atención a personas con deficiencias intelectuales.

En 1935 el Dr. Roberto Solís Quiroga, promotor de la educación especial en México y América Latina plantea la necesidad de institucionalizar la educación especial en México. Como resultado de esta iniciativa se incluye en la Ley Orgánica de Educación un apartado relacionado a la protección a personas con discapacidad intelectual. El mismo años, se crea el Instituto Médico Pedagógico para atender a niños con discapacidad intelectual.

En 1941, el ministro de Educación, Lic. Octavio Vejar Vázquez propone la creación de la escuela de especialización de maestros en educación especial.

La Escuela de Formación Docente para maestros en educación especial abre sus puertas el 7 de junio de 1943, ofreciendo licenciaturas especializadas en: menores infractores, dificultades de aprendizaje y discapacidad intelectual. En 1945 se agregaron las carreras de maestros especialistas en la educación de niños con dificultades sensoriales (visión y audición). Y en el año 1955 se incorpora la carrera de especialista en el tratamiento de niños con impedimentos motores.

En 1959 el profesor Manuel López Dávila crea la Oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones Científicas, la cual estaba dedicada a la atención temprana de niños con discapacidad intelectual. Como resultado de esta orientación se fundan en 1960-1961, las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento 1, 2, 3 y 4.

En la década de 1960 empiezan a surgir instituciones encargadas de atender a niños con dificultades de aprendizaje, audición y lenguaje como el Instituto Nacional de Comunicación Humana. Mas adelante, se forman escuelas de Educación Especial que empiezan a brindar servicio a niños considerados con necesidades educativas especiales. Los servicios iban dirigidos a niños con dificultades de aprendizaje, discapacidad intelectual, trastornos en la comunicación, impedimentos motores o dificultades sensoriales.

El 18 de diciembre de 1970 es creada la Dirección General de Educación Especial, [la actual Dirección de Educación Especial (D.E.E)], lo cual representó un cambio de actitud del Estado hacia la atención de niños con necesidades especiales. A la D.G.E.E le correspondía organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el

Sistema Federal de educación de estas personas y la formación de maestros especialistas.

Más adelante, se gesta un interés por investigar los beneficios y la eficacia de las escuelas de educación especial, por lo que la Secretaría de Educación Pública (SEP) decide brindar atención educativa a niños con dificultades no muy severas dentro de aulas regulares, al tiempo que reciben terapia adicional.

En 1970 la D.G.E.E con la finalidad de combatir el fracaso y la deserción escolar, adopta el programa "Grupos Integrados" para ayudar a niños con dificultades de aprendizaje en lecto-escritura y cálculo aritmético para reincorporarse al aula regular. Los servicios que se ofrecían en este programa dieron lugar a la creación del "Proyecto para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y las Matemáticas" (PALEM)

En 1980 comienza a formularse una política sobre la integración educativa, sin embargo, no fue sino hasta la creación del Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, y la Declaración de Salamanca, en donde se ve un gran esfuerzo para implementar la integración educativa.

En 1993 se elabora el "Proyecto General de Educación Especial en México" y se modifica el artículo 3º promulgándose la "Ley General de Educación".

En el periodo comprendido de 1994-1995 se lleva a cabo la reorientación de la Educación Especial en México convirtiendo a las Escuelas de Educación Especial en "Centros de Atención Múltiple" (CAM) la cual, es considerada como una "Institución Educativa que ofrece Educación Básica para alumnos con o sin discapacidad, que presentan necesidades educativas especiales". (D.G.E.E, 1996, p.25)

Los equipos que funcionaron como "Grupos Integrados" y los Centros Psicopedagógicos se reorientaron a lo que actualmente se denomina "Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular" (USAER), que es "la Instancia Técnico – Operativa de educación Especial creada para ofrecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la Escuela Regular, favoreciendo su integración y contribuyendo a elevar la calidad educativa". (Guajardo, E. 1994, p.8).

1.6 Principios de Normalización y de Integración

Para Fierro (1996) "Los principios de normalización e integración surgen como una respuesta social y disciplinaria ante las limitaciones del modelo médico – rehabilitatorio, que centrando su atención en las limitaciones y definición de etiquetas (categorías), era ya incapaz de ofrecer alternativas viables para el desarrollo integral de la persona especial" (citado en. Lebrija, y León, 1998, p. 23)

Dichos principios son el sustento de la transformación del modelo educativo y la base para la promoción del desarrollo del individuo con necesidades educativas especiales.

1.6.1 Principio de Normalización

El precursor del principio de normalización fue MikKelsen (1968) quien abogó por que las personas con discapacidad mental llevaran a cabo una vida tan cercana a la de cualquier otro ciudadano, en cuanto al desarrollo de sus capacidades intelectuales y sociales. Así es como en un principio, se plantea el principio de normalización como un objetivo a conseguir y la integración en la estrategia para conseguirlo.

La normalización es entendida como aquella que pone a disposición de las personas con necesidades especiales los mismos servicios y condiciones de vida para el desarrollo de sus capacidades físicas, intelectuales y sociales al igual que los demás miembros de su comunidad.

El principio de normalización, según Lambert, y Rondal (1980) "carga con el acento sobre la necesidad de instalar en los retrasados mentales formas de comportamiento que corresponden, en el mayor grado posible, a las normas de la sociedad" (p. 245)

Ortiz González (1986) define la normalización como una forma de poner a disposición de todos los sujetos con alguna deficiencia, los servicios normales de la comunidad, y la posibilidad de llevar a cabo una vida lo más normalizada posible. Es modificar las condiciones ambientales, utilizar los medios lo más normativo posibles desde el punto de vista cultural y social.

1.6.2 Principio de Integración

Como ya vimos anteriormente, el principio de normalización se vincula al principio de integración, ya que la normalización es el objetivo a conseguir y la integración el método de trabajo para conseguirla.

El término integración se refiere a la tendencia de incorporar a aquellos alumnos con necesidades especiales leves o moderadas al aula regular, para recibir educación y servicios especiales paralelos a la instrucción normal, además de tener la oportunidad de relacionarse con sus compañeros normales lo más posible.

Merino (1982, citado en. Serrano, 1996) menciona que "la integración es la posibilidad de ofrecer a cada individuo la oportunidad de que desarrolle, hasta donde sea posible, sus propias capacidades y aptitudes que le permitan a él mismo valorar y decidir, en la medida que pueda, su nivel de incorporación social." (p. 7)

De esta forma, la tendencia de integración intenta conjuntar los sistemas de educación especial y ordinaria, de tal forma que se evite separar al individuo del resto de la sociedad.

1.6.3 Sistema de Integración Educativa

La integración educativa es el proceso de incorporar física y socialmente, a las personas que están segregadas y aisladas de la sociedad, permitiéndoles ser un miembro activo de la comunidad viviendo como los demás y teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no discapacitados.

El término "mainstreaming" usado por primera vez en los Estado Unidos, parece referirse a la integración educativa, en el sentido de facilitar educación especial de calidad a niños con necesidades especiales mientras permanecen en aulas regulares el mayor tiempo posible, adscribiéndose a las del currículum regular.

La integración en el marco educativo –mainstreaming- se define como "referida a la integración temporal, instructiva y social de un grupo seleccionado de niños excepcionales, con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y un proceso programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integración requerirá una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular y especial y el personal administrativo, instructor y auxiliar" (Kaufman, citado por Bautista. R, ibid, p.31)

1.6.4 Niveles de Integración Educativa

Soder 1980, citado en. Bautista. R. p. 32) define los distintos niveles de integración que se pueden dar dentro del marco escolar:

a) Integración física.- La actuación educativa se lleva a cabo en centros de Educación Especial contruidos junto a centros ordinarios, pero con una organización segregada; de esta manera se comparten espacios comunes, como el patio o los comedores.

b) Integración funcional.- Se considera que esta se articula en tres niveles de menor a mayor integración funcional:

- Utilización de los mismos recursos por parte de los alumnos deficientes y los alumnos de centros ordinarios, pero en momentos diferentes.
- Utilización simultánea de los recursos por parte de los dos grupos.
- Utilización de algunas instalaciones comunes, simultáneamente y con objetivos educativos comunes.

c) Integración social.- supone la inclusión individual de un alumno considerado deficiente en un grupo-clase ordinario. Sería la única forma verdadera de integración, según algunos.

d) Integración a la comunidad.- es la continuación, durante la juventud y vida adulta, de la integración escolar.

1.6.5 Modelos de Integración Educativa

Deno en 1970 crea El Sistema en Cascada, el cual "está basado en una jerarquía de opciones en diferentes niveles de servicios, desde la segregación a la integración. El primer nivel (1) es el de N.E.E en clases ordinarias, el último (7), en el extremo opuesto, es un servicio no-educativo y más restringido. El modelo de cascada realiza el proceso de emparejar las alternativas de los programas con las necesidades de los alumnos" (Castanedo, op. Cit, p. 55) Ver Fig. 1

El informe C.O.P.E.X (publicado en Québec en 1976) "propone una versión en ocho niveles. Este sistema en cascada comporta una diversidad de medidas, graduadas en función de las necesidades del niño, pero desde una perspectiva de normalización" (Bautista. R, 1993, p. 42) Ver Fig. 2

Nivel 1

Incluye todos los alumnos con discapacidad capaces de seguir los programas normales de la clase, atendida por un profesor ordinario que asume la responsabilidad de la misma, actúa como tutor e interviene en la prevención y corrección de dificultades de aprendizaje de los alumnos.

Nivel 2

Los alumnos permanecen toda la jornada escolar en el aula ordinaria, con su profesor tutor y siguiendo los programas ordinarios. El profesor tutor recibe orientación y ayuda del profesor de apoyo y/o de algún otro especialista.

Figura # 1 Sistema en Cascada de Deno (Castanedo, op.cit, p. 56)

Niveles	Servicios	Programas
Nivel 1	Alumnos con NEE, incluidos en el aula ordinaria a tiempo completo. Capaces de seguir los programas regulares, recibiendo ayuda del profesor de apoyo itinerante.	Programas escolares regulares.
Nivel 2	Alumnos en aulas ordinarias y con servicios educativos complementarios, impartidos por el profesor de apoyo fijo.	Programas escolares regulares.
Nivel 3	Alumnos que comparten la clase especial y el aula ordinaria. Programa combinado. Profesor de apoyo.	Programas escolares adaptados a las NEE.
Nivel 4	Alumnos en aulas especiales dentro de la escuela ordinaria. Participan con otros alumnos en las actividades no/académicas. Profesor especialista en el aula. Servicios de apoyo.	Programas escolares adaptados a las NEE.
Nivel 5	Alumnos que asisten a Centros Especiales (específicos). Tienen contactos extracurriculares con los colegios del sector. Servicios de apoyo.	Programas escolares adaptados a las NEE.
Nivel 6	Instrucción en hospitales o residencias.	Programas sanitarios asistenciales.
Nivel 7	Servicios médicos y supervisión del bienestar social.	Programas sanitarios asistenciales.

Nivel 3

Los niños siguen permaneciendo todo el tiempo en el aula ordinaria con su correspondiente profesor y reciben en la misma aula el refuerzo pedagógico que necesitan mediante la ayuda del profesor de apoyo, que también orientará al tutor, si así fuera necesario, y en todo caso ambos actuarán coordinadamente.

Nivel 4

Los alumnos y alumnas con necesidades especiales permanecen parte de la jornada en el aula ordinaria y otra parte en el aula de apoyo. Es aconsejable que su salida del aula ordinaria sea el menor tiempo posible y sólo para recibir atención individual o en pequeño grupo y/o necesiten un espacio distinto de la clase ordinaria. El esfuerzo pedagógico, si fuera posible, continuará proporcionándosele dentro del aula ordinaria.

Nivel 5

Corresponde a alumnos escolarizados en un aula o clase especial dentro de un centro ordinario, atendidos por un profesor especialista, responsable del grupo-clase. Participan con los demás niños en el comedor, recreo y actividades de ocio y tiempo libre.

Nivel 6

Los alumnos son escolarizados en un centro específico, cuando así lo requiere la naturaleza o gravedad de la discapacidad. Estos centros están dotados de unidades de transición y conectados con los centros regulares para facilitar a los alumnos el paso de otros niveles de mayor integración. El programa de desarrollo individual está a cargo del profesor de educación Especial y otros especialistas necesarios.

Nivel 7

En caso de que los alumnos no puedan asistir a ninguna institución escolar o déban permanecer la mayor parte del tiempo en su domicilio, deberán recibir en éste la atención que precise a cada uno para el normal desarrollo social y educativo.

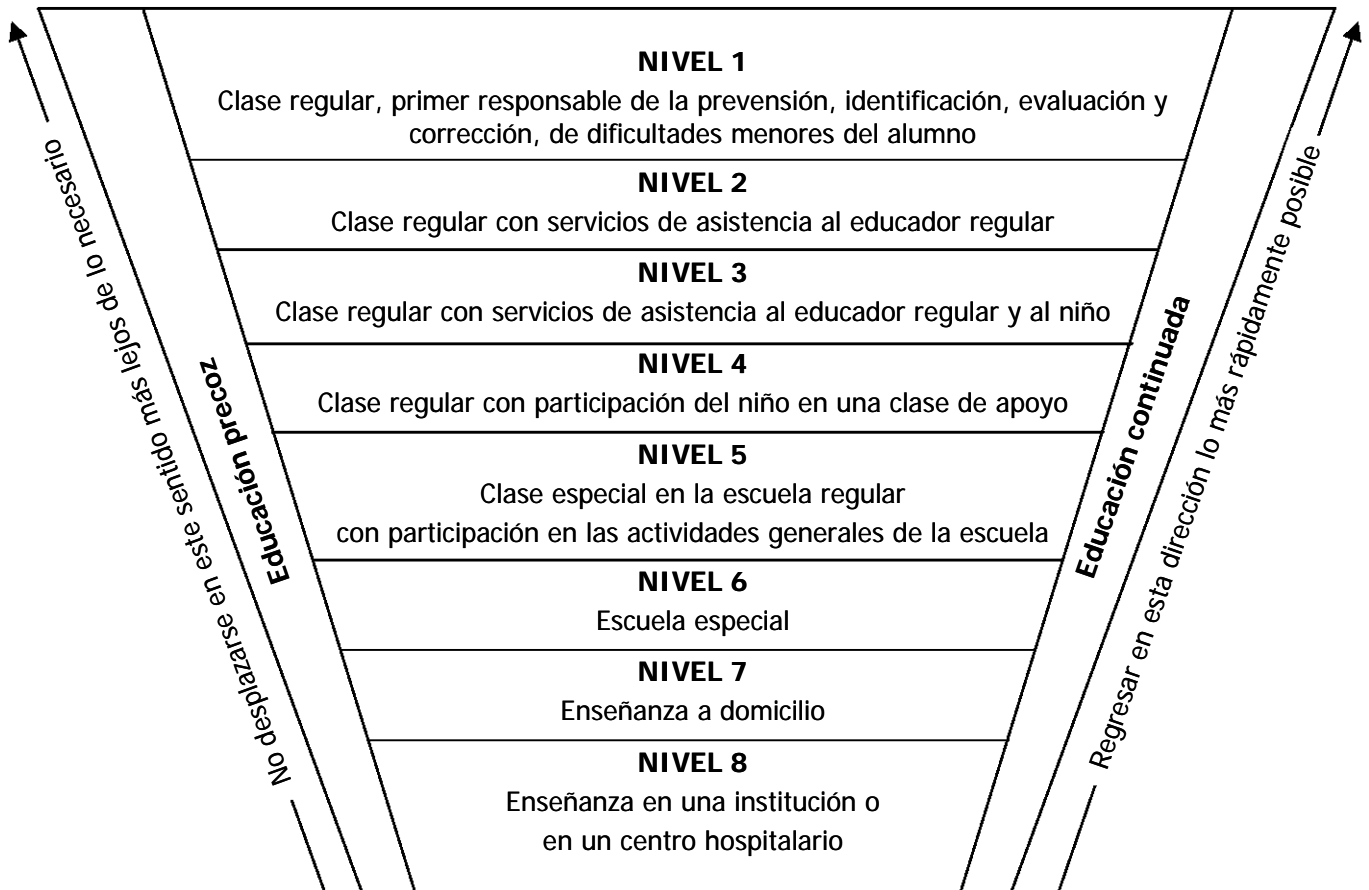
Nivel 8

Los alumnos que por sus características especiales, por circunstancias familiares, o por falta de servicios en su sector socio-familiar, que no puedan recibir la atención educativa que precisen, serán escolarizados en internados o escuelas hospitalarias,

que presten la atención necesaria en cada caso, durante el tiempo que permanezcan en esta situación. El carácter de esta escolarización será transitoria, de forma que facilite el retorno de los alumnos a su hogar tan pronto como le sea posible.

Figura #2

COPEX (Bautista R, op. cit, p. 42)



Hegarty, Pocklington y Lucas (1988) "describen diferentes esquemas de organización que pueden presentarse dentro de un aula de un Centro Ordinario y las posibilidades de combinación con aulas de Centros Específicos. Describe 8 modalidades" (Sánchez. A, 1997, p. 25)

- 1) Colocación en una clase general con apoyo educativo adicional para cada alumno, mediante un mejoramiento de la proporción alumno/profesor.
- 2) Colocación en una clase general con ayuda al alumno en áreas específicas del currículum. Asistencia de apoyo cuando sea necesaria. Designación de un profesor

con responsabilidad específica sobre los alumnos de necesidades educativas especiales.

3) Colocación en una clase general y retirada para enseñanza especializada en área de recursos o con personal docente itinerante. Asistencia de apoyo cuando sea preciso.

4) Base en clase general, acudiendo en régimen de tiempo parcial a enseñanza especializada en el centro. Asistencia de apoyo cuando sea necesario.

5) Base en unidad/clase especial y clases generales a tiempo parcial. Asistencia de apoyo cuando sea necesaria.

6) Base en unidad/clase especial durante todo el tiempo. Asistencia de apoyo cuando sea necesaria.

7) Escuela general como base y régimen de tiempo parcial en escuela especial.

8) Escuela especial como base y tiempo parcial en la escuela general.

1.7 Integración Educativa en México

Al editarse el documento "Bases para una Política de Educación Especial" en 1980, la integración se hizo una política de educación especial de la SEP.

El concepto de integración se definía como la "estrategia que se utiliza durante la edad del desarrollo para lograr la normalización. La integración tiene una connotación más específicamente educacional, ya que tendrá lugar con la formación sistemática de las personas con requerimientos de educación especial." (SEP-D.G.E.E, 1985)

En 1981 la D.G.E.E desarrolla un servicio de integración, en el cual ofrecía diversos recursos según el grado y la naturaleza de las limitaciones. Los servicios que brindaba la D.G.E.E presentaban diversos niveles que se organizaban según la discapacidad del niño, a menor limitación, mayor integración.

1) En el aula regular, con ayuda de un maestro auxiliar que preste su asistencia directa o colabore con el maestro trasmitiéndole estrategias y técnicas adicionales.

2) En el aula regular, con asistencia pedagógica terapéutica (fonoaudiología, psicoterapia y otros) en turnos opuestos.

3) Organizando grupos pequeños para reconstruir aprendizajes, con duración distinta, con vistas a reintegrarlos al grupo regular.

4) En clases especiales en la escuela regular.

5) En escuelas especiales.

6) En el hogar, en hospitales, etc.

Desde el primero hasta el tercer nivel se requiere la participación de maestros especialistas, con el apoyo del equipo multiprofesional adecuado.

Fue hasta el Proyecto General de Educación Especial en México, considerado el Artículo 41 de la Ley General de Educación, en 1993, que toma sentido la diferencia entre integración educativa y escolar.

“La integración educativa se refiere al acceso, permanencia y éxito con el currículo básico”. “Cuando se accede al currículo básico, en la escuela regular, se define como integración escolar. Integración escolar es, al mismo tiempo, integración educativa. Pero la educativa no necesariamente es escolar”. (Guajardo, 1998)

Esta modificación de los términos cambió de sentido debido al nuevo concepto de necesidades educativas especiales; ya que en los servicios escolares de educación especial se lleva el currículo básico abandonando el paralelo.

En educación especial ya no se clasifica la población por discapacidad, se hace por nivel y grado educativo. Tiene dos tipos de servicio: Los escolarizados en integración educativa y los de apoyo en integración escolar. Se trata de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

El servicio de apoyo para la integración escolar es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que es “el servicio de apoyo que Educación Especial ha impulsado para ofrecer los apoyos requeridos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en el ámbito de su propia escuela de educación básica, contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar” (Guajardo, 1998)

Los servicios escolarizados para la integración educativa son los Centros de Atención Múltiple (CAM), que es “la institución educativa que ofrece educación Básica para alumnos que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad en el marco de la ley General de Educación” (Guajardo, 1994)

“La integración escolar es la de todos los alumnos que, con o sin discapacidad, presentan necesidades educativas especiales en la escuela regular y que son atendido por USAER”. “En cambio, los alumnos con discapacidad que cursan su

educación básica en un CAM de educación especial están en un proceso de integración educativa" (Guajardo, 1998).

Con el tiempo, "cuando se haya universalizado el currículo básico en todos los CAM, perderá sentido hablar de integración educativa y sólo será relevante referirse a la integración escolar. Pero como se habla de la escolar para distinguirla de la educativa, entonces, sólo se nombrará a aquélla como integración "a secas" y sabremos que nos referimos a la integración escolar". (Guajardo, *íbidem*)

Como vemos, la nueva conceptualización de la Educación Especial es normalizante, integradora y orientada a apoyar a las personas con necesidades educativas especiales, en donde el objetivo de la integración es la no segregación ni marginación de dichas personas, para que puedan desarrollar todas sus capacidades; es centrarse en lo que son capaces de hacer y poner los medios para que puedan realizarlos. La propuesta de un programa de habilidades sociales, en especial, solución de conflictos cognitivos interpersonales para niños con trastorno de déficit de atención con hiperactividad, proporcionará un medio para la integración de estos niños a aulas regulares.

CAPÍTULO 2.

TRASTORNO POR DÉFICIT DE ATENCIÓN CON HIPERACTIVIDAD

Capítulo 2: Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

2.1 Evolución histórica de la concepción del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

De acuerdo con Rodríguez-Sacristán (1998) "En Europa, dos grandes líneas surgen en el estudio del síndrome, una basada en la tradición psiquiátrica psicodinámica, por la psiquiatría francesa, entendiéndose como trastorno de personalidad. Por otro lado, es barajada la etiología orgánica en las escuelas anglosajonas de neuropsiquiatría y psiquiatría biológica" (p.724)

Las primeras descripciones clínicas de lo que hoy conocemos como Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad son atribuidas al médico inglés George Frederic Still, quien en el año de 1902, al analizar los casos de 20 niños expuso la presencia de trastornos de conducta infantil. De acuerdo a su descripción eran niños de temperamento violento, con ausencia de respuesta a los castigos, inquietos, mostrando movimientos coreiformes, con dificultades en la memoria y la atención, fracaso escolar, aún en ausencia de déficit intelectual. Encontró una mayor incidencia de anomalías congénitas menores, como paladar ojival y epicanto. Still creía que los niños poseían un defecto en el control "moral" de su conducta. En cuanto a la etiología, consideró que el problema se debía a disfunción cerebral, predisposición biológica y hereditaria en determinados casos.

A partir de Still, dos importantes líneas de investigación aportan luz a la etiología y psicopatología del cuadro clínico presentado por él. El primer grupo se basa en los estudios clínicos de la deficiencia mental, y el segundo, tiene que ver con las investigaciones sobre las repercusiones en las conductas de lesiones cerebrales

Alfred F. Tredgold, en 1914, en su libro "Mental Deficiency" describe a niños deficientes mentales con características similares a los trastornos de conducta infantil que había encontrado Still. Algunas de las características que encontró en estos niños son: anormalidades en la forma y tamaño de la cabeza, deformaciones en el paladar, signos neurológicos menores, deficiente desarrollo en la coordinación, disminución o excesivo nivel de actividad, falta de atención, distraibilidad, desobediencia, y conducta antisocial. Todo esto en ausencia de un déficit intelectual severo y a pesar de haberse educado en un ambiente en donde las condiciones eran favorables para un adecuado desarrollo del comportamiento. Al igual que Still, Tredgold pensaba que el déficit moral era una forma de deficiencia mental. Tredgold basa la etiología de estas alteraciones en una anomalía orgánica por un defecto hereditario cerebral, descartando la posibilidad de que factores ambientales desempeñaran un papel decisivo en la expresión del cuadro. A este autor se le atribuye la primera descripción clara del concepto de "disfunción cerebral mínima".

Por otro lado, los autores anglosajones denominaban a dicho síndrome “niños Hiperquinéticos”, concepto ligado a los cuadros de disfunción cerebral mínima, basándose dicha asociación en las investigaciones sobre alteraciones conductuales presentes en niños con daño cerebral.

En el periodo comprendido entre 1917 y 1918 se hacía referencia a la existencia de sobreactividad e inquietud nerviosa entre los niños afectados de encefalitis letárgica en Inglaterra. La mayoría de los niños afectados mostraban síntomas de la disfunción cerebral mínima grave.

El cuadro clínico “Niño Hiperquinético” comienza a ser denominado con otras terminologías, donde se deja patente, de alguna forma la base orgánica cerebral del proceso.

En 1934 Kahn y Cohen describieron a niños cuyo cuadro clínico se caracterizaba por la existencia de hipercinecia, impulsividad, incapacidad para permanecer quietos, conducta antisocial y labilidad emocional. Los autores sostenían que todos los síntomas eran secundarios con respecto a una anomalía conductual central: la hiperactividad. Kahn y Cohen sugirieron que la hiperactividad era resultado de una anomalía en la organización del tallo cerebral. Argumentaban que los signos neurológicos menores, tales como las contracciones nerviosas o las anomalías congénitas menores, eran evidencia de la naturaleza constitucional de estos déficits. Kahn y Cohen acuñan el término “Síndrome de Impulsividad Orgánica”

En 1947 aparece la designación “Minimal Brain Damage” o “Síndrome de Strauss”. Este autor y sus colaboradores intentan demostrar la existencia de una etiología orgánica en la hipercinecia y su influencia en la práctica educacional. Los estudios son realizados con niños deficientes mentales profundos.

En 1962, el término “Damage es sustituido por “Dysfunction” con el estudio de Clements y Peters “Minimal brain dysfunction in the schoolol age child”. Al adoptar el término “disfunción” se acepta que no tiene por qué existir un daño cerebral localizado, sino una alteración neuroquímica o neurofisiológica. Para dichos autores, la etiología se debía a variaciones genéticas, irregularidades bioquímicas, daño cerebral perinatal o al resultado de enfermedades y lesiones mantenidas durante los años críticos del desarrollo normal y maduración del S.N.C.

Más adelante, un grupo de investigadores se reúne en Oxford para examinar el concepto “Minimal Brain Dysfunction” (M.B.D). Posteriormente, en Estados Unidos, los grupos de trabajo consideran que los niños incluidos en el diagnóstico M.B.D. eran un grupo heterogéneo debido a la amplia variedad de patología cerebral que aparecía bajo esa categoría. A pesar de la heterogeneidad, las diez características clínicas más frecuentes por orden de frecuencia eran: hiperactividad, deterioro perceptivo motor, labilidad emocional, déficit general en coordinación, trastorno de

atención, impulsividad, trastorno de memoria, alteraciones de aprendizaje, trastornos de lenguaje y audición, signos neurológicos menores, electroencefalograma irregular.

En 1957 Laufer Denhoff y Solomons introducen la denominación de "Síndrome Hiperkinético o Trastorno del Impulso Hiperkinético". Por otro lado, la Organización Mundial de la Salud, en la clasificación Internacional de las Enfermedades (CIE-8) incluye el "Síndrome Hiperkinético de la Infancia".

La segunda edición del Manual de Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM II), publicado por la Asociación Psiquiátrica Americana, incluye a su vez, y dentro de los trastornos de conducta de la infancia y adolescencia, la "Reacción Hiperkinética de la Infancia (o adolescencia)", describiendo un síndrome con manifestaciones de conductas como sobreactividad, inquietud, distraibilidad y corta atención mantenida.

En este periodo la visión americana comenzó a diferir de la europea. Los americanos consideraban a la hiperactividad como un desorden relativamente frecuente de la conducta infantil, no asociada a daño cerebral, y que se debía a un grado extremo de la variabilidad normal del temperamento.

En 1972, Douglas encontró que el principal déficit estaba en la atención sostenida y no en la distracción. Por lo que este autor establece un nuevo criterio diagnóstico denominando al síndrome "déficit atencional". Este concepto es recogido por la modificación clínica de la novena revisión CIE-9 (1978).

En 1980 la Asociación Psiquiátrica Americana, influida por las investigaciones de Douglas, adoptó el término "Trastorno Atencional" en el DSM III. Incluyéndose tres áreas de síntomas psicopatológicos: déficit atencional, impulsividad e hiperactividad y delimitando dentro de los subgrupos la posible ausencia de hiperactividad. Queda de este modo el "Trastorno Atencional" dividido en: con hiperactividad; sin hiperactividad y residual.

En su versión más reciente, el DSM IV (1995) lo denomina "Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad", dividiendo en dos apartados los criterios para su diagnóstico: Inatención e Hiperactividad-impulsividad, resultando 3 subtipos: tipo con predominio del déficit de atención; predominantemente tipo hiperactivo-impulsivo; y tipo combinado.

Por su parte, el CIE-10, dentro del apartado F.90 "Trastornos Hiperkinéticos" incluye "Trastornos de la actividad y de la atención"; "Trastorno Hiperkinético Disocial", "Otros Trastornos hiperkinéticos" y, "Trastorno hiperkinético sin especificación".

2.2 Definición de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

Para García y Magaz, (2000)

El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) es el término que se utiliza en la actualidad para describir un trastorno del comportamiento que presentan tanto niños como adultos, con manifestaciones diferentes según la edad y la educación recibida. Este trastorno implica, primordialmente, una dificultad, generalizada en el espacio y el tiempo (ocurre en cualquier lugar y todos los días), para mantener y regular la atención, y una actividad motora excesiva (hiperkinesia o hiperactividad). Secundariamente, se manifiesta en forma de un notable déficit de reflexividad: actúa con impulsividad o con escasa reflexión. En general, la persona: niño, joven o adulto, se muestra ante los demás como un individuo con escaso auto-control, dejándose llevar con frecuencia por sus emociones: ira, tristeza, alegría, ansiedad,... sus deseos o sus necesidades. (p.10)

Para la Asociación Psiquiátrica Americana, en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV, 1995), define al trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) como un "patrón persistente de desatención y/o hiperactividad-impulsividad, que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en sujetos de un nivel de desarrollo similar" (p.82). Algunos de los síntomas deben de haber estado presentes durante seis meses, antes de los siete años, aunque la mayoría de los niños son diagnosticados cuando son obvios durante varios años. Debe existir deterioro en, por lo menos, dos ámbitos, (escuela, hogar) y debe interferir con el funcionamiento apropiado en la actividad social, académica o laboral. El trastorno no aparece en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo o por la presencia de un trastorno psicótico u otro trastorno mental.

Por otro lado, en el CIE-10 se le conoce como trastorno hiperkinético (Déficit de Atención, Hiperactividad). Algunos de los síntomas más frecuentes que se describen son: impulsividad, déficit cognitivo, retrasos específicos en el desarrollo motor y del lenguaje, dificultad para sostener la atención y concentración, comportamiento antisocial, etc.

2.3 Epidemiología

Aunque todavía no existe un acuerdo entre los profesionales que trabajan dentro del campo de la psicopatología infantil con respecto a cual es la prevalencia exacta del TDAH, estos sí consideran que dicho trastorno es de los más observados dentro de la población infantil.

Se estima que de un 3% a un 5% de la población infantil menor a 10 años padece TDA-H. Esto significa que es probable que los profesores tengan de uno a tres niños con dicho trastorno en una misma clase.

El trastorno es más frecuente en los niños que en las niñas en una proporción de 10 a 1. Es decir, por cada diez niños con TDA-H encontramos una niña con el mismo diagnóstico.

Para Michanie. (1996) "El Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) es uno de los problemas más prevalentes en psiquiatría infantil, siendo responsable de aproximadamente el 30% de las consultas a los servicios de salud mental infanto-juvenil de USA y Canadá"

Para Moreno (1995) los datos sobre la prevalencia del TDAH varían según el investigador o el sitio donde se lleve a cabo el trabajo, ya que no obstante, la incidencia real del TDAH es difícil de conocer porque en su estimación influyen varios factores (citado en Arango y Jiménez, 2002):

- El concepto y definición de hiperactividad admitido por los especialistas.
- Los criterios diagnósticos empleados (DSM-IV, CIE-10 y otros).
- Las fuentes de información consultadas (padres, profesores, médicos).

Diferentes estudios vienen realizándose en varios países del mundo con el fin de determinar la prevalencia del trastorno. "Los datos sobre la incidencia del TDAH en los Estados Unidos oscilan entre el 2 y el 20% de los niños en edad escolar. La estimación prudente sería de entre un 3 y un 5% en los niños de educación primaria prepúberes" (Kaplan. B, y Harold. I, 2000, p. 1358). En estudios realizados en países como Alemania y Puerto Rico se ha demostrado que este problema es más frecuentemente encontrado en el 5% de la población infantil. Esto significa que de 1 de cada 20 niños presenta el trastorno, con un predominio de 3 a 1 respecto a las mujeres (Arango, y Jiménez, íbidem). En Gran Bretaña un estudio realizado en 1992 demostró que un 6% de la población escolar presentaba este síndrome. (Sánchez. A, 1987)

"...En nuestro país existen aproximadamente un millón 500 mil niños y adolescentes con este problema, cifra que podría duplicarse si se toman en cuenta los adultos que continúan padeciéndolo. Se calcula que el 50% de los niños que acuden a un servicio de consulta externa en un centro de salud de segundo nivel de atención presenta este trastorno" (Dirección General de Servicios de Salud Mental (SSA), s.f.)

Algunas cifras que ayudan a tener una idea del tamaño del problema en nuestro país corresponden a la demanda de servicios; en este sentido, la Dirección General de Servicios de Salud Mental de la Secretaría de Salud

(SSA) ha publicado que en sus Centros Comunitarios de Salud Mental (CECOSAM) uno de cada tres niños que solicitan atención, lo hacen por un trastorno identificado como TDAH, siendo un poco menor la demanda entre los adultos. En las cifras que corresponden a egresos hospitalarios el problema no aparece, lo que se explica en tanto que las características básicas del TDAH no lo hace una entidad que requiera atención hospitalaria. En el Hospital Psiquiátrico Infantil "Dr. Juan N. Navarro", constituye la primera causa de solicitud de atención en la consulta externa. (Dirección General de servicios de Salud Mental SSA, s.f)

2.4 Etiología

A pesar de ser uno de los trastornos más frecuentes en la infancia y el objeto de interés por parte de médicos y psicólogos, los especialistas no han identificado de forma precisa los factores que originan el TDAH.

Entre las posibles causas investigadas destacan factores biológicos (complicaciones en los periodos pre, peri y postnatales); causas genéticas; disfunción cerebral y del sistema nervioso central; factores ambientales y psicosociales.

2.4.1 Factores biológicos

En el periodo prenatal las variables que han suscitado mayor interés entre los investigadores, por su relación con los problemas de conducta observados en la infancia, han sido el consumo de tabaco, el abuso de alcohol y el estrés psicológico de la madre embarazada (Moreno, 1997)

Para Semlitz (1998), la malnutrición, las infecciones y la tensión durante el embarazo puede contribuir a una incidencia alta de TDAH.

Algunas causas relacionadas al periodo perinatal según Likierman y Muter (2002), son anoxia del neonato y lesiones del cerebro debido a traumas durante el nacimiento.

Las enfermedades infecciosas durante los primeros meses de vida, especialmente la tosferina, el sarampión, la escarlatina, la encefalitis y la meningitis son algunos de los factores postnatales que inciden en el padecimiento del TDAH. (Cruz, 2001)

2.4.2 Causas genéticas

Desde el punto de vista genético, hay un aparente aumento del trastorno en los familiares de las personas afectadas. Son numerosas las investigaciones en la literatura norteamericana donde se trata este tema desde la perspectiva de los estudios de tipo familiar, de gemelos y adoptivos. (Biaggi. 1996)

De acuerdo con estudios realizados por el National Institut of Mental Health (NIMH, 2000), los niños con TDAH tienen por lo menos un pariente cercano con el mismo diagnóstico; es muy probable que los padres con antecedentes de TDAH en su infancia, tengan hijos con dicho trastorno.

Las investigaciones llevadas a cabo muestran que entre el 20% y el 32% de los parientes en primer grado (padres y hermanos) del paciente presentan el mismo trastorno. La concordancia encontrada en un estudio realizado sobre 127 pares de gemelos monocigóticos y 111 dicigóticos fue para los primeros el 51% y del 33% para los segundos. (Michanie, 1996)

Para Menéndez. B (s.f), todos los estudios inciden en que la existencia del mismo trastorno en hermanos es de un 17 a un 41%. En cuanto a gemelos univitelinos el porcentaje de trastorno común es hasta del 80%. Si el padre o la madre ha padecido el síndrome, sus hijos tienen un riesgo del 44% de heredarlo.

El estudio de adopción de Alberts-Corush (1986), apoya la relación entre hiperactividad en la infancia y déficit atencional en padres biológicos de niños con TDAH. (Rodríguez-Sacristán, op. cit)

2.4.3 Factores físicos y neuroquímicos

Un área de interés particular en las investigaciones actuales es identificar estructuras o zonas cerebrales relacionadas a la sintomatología del TDAH. Las técnicas utilizadas para la investigación en esta área son el electroencefalograma, la tomografía por emisión de positrones (PET scan) y la resonancia magnética.

Diversos estudios en neuroimagen han demostrado que algunas estructuras y regiones del cerebro de niños con TDAH son diferentes a los niños sin TDAH. La corteza pre-frontal, el estriado, el ganglio basal, y el cerebelo tienden a ser más pequeños. El tamaño total del cerebro es 5% más pequeño en niños afectados que en niños normales. Las áreas del cerebro que controlan la atención parecen ser menos activas en niños con TDAH, sugiriendo que un nivel inferior de la actividad en algunas partes del cerebro se puede relacionar con las dificultades que sostienen la atención. (NIMH, op.cit)

Recientemente, los investigadores del National Alliance for the Mentally (NAMI, 2001) usando la tomografía por emisiones de positrones (PET scan), observaron que hay una disminución importante en la actividad metabólica en las regiones cerebrales que controlan la atención, el juicio en situaciones sociales y el movimiento en personas con TDAH, en comparación con la actividad metabólica de los que no padecen dicho trastorno. Los estudios biológicos también sugieren que los niños con TDAH pueden tener niveles más bajos del neurotransmisor dopamina en regiones críticas del cerebro.

En estudios recientes, Chevins. (2000), encontró que las anomalías en el núcleo caudado y el globo pálido (localizadas cerca de la parte media del cerebro), pueden impedir la capacidad de la persona de frenar actos, produciendo la típica impulsividad de las personas con TDHA.

Por otro lado, "se ha encontrado que un alto porcentaje (32-50%) de los niños diagnosticados con TDAH tienen estudios electroencefalográficos anormales, la anomalía reportada con más frecuencia es una actividad cerebral lenta, difusa y en general ausencia de una cantidad apropiada de ondas alfa para la edad" (cit en. Solloa, 1997, p.11)

Desde el punto de vista neuroquímico, Orjales (1999), "la respuesta positiva de los niños hiperactivos a los fármacos estimulantes apoya la hipótesis de una deficiencia en la producción regulada de importantes transmisores cerebrales (la dopamina y la noradrenalina)" (p.31).

Para Solloa (íbidem), la mayoría de los estudios relacionados con TDAH y la neuroquímica cerebral, se relacionan con alteraciones en las catecolaminas cerebrales: dopamina y noradrenalina.

Para Galindo y Villa (1996), la hipótesis neuroquímica sugiere la existencia de una disfunción en la producción de noradrenalina en el S.N.C. en los niños con TDAH, lo cual explica de manera parcial los síntomas de hiperactividad, falta de atención y dificultades para conciliar el sueño.

2.4.4 Otras causas

Se han llevado a cabo diversos estudios sobre la influencia de plomo en el ambiente y el TDAH, pero no se ha podido demostrar una relación específica con este trastorno, sin embargo, algunos autores como Needleman (1979), considera que "existe una relación significativa entre aumento de plomo y alteraciones cognitivas así como aumento gradual en puntuaciones dadas por profesores en impulsividad, distraibilidad y baja tolerancia a las frustraciones conforme aumenta la dosis de plomo" (Rodríguez-Sacristán, op.cit, p.735)

En cuanto a los factores psicosociales, algunos especialistas han considerado que "las vivencias que producen estrés psíquico, la pérdida del equilibrio familiar y otros factores inductores de ansiedad contribuyen a la aparición o la persistencia del TDAH" (Rodríguez-Sacristán, ibidem, p.1360)

Dentro de esta línea de investigación, el principal interés está centrado en el estudio psicopatológico en los padres de los niños con TDAH. Cantwell y cols. (1972) "encontraron más alta proporción de trastorno de personalidad antisocial y alcoholismo en los padres y trastorno de personalidad histérica en las madres de

niños hiperkinéticos en comparación con grupos controles” (cit. En Rodríguez-Sacristán, ibidem, p.732)

Actualmente han surgido nuevas hipótesis sobre los posibles efectos dañinos de la dieta y de algunos aditivos alimenticios; sin embargo, los resultados de los trabajos realizados para probar estas hipótesis son contradictorios y confusos.

Chevins (2000) muestra una serie de investigaciones de los posibles efectos de la dieta y algunos aditivos alimenticios relacionados al TDAH:

Según un estudio, el 62% de los niños con TDAH tenían síntomas provocados por ciertos aditivos alimenticios, mientras otro estudio indicaba que menos del 5% de los niños era afectado por ellos y si lo eran, el efecto era muy ligero. Algunos de los alimentos que los padres consideraron responsables de los cambios de conducta en sus hijos se encontraban: la leche, el chocolate, el huevo y el trigo; casi todos los colorantes (rojo, amarillo y en particular el verde); la aspirina, y otros alimentos que contuvieran salicilatos (el componente de la aspirina), los cuales incluyen a los arándanos, el polvo de chile, manzanas y cerezas, uva, naranjas, melocotones, pimientas, ciruelas, pasas y tomates.

También se ha encontrado una asociación entre deficiencias de ciertos ácidos grasos y el TDAH. Relacionado con estos hallazgos hay algunos estudios que informan de una asociación entre las deficiencias de zinc y el TDAH (el zinc es un elemento importante en el metabolismo de los ácidos grasos, que a su vez afectan a la dopamina, el neurotransmisor que más probablemente se relaciona con el TDAH).

Aunque los padres a menudo culpan al azúcar de causar que los niños sean impulsivos o hiperactivos, varias investigaciones sugieren actualmente que no tienen ningún papel en el trastorno. Un estudio informó, de hecho, que los niños con TDHA tienen menos problemas tras un almuerzo con muchos carbohidratos que tras uno con muchas proteínas. Otro informó que los niños se movían más lentamente tras una comida con mucho azúcar, sugiriendo que los carbohidratos pueden tener un efecto sedante.

2.5 Características de los niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

La sintomatología del niño con TDAH se subdivide en características primarias y secundarias. En las primeras tenemos la inatención, la hiperactividad y la impulsividad; en cuanto a las características secundarias encontramos las dificultades cognitivas, emocionales y de adaptación social.

2.5.1 Características primarias

2.5.1.1 Inatención

Básicamente se caracteriza por la incapacidad del niño de mantener la atención y concentración en periodos de tiempo necesarios para la realización de una determinada actividad, manifestándose también en distraibilidad o respuesta rápida a estímulos irrelevantes; sin embargo, estos niños pueden concentrarse en alguna actividad que les guste, emergiendo así una atención selectiva relacionada con la motivación y placer en las distintas tareas

En los niños con TDAH la falta de atención tiene manifestaciones conductuales cuyo origen podría radicar en un déficit cognitivo o por falta de motivación para realizar las tareas. Prueba de ello, se encuentran en las investigaciones llevadas a cabo por Shroyer y Zentall (1986), "en donde los niños con hiperactividad tienen más problemas de conducta cuando la información es repetida que cuando es novedosa". (cit. en Orjales, op.cit, p.36)

Debido a que el niño se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes, la inatención provoca un bajo rendimiento escolar y en actividades y/o juegos propicia la impopularidad con otros niños, ya que la atención es variable y depende de la motivación. (Soutullo, 2002)

Déficits cognitivos de la atención

La conducta inatenta del niño con TDAH tiene un origen cognitivo, algunas de las dificultades atencionales que con mayor frecuencia se observan son (Orjaes, op.cit, p. 46-49):

Dificultad en la atención controlada frente a la automática: Cuando una tarea es nueva o no ha sido bien aprendida realizamos un procesamiento controlado, toda nuestra corteza cerebral está concentrada en la realización de la tarea y eso requiere un esfuerzo. Cuando la tarea no es difícil o ya es conocida, podemos relegar esa función a sistemas automáticos realizando un menor esfuerzo. El niño con TDAH parece tener más dificultades en adaptar una tarea a nuevas consignas y mantener un buen rendimiento cuando la tarea es compleja.

Dificultad en procesar varios estímulos de forma simultánea: A este proceso se le llama atención focalizada y obliga al niño a seleccionar de entre los distintos estímulos que recibe, aquellos que son más relevantes para realizar la tarea.

Por lo tanto, la atención selectiva "se refiere a la habilidad de una persona para responder a los aspectos esenciales de una tarea o situación, y pasar por alto o

abstenerse de hacer caso de aquellos que sean irrelevantes". Los niños con TDAH a menudo se encuentran fuera de la tarea o se fijan en circunstancias del aula ajenas a la labor que supuestamente deberían realizar. (Kirvy y Grimley, 1992, p.24)

Dificultad para mantener la atención de forma continuada: Los niños con TDAH tienen dificultad para mantener su atención durante periodos largos de tiempo. Esto se debe a las dificultades en los procesos de alerta - vigilia y en la incapacidad para inhibir la distracción en las tareas que demandan un procesamiento continuado. Algunos estudios llevados a cabo por Halpering y col. (1990) descubrieron que el 47.4% de los niños con TDAH se mostraban inatentos en pruebas que exigen atención sostenida, mientras que sólo un 13.6 de los niños normales tenían este tipo de dificultad.

En un intento por definir lo que entendemos por atención sostenida, Kirvy y Grimley (op. cit), nos señalan que es aquella que "tiene lugar cuando un individuo debe mantenerse consciente de los requerimientos de una tarea y ocuparse de ella por cierto tiempo" (p.25).

Dificultad para atender a estímulos que aparecen con una frecuencia lenta: Los niños con TDAH cometen más errores cuando el estímulo aparece en forma lenta (3 veces por minuto), que cuando aparece de forma rápida (30 veces en un minuto). Este descubrimiento otorga una explicación de porqué algunas investigaciones no comprobaban un deterioro en el rendimiento de los niños en función del paso del tiempo.

2.5.1.2 Hiperactividad

Una de las características más distintivas del niño con TDAH es la presencia de una actividad motora que sobrepasa los límites normales para su edad y su nivel madurativo. Este exceso de actividad motriz se manifiesta normalmente por una necesidad de moverse constantemente y por la falta de autocontrol corporal y emocional. El niño con TDAH no sólo manifiesta una actividad motriz excesiva, sino que, en algunos casos, también puede presentar dificultades en la coordinación motriz y en estructuración perceptiva. (Orjales, op. cit)

Por su parte, Soutullo. (op. cit) menciona que los niños manifiestan una actividad excesiva e inapropiada sin relación alguna a la tarea. Es una actividad molesta, sin objetivo que dificulta el trabajo del niño y el de sus compañeros en el colegio. El niño enreda mucho, es ruidoso y habla en exceso, produciendo consecuencias sociales negativas. Con el desarrollo del niño tiende a disminuir, pero queda una intranquilidad interna.

2.5.1.3 Impulsividad

Para Rodríguez-Sacristán (1998), dos tipos de impulsividad, tanto la referida a la cognición como a la conducta son encontradas en los niños con TDAH. El primer tipo se refiere al estilo de ser rápido e incorrecto, en tareas de resolver problemas. Respecto a la impulsividad conductual es entendida en el sentido de mostrar conductas incontroladas sin pensar sobre las consecuencias de sus acciones y buscando firmemente gratificaciones inmediatas.

La impulsividad conductual se encuentra relacionada con el grado de tolerancia a la frustración, es decir, con el umbral a partir del cual un niño es capaz de valorar una experiencia como frustrante.

La impulsividad en niños con TDAH puede observarse a través de una conducta impaciente, ya que son incapaces de esperar turnos o de respetar reglas del juego. Con frecuencia interrumpen la conversación o la actividad de los demás. Clínicamente se aprecia que tienen una incapacidad real de autocontrol, tanto en su comportamiento social, como en la ejecución de cualquier tarea que se les solicite. (Galindo y Villa, íbidem)

Debido a que el niño con TDAH carece de la reflexividad y madurez suficiente para analizar eficazmente una situación real, la conducta impulsiva junto con la falta de conciencia del riesgo les hace más propensos a los accidentes.

2.5.2 Características secundarias

Como ya lo habíamos mencionado anteriormente, dentro de las características secundarias encontramos en el niño con TDAH dificultades cognitivas y emocionales, problemas de adaptación social, problemas de rendimiento escolar y algunos síntomas físicos.

2.5.2.1 Dificultades cognitivas

Dentro de las dificultades cognitivas, Orjales (op. cit), los niños con TDAH manifiestan inadecuados estilos de procesamiento cognitivo. "Los estilos cognitivos se refieren a la forma específica en que las personas perciben y procesan la información" (p.50).

Por lo general los niños con TDAH tienen un estilo cognitivo impulsivo, dependiente de campo perceptivo (pensamiento poco analítico) y cierta rigidez cognitiva. Nos referimos a la "impulsividad cognitiva (estilo cognitivo impulsivo) a la rapidez, inexactitud y pobreza en los procesos de percepción y análisis de la información de los niños con TDAH cuando se enfrentan a tareas complejas" (p. 51).

Por otro lado, la autora comenta que los niños con TDAH manifiestan una falta de flexibilidad cognitiva en el procesamiento de la información. “La flexibilidad cognitiva es la habilidad para cambiar rápidamente, y de forma apropiada, de un pensamiento o acción a otro de acuerdo con las demandas de la situación. La flexibilidad cognitiva implica dos procesos: 1º frenar una respuesta activada (inhibición de la primera respuesta), y 2º la habilidad para ejecutar una respuesta alternativa más adecuada a la situación (activación de una nueva respuesta)” (p.56).

2.5.2.2 Dificultades emocionales

Los niños con TDAH manifiestan más dificultades emocionales que sus compañeros de la misma edad. Algunos de los síntomas que frecuentemente aparecen son baja autoestima, cambios frecuentes en el estado de ánimo, fácil tendencia a la frustración, irritabilidad, bajo control emocional, inmadurez afectiva, etc.

Baja tolerancia a la frustración: Debido a que a los niños con TDAH les cuesta trabajo reconocer sus dificultades, aceptarlas y enfrentarse a ellas, se ven sometidos a mayor número de situaciones frustrantes a lo largo de su desarrollo. Para un niño con TDAH, una situación puede convertirse en frustrante cuando siente que no puede responder adecuadamente a las demandas ambientales, ya que la forma en la se ha enfrentado a dichas demandas y las escasas experiencias de éxito, han producido en él, un sentimiento de indefensión a ser cada vez más intolerante ante situaciones de exigencia.

Baja autoestima: Como consecuencia de las constantes experiencias negativas de su capacidad y comportamiento, los niños con TDAH suelen percibirse a sí mismos más negativamente que el resto de sus compañeros de su misma edad.

Labilidad emocional: Dada la falta de control de impulsos y la baja tolerancia a la frustración, los niños con TDAH frecuentemente manifiestan inestabilidad y frecuentes cambios de humor (Orjales, op. cit).

Deficits en el control de las emociones: Los niños con TDAH frecuentemente tienen dificultad para ejercer control sobre la intensidad de sus reacciones emocionales. Las emociones que ellos experimentan las manifiestan públicamente con más intensidad y duración de lo que lo hacen los demás. Parecen menos capaces de inhibir la manifestación de sus sentimientos: dejarlos para ellos mismos, e incluso de regularlos como otros pueden hacerlo. Como consecuencia es más fácil que parezcan menos maduros, infantiles, rápidamente alterables y fácilmente frustrables por los acontecimientos. (García y Magaz, op. cit)

2.5.2.3 Problemas de adaptación social

Las habilidades sociales se encuentran entre las funciones que más afectadas están en este tipo de trastorno. La dificultad para responder a las demandas planteadas en la interacción, la baja tolerancia a la frustración, y la conducta impulsiva, llevará a los sujetos que padecen este tipo de trastorno al rechazo y al aislamiento social. (García. C, 2001)

Para García y Magaz (op. cit) El niño con TDAH, con mucha frecuencia, se comporta de manera molesta para los demás, suele recibir un elevado número de recriminaciones verbales y gestuales, cuando no de castigos físicos, desde los primeros años de su vida. Tanto en su hogar como en la escuela infantil, es percibido por los adultos y los iguales como un niño incómodo, difícil de tratar y, con el tiempo, le resulta cada más difícil establecer y conservar amistades. Suele ser rechazado por los demás y no muy apreciado por sus profesores.

Una de las habilidades sociales que presentan con mayor dificultad los niños con TDAH, son las estrategias de solución de conflictos. Los niños con TDAH se muestran muy poco hábiles a la hora de pensar diversas alternativas para resolver conflictos interpersonales. Utilizan siempre la misma estrategia que se les ocurrió inicialmente y tratan de resolver la situación de forma rápida y poco reflexiva.

2.6 Diagnóstico

Para Martínez (1998), el diagnóstico "es un proceso de recolección de información que usa diversas técnicas, instrumentos y procedimientos que tienen como propósito la emisión de un dictamen u opinión calificada acerca del estado actual del sujeto" (cit. en. Cruz, 2001, p.33)

2.6.1 Criterios Diagnósticos DSM-IV para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad

Para la Asociación Psiquiátrica Americana (APA), en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV-TR, 2000), los criterios para el diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) son (cit. en. Menéndez, 2001, p. 4):

A. (1) o (2):

- (1) seis (o más) de los siguientes síntomas de desatención han persistido por lo menos durante seis meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo:

Desatención:

- (a) a menudo no presta atención suficiente a los detalles o incurre en errores por descuido en las tareas escolares, en el trabajo o en otras actividades.
 - (b) a menudo tiene dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.
 - (c) a menudo parece no escuchar cuando se le habla directamente
 - (d) a menudo no sigue instrucciones y no finaliza tareas escolares, encargos, u obligaciones en el centro de trabajo (no se debe a comportamiento negativista o a incapacidad para comprender instrucciones).
 - (e) a menudo tiene dificultades para organizar tareas y actividades.
 - (e) a menudo evita, le disgusta o es renuente en cuanto a dedicarse a tareas que requieran un esfuerzo mental sostenido (como trabajos escolares o domésticos).
 - (f) a menudo extravía objetos necesarios para tareas o actividades (p.ej., juguetes, ejercicios escolares, lápices, libros o herramientas).
 - (h) a menudo se distrae fácilmente por estímulos irrelevantes.
 - (i) a menudo es descuidado en las actividades diarias.
- (2) seis (o más) de los siguientes síntomas de Hiperactividad-impulsividad han persistido por lo menos durante 6 meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo:

Hiperactividad

- (a) a menudo mueve en exceso manos o pies, o se mueve en su asiento.
- (b) a menudo abandona su asiento en la clase o en otras situaciones en que

se espera que permanezca sentado.

- (c) a menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos subjetivos de inquietud).
- (d) a menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- (e) a menudo "está en marcha" o suele actuar como si tuviera un motor.
- (f) a menudo habla en exceso.

Impulsividad

- (g) a menudo precipita respuestas antes de haber sido completadas las preguntas.
- (h) a menudo tiene dificultades para guardar turno.
- (h) a menudo interrumpe o se inmiscuye en las actividades de otros (p. Ej., se entromete en conversaciones o juegos)

B. Algunos síntomas de hiperactividad-impulsividad o desatención que causaban alteraciones estaban presentes antes de los 7 años de edad.

C. algunas alteraciones provocadas por los síntomas se presentan en dos o más ambientes (p. ej., en la escuela [o en el trabajo] y en casa).

D. Deben existir pruebas claras de un deterioro clínicamente significativo de la actividad social, académica o laboral.

E. Los síntomas no aparecen exclusivamente en el transcurso de un trastorno generalizado del desarrollo, esquizofrenia u otro trastorno psicótico, y no se explica mejor por la presencia de otro trastorno mental (p. ej., trastorno del estado de ánimo, trastorno de ansiedad, trastorno disociativo o un trastorno de la personalidad).

Se pueden llevar a cabo tres tipos de diagnóstico de TDAH:

Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo combinado: si se satisfacen los Criterios A1 y A2 durante los últimos 6 meses.

Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio del déficit de atención: si se satisface el Criterio A1, pero no el Criterio A2 durante los últimos 6 meses.

Trastorno por déficit de atención con hiperactividad, tipo con predominio hiperactivo-impulsivo: si se satisface el Criterio A2, pero no el Criterio A1 durante los últimos 6 meses.

En el caso de que no se cumplan los criterios establecidos para cualquiera de los subtipos mencionado, se diagnostica como trastorno por déficit de atención con hiperactividad no especificado.

2.6.2 Criterios Diagnósticos de Investigación CIE-10 para el trastorno hiperactivo

Los Criterios Diagnósticos de Investigación de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en su Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades CIE-10 (1993, cit. en Menéndez, 2001, p.5), son:

Déficit de atención

1. frecuente incapacidad para prestar atención a los detalles junto a errores por descuido en las labores escolares y en otras actividades.
2. Frecuente incapacidad para mantener la atención en las tareas o en el juego.
3. a menudo aparenta no escuchar lo que se le dice.
4. Imposibilidad persistente para cumplimentar las tareas escolares asignadas u otras misiones.
5. disminución de la capacidad para organizar tareas y actividades.
6. a menudo evita o se siente marcadamente incómodo ante tareas tales como los deberes escolares que requieren un esfuerzo mental sostenido.
7. a menudo pierde objetos necesarios para unas tareas o actividades , tales como material escolar, libros, etc.
8. Fácilmente se distrae ante estímulos externos.
9. con frecuencia es olvidadizo en el curso de las actividades diarias.

Hiperactividad

1. Con frecuencia muestra inquietud con movimientos de manos o pies removiéndose en su asiento.
2. Abandona el asiento en la clase o en otras situaciones en las que se espera que permanezca sentado.
3. A menudo corretea o trepa en exceso en situaciones inapropiadas.

4. Inadecuadamente ruidoso en el juego o tiene dificultades para entretenerse tranquilamente en actividades lúdicas.
5. Persistentemente exhibe un patrón de actividad excesiva que no es modificable sustancialmente por los requerimientos del entorno social.

Impulsividad

1. Con frecuencia hace exclamaciones o responde antes de que se le hagan las preguntas completas.
 2. A menudo es incapaz de guardar turno en las colas o en otras situaciones en grupo.
 3. A menudo interrumpe o se entromete en los asuntos de otros.
 4. Con frecuencia habla en exceso sin contenerse ante las situaciones sociales.
- El inicio del trastorno no es posterior a los siete años.
 - Los criterios deben cumplirse en más de una situación.
 - Los síntomas de hiperactividad, déficit de atención e impulsividad ocasionan malestar clínicamente significativo o una alteración en el rendimiento social, académico o laboral.
 - No cumple los criterios para trastorno generalizado del desarrollo, episodio maniaco, episodio depresivo o trastorno de ansiedad.

2.6.3 Diferencias y similitudes entre los Criterios Diagnósticos del DSM-IV-TR y CIE-10

Los criterios del DSM-IV para el diagnóstico del trastorno son casi idénticos a los Criterios de Investigación de la CIE-10, pero no así los códigos diagnósticos, ya que la CIE-10 define unas categorías más estrictas. Mientras que el diagnóstico del DSM-IV requiere seis síntomas de inatención o bien seis de hiperactividad/impulsividad, los Criterios Diagnósticos de Investigación de la CIE-10 requieren al menos seis síntomas de inatención, al menos tres de hiperactividad y por lo menos uno de impulsividad. En vez de subtipificar el trastorno sobre la base del tipo predominante la CIE-10 subespecifica esta entidad en función del posible cumplimiento de los criterios diagnósticos de un trastorno disocial. En la CIE-10, este trastorno se denomina trastorno de la actividad y la atención y viene recogido dentro del grupo de trastornos hiperkinéticos. (DSM-IV, 1995, p.87)

2.6.4 Diagnóstico Diferencial - Comorbilidad

La noción de comorbilidad hace referencia a una alta probabilidad de asociación de distintas patologías que coexisten con la condición diagnóstica del TDAH. Su existencia trae consigo consecuencias en la práctica clínica, ya que cuanto mayor

es el grado de comorbilidad (presencia de más de un trastorno asociado) mayor es la dificultad para llevar a cabo el diagnóstico diferencial.

Desde el punto de vista clínico, los niños con TDAH asociado a otros trastornos psiquiátricos revisten mayor gravedad, ya que se ven afectadas en mayor medida las distintas áreas de su vida familiar, social y académica. Además de seguir una evolución más desfavorable que los niños con TDAH sin comorbilidad. (Michanie, 2000)

En los últimos años se ha demostrado que la sintomatología del TDAH se confunde o se presenta en una alta proporción combinado con otros trastornos psiquiátricos, neurológicos, biológicos y/o conductuales como: Síndrome de Gilles de la Tourette; trastorno desafiante oposicional; ansiedad; depresión; discapacidad intelectual; trastornos en la comunicación y dificultades de aprendizaje.

Estos altos niveles de comorbilidad se han encontrado en países pertenecientes a diferentes culturas, en estudios realizados sobre población general, así como sobre población clínica, dando lugar a que importantes investigadores consideren al TDAH como una entidad heterogénea con etiologías, factores de riesgo y pronósticos potencialmente diferentes. (Michanie, 1996)

Los trastornos que comúnmente son asociados al TDAH son:

Comorbilidad con trastornos de ansiedad: Básicamente, los trastornos de ansiedad se caracterizan por temores y preocupaciones persistentes, la evitación fóbica y episodios agudos de ansiedad.

El 25% de los niños con TDAH padecen trastornos de ansiedad, que pueden ser de separación, ansiedad excesiva o fobias. (Menéndez, 2001)

Comorbilidad con trastornos del estado de ánimo: Las características de la depresión mayor son tristeza o irritabilidad persistente, pérdida de interés al realizar actividades, cansancio, déficit en concentración, cambios en los hábitos de sueño y apetito, sentimientos de culpa, quejas somáticas e ideas de muerte o de suicidio. Se calcula que el 30% de los niños con TDAH presenta cuadros depresivos mayores (Michanie, 2000).

Para Miranda y cols. (íbidem), los síntomas depresivos en niños con TDAH pueden ser sentimientos de minusvalía, impotencia y baja autoestima, con relación al entorno escolar y social.

Comorbilidad con trastornos de conducta: Se trata del trastorno oposicionista desafiante y el trastorno disocial, los cuales se encuentran asociados en un 20 y 40% de los casos al TDAH. La conducta oposicionista está dada por conductas de

desobediencia y desafío a los adultos. El trastorno disocial se caracteriza por un comportamiento agresivo y de transgresión de normas sociales. (Michanie, 2000).

Comorbilidad con trastornos de aprendizaje: Los trastornos de aprendizaje son aquellas dificultades persistentes en un área académica (lectura, aritmética o la escritura) en la que el niño rinde significativamente por debajo de lo esperado de acuerdo con su nivel intelectual, y sin que esto se deba a problemas físicos o a una inadecuada enseñanza (Michanie, 2000).

Se calcula que entre el 60 y 80% de los niños con TDAH muestran dificultades académicas importantes, incluidos el fracaso escolar y un alto porcentaje de abandono de los estudios Barkley (1982, citado en Orjales, op. cit).

2.6.5 Procedimientos de evaluación

El diagnóstico del TDAH no se limita únicamente al reconocimiento de la sintomatología antes señalada, sino que implica una labor más extensa para lograr un diagnóstico útil y eficaz. Diversos autores como Arango y Jiménez (2002) Chevins (2000), Heydl (2000) y Soprano (2000) concuerdan en sugerir en el diagnóstico lo siguiente:

1. Colaboración de padres y maestros en la detección de niños con TDAH
2. Examen médico general
3. Evaluación psicológica
4. Evaluación neuropsicológica

El diagnóstico adecuado y temprano del TDAH es de gran ayuda para permitir un tratamiento inmediato que evite que el niño siga acumulando otro tipo de sintomatología disfuncional que agrave el trastorno existente. Por lo que es necesario que tanto el médico como el psicólogo elaboren un diagnóstico de manera conjunta tomando en cuenta los antecedentes, inicio, desarrollo, análisis físicos y psicométricos. (Sánchez. E, Cantón y Sevilla, 1997)

Por lo anterior, se hace necesario abordar esta problemática desde una perspectiva multidimensional, teniendo en cuenta los datos que proporcionen pruebas de distinta naturaleza y especialistas de distintas materias, ya que hoy en día no se cuenta con una prueba única que nos permita sustentar la presencia o ausencia del TDAH, por lo que el niño debe de asistir a una serie de exámenes y evaluaciones entre los que se encuentran los siguientes:

Colaboración de padres y maestros en la detección de niños con TDAH: Para Kirby y Grimley (1992), Orjales (1999), Heydl (2000), Farré y Narbona (2000), García y Magaz (2000), los padres y profesores constituyen dos figuras clave en la detección de niños con TDAH.

Cuestionarios y Escalas para padres y maestros en la detección y evaluación del TDAH: Para Farré y Narbona (2000), "la evaluación del TDAH puede realizarse desde distintos procedimientos complementarios. Diferentes autores señalan la importancia de utilizar métodos estructurados y otros de menor sistematización para obtener más riqueza de información" (p.23). Estos autores hacen mención de dos instrumentos que tienen actualmente más difusión para la valoración del TDAH: el cuestionario de Gillberg (1982) y las escalas para padres y maestros de Conners (1969)

Cuestionario de Gillberg: Contiene 35 items distribuidos en cinco factores. Las cuestiones se refieren a funciones o habilidades que los maestros están acostumbrados a observar. Los cinco factores hacen referencia a determinadas áreas del TDAH como son: déficit de atención, disfunción de la conceptualización, problemas de conducta, disfunción en la motricidad gruesa y fina. El cuestionario discrimina a niños con TDAH y es capaz de distinguir dos grados de severidad (media y grave).

Escalas de Conners: Fueron elaboradas por Conners en 1969, con la finalidad de evaluar las mejoras comportamentales de los niños con TDAH que recibían tratamiento. Conners confeccionó dos versiones de este cuestionario: uno para ser contestado por los padres y otra para los profesores. En investigaciones posteriores se redujeron estos cuestionarios a versiones más simplificadas de 10 preguntas. (Orjales, op. cit).

Escala de Calificación para Padres Conners: Es utilizada ampliamente para identificar dificultades conductuales en niños de 3 a 17 años de edad. Actualmente se encuentran disponibles dos versiones: una de 93 reactivos y otra abreviada de 48 reactivos. La versión de 93 reactivos ubica ocho factores (Trastorno Conductual, Temeroso-Ansioso, Inquieto-Desorganizado, Problema de Aprendizaje, Psicossomático, Impulsivo-Hiperactivo y Ansiedad), mientras que la versión de 48 reactivos reconoce cinco factores (Problema Conductual, Problema de Aprendizaje, Psicossomático, Impulsivo-Hiperactivo y Ansiedad). Los síntomas se califican en una escala de 4 puntos (0 a 3). Las puntuaciones brutas dentro de cada factor se transforman en puntuaciones T (M=50, De=10). Las puntuaciones T a 2 o más desviaciones estándar por encima de la media (T 70) pueden indicar áreas problemáticas.

Escala de Calificación para el Maestro Conners: Es utilizada ampliamente para identificar una gran variedad de problemas conductuales en niños de 4 a 12 años. La escala complementa la Escala de calificación para Padres Conners. Se encuentran disponibles varias versiones de la escala, incluyendo una de 28 reactivos y otra de 39. La versión de 39 reactivos contiene seis factores: hiperactividad, Problema conductual, Demasiado indulgente emocionalmente,

Ansioso-Pasivo, Asocial y Ensoñación- Problema de Atención. Los síntomas se califican igual que la Escala de Calificación para Padres Conners. (Sattler, 1996)

Escalas para la evaluación del déficit de atención con hiperactividad (EDAH) de Farré y Narbona: En 1997 Farré y Narbona elaboran esta nueva versión en castellano de las Escalas de Conners, la cual mide exclusivamente los síntomas principales del TDAH: hiperactividad, impulsividad y déficit de atención. Permite la distinción introducida en el DSM IV entre TDAH con predominio hiperactivo impulsivo, TDAH predominantemente atencional y TDAH tipo combinado. Además establece límites entre TDAH y trastornos de conducta y diferencia si estos últimos son una entidad única y distinta o si son trastornos secundarios al TDAH.

De esta manera, los autores proponen la escala de 20 ítems, con dos subescalas de 10 ítems cada una: Hiperactividad-déficit de atención y 2. Trastornos de conducta. A su vez, la primera subescala se compone de dos apartados, que llaman igualmente subescalas, con 5 ítems cada uno: Hiperactividad-impulsividad y Déficit de atención. (Farré y Narbona, 2000).

Escalas Magallanes de Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (EMTDA-H): Contiene dos escalas, una para Padres y otra para Profesores. Ambas escalas están constituidas por un conjunto de 17 elementos, agrupados en tres subescalas, que evalúan indicadores conductuales de Déficit de Atención, Hiperactividad-Hiperkinesia y Déficit de Reflexividad. Fueron construidas por García y Magaz (2000) de acuerdo con el Modelo Conceptual del TDA-H, dando preferencia a los criterios diagnósticos de la Organización Mundial de la Salud (CIE-10), frente a los de la American Psychiatric Association (DSM-IV). Los niveles de aplicación para el EMTDA-H (ámbito familiar), es desde los 6 a los 16 años, en el EMTDA-H (émbito escolar) va desde los 6 hasta los 12 años de edad.

Protocolo de Evaluación General y Específica del Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) para niños y adolescentes: Es un conjunto de instrumentos diseñados por García y Magaz (2000) para llevar a cabo un proceso integral de evaluación, orientado a la identificación y valoración individual y contextual del TDAH.

Test de Evaluación de Habilidades Cognitivas de Solución de Problemas Interpersonales (EVHACOSPI): Valora de manera cuantitativa y cualitativa las destrezas cognitivas relacionadas con los procesos de solución de problemas interpersonales. Lleva a cabo la evaluación de las siguientes destrezas: a) Identificación de problemas, b) Definición de Problemas, c) Pensamiento Alternativo (fluidez y amplitud), d) Pensamiento Consecuencial (fluidez y amplitud) y e) Toma de Decisión. Los niveles de aplicación son de 4 a 12 años de edad. (García y Magaz, 1998)

Examen médico general: Se lleva a cabo con la finalidad de observar cómo se encuentra la salud del niño y si éste presenta algún tipo de enfermedad somática, o si presenta problemas auditivos, visuales o de desarrollo. Además, es conveniente en este punto hacer una evaluación neurológica y pediátrica completa con el fin de descartar otro tipo de condiciones que pueden estar influyendo en la sintomatología actual del trastorno como: epilepsia, meningitis, retardo mental, etc.

Evaluación psicológica: Se realiza con el objetivo de observar el estado psicológico y emocional del niño y si éste presenta alguna dificultad emocional como ansiedad, depresión y/o trastorno de conducta, así como también algún trastorno de aprendizaje, lo cual sumado al trastorno podría agudizar la sintomatología actual. (Arango y Jiménez, 2002)

Para Pontón (2002) "el diagnóstico es fundamentalmente clínico. Una historia clínica acuciosa con información detallada de los padres, otros familiares y la escuela, son esenciales. La exploración neurológica, auditiva y oftalmológica son necesarias para descartar otros padecimientos que producen inatención o hiperactividad. Los estudios de Rayos X e Imagen (Resonancia Magnética de cráneo y Tomografía computarizada) así como el electroencefalograma, aportan poco al diagnóstico de TDAH y más bien son útiles para descartar otros diagnósticos. Los exámenes de laboratorio en sangre, ayudan para detectar intoxicación por plomo o trastornos de la glándula tiroides" (Presentación en el Tercer Curso Internacional sobre Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, 2003).

La evaluación psicológica se lleva a cabo a través de una entrevista con los padres de familia y posteriormente con el niño con TDAH.

Entrevista con los padres: En primera instancia, la entrevista con los padres de familia permite un primer acercamiento a los problemas por los cuales atraviesa el niño con TDAH. Cuando los padres son entrevistados informan sobre el desarrollo evolutivo del niño, sus antecedentes médicos y clínicos, rendimiento escolar, dificultades actuales e inicios de las mismas, situaciones ambientales en las que tienen lugar los problemas, frecuencia de aparición, tentativas de solución hasta el momento y resultados que se han obtenido, entre otros aspectos. Moreno (1997, citado en Cruz, 2001).

Entrevista con el niño: En este apartado, se pondrá especial cuidado en observar la conducta del niño frente al profesional, desde el aspecto físico, la manera de desenvolverse ante una charla informal, la actividad motora, las habilidades o dificultades de coordinación al caminar o al realizar alguna actividad de juego o dibujo. Por otro lado, también es importante evaluar el funcionamiento del niño en posibles manifestaciones de trastornos psiquiátricos que se confundan con el

TDAH, que se presenten en forma concomitante o que excluyan el diagnóstico. (Heydl, 2000)

Aplicación de pruebas psicológicas: En el diagnóstico preciso y confiable del niño con TDAH es de gran importancia la evaluación que lleva a cabo el psicólogo clínico auxiliándose de una batería de pruebas psicológicas como las que se exponen a continuación:

Escalas Wechsler de Inteligencia (WPPSI / WISC-R): Básicamente, se utilizan para obtener un cociente de inteligencia necesario en niños con TDAH, aunque algunas investigaciones demuestran que para el diagnóstico del niño con TDAH se emplea especialmente el subtest de claves del WISC-R (Orjales, op. cit). Por otro lado, Ruiz (1992) explica la importancia de la aplicación completa de las escalas de inteligencia WPPSI / WISC-R, ya que los protocolos de los niños con TDAH, exhiben una discrepancia altamente significativa entre los puntajes verbales y de ejecución. Para Kirby (1992) las pruebas del WISC-R que resultan más difíciles para los niños con TDAH son: símbolos en dígitos, aritmética y retención de dígitos. Estas tres pruebas en combinación se conocen como la triada de atención. Consideradas como mediciones de la capacidad de no distraerse y relacionadas con la capacidad de atención y con la habilidad para fijar y sostener esta última.

Test de Goodenough: El test de la figura humana de Goodenough aporta datos relativos a la inteligencia, elementos respectivos a la maduración y a la imagen corporal, misma que en el niño con TDAH puede encontrarse confusa y distorsionada. Este tipo de niños presentan una figura humana poco integrada y primitiva. (Ruiz, íbidem)

Test Gestáltico Visomotor de Bender: El test fue elaborado para el diagnóstico de lesiones cerebrales en niños. Su aplicación permite valorar la existencia de pequeñas disfunciones cerebrales o problemas de integración perceptiva en niños con dificultades de aprendizaje (Orjales, op cit). En la reproducción que el niño con TDAH hace de las figuras que conforman este test, las fallas más comunes son: rotaciones, perseveraciones, regresiones, distorsión y desproporción de la forma, fragmentación y desintegración. (Ruiz, op cit).

Método de evaluación de la percepción visual de Frostig DTVP-2: El test obtiene un cociente de percepción visual y arroja datos más finos del estado de las constancias perceptuales, lo cual permite pronosticar dificultades de aprendizaje en niños entre 4 y 10 años de edad. Las constancias de percepción visual que maneja el Test de Frostig son: coordinación motora de los ojos, discernimiento de figuras, constancia de forma, posición en el espacio y relaciones espaciales. El niño con TDAH aparece en la evaluación principalmente afectado en coordinación de los ojos así como la posición en el espacio, sin embargo los trastornos se encuentran en todas las áreas. (Ruiz, íbidem).

Pruebas grafoproyectivas: Este tipo de pruebas, generalmente se basan en los principios de la proyección en donde el niño proyecta en el papel su dinámica de personalidad. En una batería de pruebas psicológicas siempre es necesario incluir este tipo de test, ya que el niño con TDAH no sólo lucha con sus dificultades de aprendizaje, sino también con trastornos emocionales. Algunos de los indicadores que presentan los niños con TDAH son figura humana desarticulada, con líneas remarcadas o contornos confusos, sus historias (en Machover) suelen ser fantasiosas a veces negativas e inmaduras.

Evaluación Neuropsicológica: “Una evaluación neuropsicológica (NP) consiste en una cuidadosa, detallada y sistemática investigación y medida de las habilidades verbales, perceptivomotoras, visoespaciales, así como de la capacidad de memoria y aprendizaje, atención, tiempo de reacción y velocidad de la respuesta motora y del proceso cognitivo en general” (Soprano, 2000, p.80).

Las áreas específicas que se investigan en el examen neuropsicológico son (Soprano, íbidem, p.85):

- Habilidad intelectual general (cognición, metacognición, estilos cognitivos).
- Habilidades perceptivas y psicomotoras (gnosias y praxias).
- Lateralidad y especialización hemisférica.
- Lenguaje (expresión, recepción, fonología, sintaxis, semántica, pragmática).
- Aprendizajes escolares (lectura, escritura, cálculo).
- Memoria y aprendizaje memorístico. Distintos tipos.
- Atención y función directiva o “ejecutiva”.
- Conducta emocional y social.
- Calidad de vida.

Algunas de las pruebas más utilizadas en el examen neurológico son:

- *Test de Ejecución Continua:* Evalúa de manera aislada el nivel de atención separada de la inteligencia y de otras habilidades cognitivas.
- *Test de Escucha Dicótica (TED):* Mide atención a estímulos audioverbales con atención forzada hacia uno u otro oído.
- *Test de Stroop de colores y palabras:* Es un test sensible a distintos trastornos neurológicos y psiquiátricos y en especial a los procesos de interferencia. En niños con TDAH puede indicar dificultades para inhibir respuestas y fallas en la atención selectiva.
- *Test de clasificación de Tarjetas de Wisconsin:* Investiga la capacidad de categorización y la flexibilidad cognitiva en el cambio de estrategia.
- *Figura compleja de Rey:* Puede detectar las dificultades de planificación y organización asociadas al TDAH.
- *Tareas go / no go:* En niños con TDAH mide el control de la inhibición.

- *La Torre de Londres*: Detecta problemas en el área de planificación y resolución de problemas.

Exploración neurofisiológica:

- *Electroencefalografía*: Permite detectar alteraciones que agravan el problema del TDAH.
- *Cartografía cerebral*: Permite valorar el funcionamiento cerebral.
- *Potenciales evocados*: Permiten valorar la capacidad de discriminación, de análisis y de codificación de los estímulos.

2.6.6 Pronóstico

Aunque la sintomatología del trastorno inicia antes de los siete años. “En la mayoría de los casos, el trastorno persiste a través de la niñez y en por lo menos una tercera parte de los niños con este problema, los síntomas continúan hasta la edad adulta. En la edad adulta, muchas personas pierden los síntomas de la hiperactividad pero siguen sufriendo de problemas con el déficit de atención” (NOAH, 1996). De esta manera y en términos muy generales, con el paso del tiempo la hiperactividad mejorará; de hecho es difícil encontrar adultos con este síntoma, pero la inatención y sobre todo la impulsividad tienen una buena posibilidad de extenderse a la edad adulta, al mismo tiempo que aparecen otras características (Dirección General de Servicios de Salud Mental SSA, s.f).

Estudios recientes estiman que un 25% de niños diagnosticados con TDA-H incurrir en actos delictivos, abusan de drogas, alcohol y tienen dificultades sociales y de personalidad durante la vida adulta. Sin embargo, el problema más grande que enfrentan es la sensación de fracaso y la posibilidad de obtener una mala preparación académica lo que impacta sin duda su desenvolvimiento como adultos. (Dirección General De Servicios de Salud Mental SSA, íbidem)

En los adultos el TDAH se manifiesta en la vida diaria con dificultades en el trabajo y en las relaciones personales, sociales y familiares. Es por esto que la intervención temprana producto de una detección oportuna modifica probablemente la evolución y mejora el pronóstico.

2.7 Modelos de intervención terapéutica

Para Miranda y cols. (op. cit), los procedimientos con más vigencia en la actualidad para el tratamiento del TDAH son: el farmacológico (que se basa en la prescripción de psicoestimulantes) y el educativo, dentro del cual encontramos el conductual (que intenta manipular las contingencias ambientales), y el cognitivo conductual (que combina el anterior con la enseñanza de técnicas de autorregulación y de solución de problemas para potenciar el autocontrol).

2.7.1 Tratamiento farmacológico: El tratamiento farmacológico debe ser recomendado por un neurólogo o psiquiatra tras el estudio individualizado de cada niño. Es necesario señalar que los fármacos no eliminan o curan el TDAH, pero sí reducen sus manifestaciones sintomatológicas en gran medida. La terapia farmacológica es recomendada para niños mayores de 5 años, tras un estricto diagnóstico y acompañada del tratamiento psicopedagógico oportuno. En general, el tratamiento tiene una duración de dos años y se administra en forma de pastillas que los niños ingieren antes de ir al colegio para que los efectos de las mismas se manifiesten durante las horas escolares.

Para Herranz (1998), los objetivos del tratamiento farmacológico son: promover y facilitar el aprendizaje escolar, reducir las conductas hiperactivas, favorecer la relación social, mejorar la autoestima, tratar los problemas coexistentes y mitigar el estrés familiar.

Los estimulantes o anfetaminas son la modalidad de tratamiento más común del TDAH. Algunas de ellas son: el metilfenidato (Ritalina), la dextroanfetamina (Dexedrine), pemolina (Cylert), y recientemente el Adderal (una combinación de anfetaminas con dextroanfetaminas).

Otro grupo de medicinas igualmente efectivas en el tratamiento de esta condición son los atípicos de tipo tricíclicos (imipramina, desipramina, norpramina) y el bupropión (Wellbutrin), un antidepresivo cuyo mecanismo de acción es principalmente noradrenérgico. La guanfacina (Tenex) y la clonidina (Catapres) son otro tipo de drogas utilizadas en el TDAH. (Biaggi, 1996)

En cuanto a los efectos beneficiosos de los psicoestimulantes en el tratamiento del TDAH, se ha encontrado que el metilfenidato (Ritalin) mejora significativamente ciertos procesos cognitivos, académicos, conductuales y sociales (Solloa, op cit; Heydl y Quirós, 2000):

Efectos conductuales: Incremento en el cumplimiento de reglas, incremento en el juego independiente y en las interacciones positivas con padres, maestros y compañeros. Además disminuye significativamente la agresividad física como la verbal.

Efectos académicos: Incrementa el rendimiento académico, disminuye la inquietud motora, mejora la atención, aumenta la dedicación a una tarea y la actitud de cumplimiento de la misma. Muestra mejoría en memoria a corto plazo y en aprendizaje asociativo.

Efectos cognitivos: Mejora la atención sostenida y las estrategias de búsqueda de información. Aumentan la eficacia y la intención de trabajo en lectura y problemas de matemáticas. Favorece la actividad cognitiva en la tarea principal cuando se

presentan dos o más tareas simultáneamente y aumenta el control de la impulsividad cognitiva. Sin embargo, en investigaciones recientes se ha encontrado que los efectos secundarios más frecuentes de los estimulantes son: nerviosismo e insomnio, irritabilidad, pérdida de apetito, dolores de cabeza y de estómago, retraimiento, depresión, síntomas de ansiedad alucinaciones y falta de espontaneidad. (Miranda y cols. Op cit; Chevins, 2000).

2.7.2 Tratamiento conductual: Para Kendall y Norton-Ford (1988), la terapia conductual es definida como la “aplicación de principios de aprendizaje al tratamiento de la conducta inadaptada” (p.557). Un procedimiento ampliamente usado dentro de la terapia conductual es el condicionamiento operante, método primordial en intervenciones conductuales en niños con TDAH.

Métodos Operantes: Se basan en la administración de refuerzos o castigos para controlar las conductas positivas o negativas del niño. Las técnicas operantes son muy variadas y pueden ser adaptables a múltiples ámbitos. Algunas estrategias terapéuticas ampliamente utilizadas en niños con TDAH son el refuerzo positivo y el castigo para establecer o incrementar las conductas, costo de respuesta, el tiempo fuera, etc.

Refuerzo positivo: Muchas aplicaciones del condicionamiento operante se basan en la administración de reforzamiento positivo para la conducta apropiada. Básicamente, el refuerzo positivo consiste en “presentar o agregar un estímulo positivo contingente a la conducta del niño”. “El efecto que tiene en la conducta es aumentar la probabilidad de que la conducta reforzada se presente en el futuro en circunstancias iguales o parecidas” (Wielkiewicz, 1992, p.44). Generalmente, los reforzadores positivos incluyen obtener aprobación, atención de los demás, privilegios, y recompensas tangibles tales como premios. Un tipo de refuerzo positivo muy utilizado en el ámbito familiar y escolar es el programa llamado economía de fichas o puntos (Kazdin, 1985), el cual consiste en fichas con puntos que se van otorgando cada vez que el niño emite la conducta deseada. El niño podrá cambiar los puntos conseguidos por los regalos o privilegios detallados en una lista elaborada previamente. (Miranda y cols, op cit).

Castigo: Básicamente, el castigo funciona de manera similar al reforzamiento, pero tiene un efecto opuesto en la conducta. Si determinada conducta es seguida por un evento punitivo, disminuyen las oportunidades de que vuelva a manifestarse en una situación igual o semejante. Sin embargo, el castigo presenta algunos inconvenientes, ya que aun cuando se emplee el castigo para eliminar la conducta perturbadora, el niño sigue sin contar con las habilidades necesarias para comportarse adecuadamente en la situación problemática. Por tanto, el manejo conductual debe estar encaminado a enseñar y recompensar nuevas habilidades.

Costo de respuesta o castigo negativo: Consiste en suprimir algún privilegio, premio o actividad agradable cuando el niño se porta mal. Esto significa aplicar un castigo negativo, es decir, retirar (substraer) un estímulo positivo de la situación. (Wielkiewics, op cit). El costo de respuesta o castigo negativo, se diferencia del castigo en que este último implica la presentación de un estímulo aversivo para reducir la emisión de la conducta, en vez de la retirada de reforzadores. Esto hace que se provoquen menos respuestas emocionales en la persona a la que se aplica y, por tanto, se evitan los posibles efectos negativos de éstas sobre la realización (Labrador, Cruzado y Muñoz, 1995, citado en Cruz, op cit).

Tiempo fuera: "Consiste en enviar al niño a un lugar relativamente aislado y aburrido durante unos minutos inmediatamente después de un comportamiento incorrecto. El tiempo fuera cumple varios objetivos: suprime la atención que puede estar motivando el mal comportamiento del niño, detiene el conflicto, reduce la probabilidad de que el comportamiento del niño empeore y da al niño la oportunidad de tranquilizarse y reflexionar" (Miranda, Presentación y Bauzá, op cit, p. 192).

2.7.3 Entrenamiento cognitivo-conductual: El entrenamiento cognitivo-conductual surge ante la incapacidad de los métodos operantes para mantener los cambios producidos y conseguir la generalización de los mismos. La terapia cognitiva intenta cambiar los sentimientos y conducta del paciente al modificar sus pensamientos. Los terapeutas cognoscitivistas suponen que los cambios efectuados por los pacientes en sus cogniciones producirán efectos positivos en sus conductas problema. Las técnicas cognitivo-conductuales combinan estrategias cognitivas y técnicas conductuales para enseñar al sujeto procedimientos dirigidos a ejercer el control de su propio comportamiento.

Los procedimientos de intervención que reflejan una postura cognoscitivo-conductual están basados en los siguientes principios: 1) el organismo humano responde a las representaciones cognoscitivas del medio, no al medio propiamente dicho, 2) esas representaciones cognoscitivas están relacionadas con el proceso de aprendizaje, 3) la mayor parte del aprendizaje humano se comunica cognoscitivamente y 4) los pensamientos, los sentimientos y las conductas son causalmente interactivos.

Los métodos cognitivos en el tratamiento de niños con TDAH, se basan en el hecho de que a éstos, les cuesta trabajo analizar sus experiencias en términos de mediación cognitiva. No formulan ni internalizan reglas y aunque emitan verbalizaciones mientras realizan una actividad, éstas suelen ser inmaduras o irrelevantes para la tarea. (Kendall y Norton-Ford, op cit); (Miranda, Presentación y Bauza, op cit). Algunas de las técnicas cognitivo-conductuales más utilizadas en el tratamiento de niños con TDAH son las siguientes:

Entrenamiento en autoinstrucciones: El entrenamiento en autoinstrucciones se ha utilizado como una técnica de modificación conductual, pues con ella se entrena a las personas para que hagan sugerencias y comentarios específicos que guíen su propia conducta de modo parecido a ser instruidos por alguien más. (Kazdin, 1996).

Meichenbaum y Goodman (1971) desarrollaron esta técnica de modificación conductual para el tratamiento de niños en edad escolar identificados como impulsivos.

Precisamente, una de las características de los niños con TDAH es pensar de una forma impulsiva, saltándose muchas fases del proceso que son necesarias para resolver una situación con eficacia. La mayoría de los niños con TDAH reciben la información (en muchas ocasiones incompleta), responden intuitivamente sin reflexionar y se frustran cuando los resultados no son satisfactorios. Aquellos cuya sintomatología recae principalmente en dificultades de atención, procesan la información de forma lenta y desorganizada, carente de estrategias eficaces. Para ayudar a frenar y organizar el pensamiento de estos niños impulsivos el Dr. Meichenbaum (1974) consideró necesario pedirles que verbalizaran en voz alta sus pensamientos para después ayudarles a organizarlos siguiendo una serie de pasos que denominó autoinstrucciones. Las autoinstrucciones suponen una guía para ayudar al niño a pensar de forma reflexiva sin saltarse ningún paso en el proceso (Orjales, op cit).

El entrenamiento incluye varios pasos que el terapeuta y el niño ejecutan alternativamente mientras realizan tareas relativamente simples. Los pasos básicos son (Mahoney, 1974):

1. Un adulto ejecuta inicialmente la tarea, mientras habla para sí mismo en voz alta (modelamiento cognoscitivo).
2. El niño, entonces, realiza la misma tarea bajo la dirección de las instrucciones del modelo (guía externa explícita).
3. entonces, el niño ejecuta la tarea mientras se instruye a sí mismo en voz alta (autoguía explícita).
4. El niño murmura las instrucciones para sí mismo a medida que ejecuta la tarea (autoguía explícita desvanecida).
5. finalmente el niño realiza la tarea, mientras guía su actividad por medio del habla privada (autoinstrucción privada).

Considerando la naturaleza crónica y persistente de las dificultades de los niños con TDAH, es comprensible que no empiecen fácilmente un tratamiento que requiere de su participación y cooperación. Ante esto, Meichenbaum (1971), hace ciertas recomendaciones que ayudan a manejar este inconveniente. Algunas sugerencias son (Kirby y Grimley, op cit):

1. El terapeuta debe ser entusiasta y sensible al niño.
2. El tratamiento debe comenzar con juegos o actividades que se relacionen con el propio medio de juego del niño.
3. No se debe permitir que el chico se dé autoinstrucciones de manera mecánica o sin comprender su verdadero significado.

Entrenamiento en habilidades para la solución de problemas: Otra variedad de terapia cognoscitiva frecuentemente usada en el tratamiento de niños con dificultades conductuales, es el desarrollo de habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales, basada en el trabajo de Shure, Spivack y colaboradores.

Shure y Spivack (1978), "describieron las habilidades en la solución cognoscitiva de problemas interpersonales en términos de cinco capacidades distintas: sensibilidad a problemas, razonamiento alternativo, pensamiento por medios y fines, razonamiento de consecuencias, y pensamiento causal" (citado en Kirby y Grimley, *ibidem*, p.97).

A continuación se describirán cada una de las habilidades antes mencionadas:

1. *Sensibilidad a problemas:* En el curso de los intercambios sociales cotidianos, el niño debe percatarse de que pueden surgir problemas y ser capaz de reconocerlos cuando éstos se presenten.
2. *Razonamiento alternativo:* Es la capacidad de generar diferentes soluciones u opciones al enfrentar un problema. Esto implica la habilidad para idear una serie de posibilidades para resolver problemas sociales o interpersonales.
3. *Pensamiento por medios y fines:* Es la habilidad para concebir una estrategia o el procedimiento por pasos que se necesita para obtener la solución a un problema interpersonal.
4. *Razonamiento de consecuencias:* Es la tendencia a pensar en las consecuencias probables de las acciones sociales en consideración, con respecto a sí mismo y a otros.
5. *Pensamiento causal:* Se refiere a la habilidad del niño para percibir motivaciones personales y sociales. Esta capacidad refleja cierta conciencia de que la conducta de las personas, en cierto modo, es ordenada y predecible, y de que los sucesos interpersonales están vinculados a eventos pasados. Percatarse de esto le ayuda al niño a comprender mejor el significado presente.

Durante el tratamiento, se le presentan situaciones interpersonales al niño, en donde se le incita producir soluciones, identificar consecuencias cuando se seleccionan rumbos de acción y a caracterizar los sentimientos de los demás. Para esto, el terapeuta, modela el uso de las habilidades para la solución de problemas,

ayudando al niño a identificar los cursos de la acción y sus consecuencias. El énfasis se ejerce sobre el proceso, por ejemplo, imaginar muchas maneras diferentes de responder y sus consecuencias, en lugar de seleccionar meramente determinadas maneras de responder (Kazdin, 1985).

Como hemos podido observar, los niños con TDAH a menudo muestran dificultades para relacionarse con sus compañeros, ya que no han aprendido las habilidades sociales clave, necesarias para iniciar y mantener relaciones positivas con los demás. Todo esto debido a su tendencia a manifestar actitudes inmaduras y/o conductas inadecuadas, incluyendo la impulsividad, la hiperactividad, la agresividad y las dificultades para detectar información relevante que les permita entender la postura del otro, lo cual dificulta, en gran medida, la interacción social y la habilidad de solución de problemas interpersonales. Esto trae, como consecuencia, el rechazo de sus compañeros y la baja autoestima en el niño con TDAH. Es por esto que el entrenamiento en habilidades sociales, en especial, la solución de conflictos cognitivos interpersonales, puede ayudarlos a ser más competentes y eficaces, a incrementar su autoestima y sobre todo, a mejorar la calidad de la integración de niños con TDAH a aulas regulares. Además de prevenir conductas antisociales en la adultez como la delincuencia, la farmacodependencia y alcoholismo.

CAPÍTULO 3.

HABILIDADES SOCIALES

Capítulo 3: Habilidades Sociales

3.1 Breve historia del estudio de las Habilidades Sociales

El reconocimiento de la importancia de las habilidades sociales (HS) se remonta a los años treinta, en donde se realizan una serie de estudios psicosociales centrados en la socialización infantil, sin embargo, no es hasta los años sesenta donde se configura el procedimiento de entrenamiento en habilidades sociales

A partir de los años sesenta y a lo largo de la siguiente década, se asiste tanto a la publicación de numerosos textos divulgativos de los entrenamientos en habilidades sociales (EHS), designados con distintas denominaciones (*Personal Effectiveness: Liberman et al., 1975; Structured Learning Therapy: Goldstein et al., 1976; Assertive Training: Trower et al., 1978;*), como al desarrollo de numerosas investigaciones centradas en la validación de los (EHS) (Gil Rodríguez y García Saiz, 1995).

Por otro lado, en países como Inglaterra, el desarrollo del estudio de las (HS) se basaba en el concepto de habilidad, aplicado a la interacción hombre-máquina, en donde se implicaban características perceptivas, decisorias, motoras y otras relativas al procesamiento de información. Por lo que autores como Argly y Kendom (1967) definían a una habilidad como una actividad organizada, coordinada, con relación a un objeto o una situación que implica una cadena de mecanismos sensoriales, centrales y motores. (Caballo, 1993)

Con el desarrollo de los principios de la Teoría de Aprendizaje Social de Bandura, se marca un giro en torno a la concepción del origen y modificaciones de los problemas psicológicos, al impulsar procedimientos cognitivos como parte del entrenamiento en habilidades sociales. Con este nuevo enfoque, el (EHS) se transformó en una herramienta que además de tratar problemas clínicos, servía también para mejorar la calidad de vida de las personas y para prevenir la aparición de problemas más severos.

En la década de los 90s, los estudios e investigaciones en las (HS) se dirigieron hacia la evaluación y entrenamiento de la conducta socialmente inadecuada mediante diversas estrategias. Actualmente, en España una de las áreas de investigación más importantes de la psicología contemporánea es precisamente el estudio de las (HS), tal como lo atestiguan el desarrollo de diferentes líneas de investigación, la realización de múltiples aplicaciones y la publicación de distintos manuales de entrenamiento en habilidades sociales. Algunos autores españoles son: (Álvarez et al, 1990; Costa y López, 1991; Gil et al, 1992; Caballo, 1993, Monjas, 1993; Vallés y Vallés, 1994, 1997; García y Magaz, 1998).

3.2 Definición de Habilidades Sociales

De acuerdo con Monjas (1999), las (HS) son las "conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal" (p.28). Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas.

Por otro lado y de acuerdo con la autora ya citada, la competencia social es "un constructo hipotético y teórico global, multidimensional y amplio, mientras que las habilidades sociales pueden verse como parte del constructo de competencia social. Las habilidades sociales son comportamientos sociales específicos que, en conjunto, forman las bases del comportamiento socialmente competente. El término competencia se refiere a una generalización evaluativa y el término habilidades sociales se refiere a conductas específicas". (Monjas, *ibid*, p.28).

Haciendo una revisión exhaustiva de la literatura sobre las (HS) podemos encontrar una amplia bibliografía tratando de definir las y describirlas, sin embargo, actualmente es difícil encontrar una definición universalmente aceptada del término (HS), debido a que distintos autores la han conceptualizado de modo diferente. A continuación se presentan algunas definiciones:

McDonald (1978): La expresión manifiesta de las preferencias (por medio de palabras o acciones) de una manera tal que haga que los otros las tomen en cuenta. (Caballo, *op. cit*, p.5).

Kelly, (1982): Un conjunto de conductas identificables, aprendidas, que emplean los individuos en las situaciones interpersonales para obtener o mantener el reforzamiento de su ambiente. (Caballo, *ibid*. p.5).

Gresman, (1982): Las habilidades sociales son aquellas respuestas que, en una situación dada, se demuestran efectivas, o en otras palabras, maximizan la probabilidad de producir, mantener o intensificar los efectos positivos para el sujeto en interacción (García, R. 1994, p.6)

Para Blanco, (1982): Es la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente a aquellos que provienen del comportamiento de los demás. (León Rubio y Medina Anzano. 1998, p.14).

Para Caballo (1986), "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).

Aunque actualmente no existe una definición clara y completa de (HS), sí podemos aseverar que las definiciones que hemos presentado comparten algunos aspectos en común como son: asertividad, comunicación y solución de problemas. Además de mencionar que su función es la de facilitar y mejorar la comunicación y las relaciones interpersonales, afrontando de una manera positiva las situaciones conflictivas, tratando de defender los propios derechos y los de las demás personas.

Por otro lado y desde el punto de vista de la inteligencia emocional y de la teoría de las inteligencias múltiples, existen las denominadas inteligencias sociales o afectivas, las cuales tienen una estrecha relación con el concepto de (HS) que hemos definido con anterioridad.

La Inteligencia Emocional (IE), empleada por primera vez por Salovey y Mayer (1990) es considerada como “un subconjunto de la inteligencia social, que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (Vallés y Vallés, 2000, p.90).

Algunas de las cualidades emocionales de la expresión de la (IE) que encontramos en las publicaciones (Salovey y Mayer, 1990) son: empatía, expresión y comprensión de sentimientos, autonomía, capacidad de adaptación y de resolución de conflictos interpersonales, persistencia en el logro de objetivos, respeto hacia los demás, etc. (Vallés y Vallés; ibidem).

El modelo de Sternberg (1985, 1993), acerca de su teoría triárquica contempla la denominada Inteligencia Social (IS) que incluye la capacidad de adaptación, como una relación entre la inteligencia y el mundo que rodea al sujeto. Esta inteligencia social es un comportamiento adaptativo dirigido a un fin. (Vallés y Vallés, ibidem).

Para Eysenck (1998), la inteligencia social es definida como una aptitud para resolver dificultades en las situaciones de la vida (Vallés y Vallés, ibidem).

Dentro del modelo de inteligencias múltiples de Pelechano (1996), define a la inteligencia interpersonal como:

“Aquella referida al mundo de las relaciones interpersonales cercanas. Está compuesta por la sabiduría cultural del grupo de referencia del sujeto, por las estrategias de afrontamiento para la solución de los problemas de relaciones personales y las habilidades de solución de

problemas interpersonales (atribución causal de las acciones o sucesos, la previsión de consecuencias de las acciones propias y ajenas, la búsqueda de alternativas de solución ante un problema, la segmentación de los objetivos a conseguir y la toma de perspectivas distintas ante un problema interpersonal)” (Vallés y Vallés, íbid. p. 83).

Por otro lado, la inteligencia interpersonal, de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993) nos dice que es “la que le permite al individuo relacionarse con los demás de manera socialmente adaptada, le permite comprender a quienes interactúan con él, a la vez que es la que permite que se produzca el desarrollo social con toda la gama de relaciones de esta naturaleza que en dicho desarrollo se dan: trabajo, diversión, amistad, religión, etc” (Vallés y Vallés, íbidem, p. 84).

3.3 Componentes de las Habilidades Sociales

Para Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987) los componentes esenciales de las habilidades sociales son (p.19):

1. Las habilidades sociales se adquieren, principalmente, a través del aprendizaje (por ejemplo, mediante la observación, la imitación, el ensayo y la información).
2. Las habilidades sociales incluyen comportamientos verbales y no verbales, específicos y discretos.
3. Las habilidades sociales suponen iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas.
4. Las habilidades sociales acrecientan el reforzamiento social (por ejemplo, las respuestas positivas del propio medio social).
5. Las habilidades sociales son recíprocas por naturaleza y suponen una correspondencia efectiva y apropiada (por ejemplo, la reciprocidad y coordinación de comportamientos específicos).
6. La práctica de las habilidades sociales está influida por las características del medio (por ejemplo, especificidad situacional). Es decir, factores tales como la edad, el sexo y el estatus del receptor afectan la conducta social del sujeto.
7. Los déficits y excesos de la conducta social pueden ser especificados y objetivados a fin de intervenir.

Los objetivos y las estrategias son para Triones, Muñoz y Jiménez (1997), los componentes básicos de las habilidades sociales. En donde aseveran que (pp. 23-24):

“el *objetivo* personal es la meta o fin que persigue el sujeto en la interacción con otra persona y dirige la conducta en una interacción social, de manera que el sujeto selecciona de su repertorio personal la *estrategia* (medio para resolver la situación) que le parece más apropiada para conseguir su objetivo”.

En cuanto a las *estrategias* sociales, el concepto puede ser entendido como:

“táctica o procedimiento de resolución de un problema o tarea social. Este término supone dos connotaciones diferentes. Desde una perspectiva, supone que el comportamiento estratégico es aprendido y puede ser modificado por la educación. Desde otra perspectiva, alude a autorregulación en el sujeto, es decir supone empleo consciente de la táctica o procedimiento, dentro de un afrontamiento reflexivo y planificador de la situación”.

Para Caballo (1993), una adecuada conceptualización de la conducta socialmente habilidosa implica la especificación de tres componentes de la habilidad social: una dimensión conductual (tipo de habilidad), una dimensión personal (las variables cognitivas), y una dimensión situacional (el contexto ambiental).

Por su parte Cartledge y Milburn (1978) clasifican a los componentes de las habilidades sociales en tres sistemas de respuesta: motor o conductual, cognitivo y fisiológico (emocional y afectivo). (Vallés y Vallés; 1996, p.34):

Conductual: Son aquellas conductas referidas a acciones concretas tales como hablar, moverse, hacer... (elementos verbales, paralingüísticos y no verbales).

Cognitivo: Constituidas por la percepción, autolenguaje, pensamientos, atribución o interpretación del significado de las distintas situaciones de interacción social.

Fisiológico: Se encuadrarían en este sistema los elementos afectivos y emotivos, tales como las emociones, sentimientos y los consiguientes correlatos psicofisiológicos: ansiedad, ritmo cardiaco, respuesta psicogalvánica, etc, derivados de las habilidades sociales puestas de manifiesto y del nivel de competencia social exhibido

Vallés y Vallés (ibidem), muestran un listado de contenidos de los componentes de las habilidades sociales que integra todas aquellas conductas (conductuales, cognitivas y fisiológicas). Dentro de los componentes conductuales, se encuentran los componentes no verbales (mirada, sonrisa, gestos, expresión facial, etc); los componentes paralingüísticos (voz, timbre, claridad, etc) y; los componentes verbales (el habla, los saludos, iniciar, mantener y terminar una conversación, hacer amigos, expresar emociones, etc). En cuanto a los componentes cognitivos,

los autores hacen referencia a las habilidades de percepción social (formalidad, calidez, privacidad); variables cognitivas de la persona (competencia cognitiva, la cual se refiere a la solución e identificación de conflictos interpersonales, etc). Finalmente, dentro de los componentes fisiológicos se encuentran las manifestaciones psicofisiológicas (tasa cardíaca, presión sanguínea, relajación, respiración, etc) y componentes afectivo-emocionales (expresión de emociones, control de ansiedad y habilidades de relajación).

Los componentes específicos que se han relacionado con la competencia social en la infancia son: saludos; iniciación social; hacer y responder preguntas; elogios; proximidad y orientación; participación en tareas o juegos; conducta cooperativa o de compartir; responsividad afectiva y solución de conflictos interpersonales. (Kelly, 1992)

3.4 Niveles de análisis de las Habilidades Sociales

Otra de las características de las habilidades sociales son los comúnmente llamados niveles de análisis (molar versus molecular e intermedio) de las habilidades sociales (León Rubio y Medina Anzano, 1998, p. 15):

El nivel molecular toma como punto de referencia componentes conductuales específicos y observables de las habilidades sociales (por ejemplo, el número de cambios de postura, el número de movimientos de las piernas, el número de palabras dichas, etc), preocupándose por su medición objetiva, para así lograr evaluaciones válidas y fiables. En este nivel, los elementos de las habilidades sociales suelen ser medidos como variables continuas o como categorías discretas de conducta.

El nivel molar considera a dos o más elementos componentes de las habilidades sociales y a sus interacciones a la hora de configurar la capacidad de actuar con efectividad en una clase de situaciones, como por ejemplo en las entrevistas laborales o en la defensa de nuestros derechos frente a la presión del grupo. En este caso las evaluaciones de las habilidades sociales suelen ser generales y subjetivas, empleándose típicamente escalas sobre el impacto del comportamiento del sujeto en los demás.

El nivel intermedio se centra en la interacción de los juicios globales y de las medidas moleculares, es decir, en la relevancia social de ciertas respuestas o patrones de conducta y en la especificidad metodológica de su evaluación.

3.5 Modelos teóricos de las Habilidades Sociales

Para Roth Unzueta (1986), actualmente existen dos enfoques generales en el estudio de las habilidades sociales: el cognitivo y el conductual. Dentro del enfoque cognitivo se encuentran: el modelo antropomórfico de Harre y Secord (1972); el modelo de los scripts de Harre (1977), el modelo del aprendizaje social de Mischel (1973); el generativo y el análisis de tarea (llamados comúnmente modelos interactivos) de Trower (1982) y McFall (1982). Finalmente, dentro de la visión conductista se encuentra el modelo de los rasgos y el molecular.

3.5.1 ENFOQUE COGNITIVO

Modelo antropomórfico: Este modelo, formulado originalmente por Harre y Secord (1972), confiere particular énfasis a los procesos cognitivos, ya que se basa en el supuesto de que la persona es capaz de gobernar y dirigir su propia conducta. Dichos autores, consideran al ser humano como “un agente reflexivo y racional capaz de escoger los medios más adecuados para lograr sus fines y satisfacer sus necesidades”. El modelo antropomórfico considera entonces a la persona “no sólo como agente, sino como observadora activa y crítica de su propia conducta”. (Roth Unzueta, *íbid*, p. 53).

Modelo de los scripts: El modelo de los scripts elaborado por Harre (1977), propone que parte de nuestro conocimiento se encuentra organizado alrededor de una infinidad de situaciones estereotípicas que implican actividades rutinarias. “Se argumenta que a través de experiencias tanto directas como vicarias, cada persona adquiere centenares de estereotipos culturales”. El término “script” se utiliza para referir un estereotipo fijado en la memoria. “Los scripts suponen roles, objetos, condiciones, secuencias de acciones y resultados o consecuencias de ejecutar acciones de una u otra manera”. (Roth Unzueta, *íbid*, p.54).

Modelos interactivos: Según Caballo (1993), los modelos se denominan interactivos a partir de Mischel (1973). Los modelos interactivos nos ayudan a comprender por qué y cómo un sujeto adquiere una determinada habilidad social, ya que dichos modelos enfatizan el papel de las interacciones entre el ambiente y la persona para producir una determinada conducta. Dentro de éste tópico se encuentran el modelo del aprendizaje social, el generativo y el de análisis de tarea.

Modelo del Aprendizaje social: Dentro de la versión de la teoría cognoscitiva de la interacción social, Mischel (1973), describe cinco sugerencias para el entendimiento del proceso interactivo de las (HS), apoyándose en las formulaciones del aprendizaje social. “Todo individuo adquiere información relevante a través del *aprendizaje observacional* y es mediante este proceso como se presenta la posibilidad de la organización conductual mediante la integración y

el procesamiento de la información. En segundo lugar, Mischel recalca los *constructos personales y las estrategias de codificación*, como variables cognoscitivas que influyen sobre la respuesta del individuo, su atención y su interpretación de la situación social. En tercer lugar, el autor recalca la importancia de la variable *expectativa*. Estas expectativas determinan la selección de las conductas de la persona de entre muchas posibilidades disponibles para una situación determinada. Un cuarto aspecto destacado por Mischel se funda en los *valores subjetivos* de la persona. La emisión de su conducta puede depender grandemente del juicio valorativo que el individuo haga sobre el producto de ésta, lo cual lleva a prestar particular atención a sus preferencias. Por último, Mischel advierte la existencia de un *sistema regulatorio* de la conducta a través del cual la persona es capaz de reaccionar ante su propio comportamiento con crítica o aprobación". (cit en. Roth Unzueta, op.cit. p.55).

En este enfoque se incluye el Modelo de Aprendizaje Social – Cognitivo, que ha demostrado cómo la conducta social esta mediada por diversos factores cognitivos, tales como expectativas, atribuciones, creencias, mecanismos de procesamiento de la información, métodos de resolución de problemas; que mediatizan los procesos de interacción social. "El énfasis de este modelo se encuentra en el entrenamiento en resolución de problemas, el cual postula que el desarrollo de las intervenciones clínicas y las estrategias de prevención deben centrarse en la facilitación de la competencia social. Al respecto, D'Zurilla & Goldfried (1973) han insistido en la necesidad de incluir en los programas de habilidades sociales, un entrenamiento en resolución de problemas" (Hidalgo, C. y Abarca, M. 1999, p. 23).

Modelo generativo: Las variables más importantes que considera el modelo generativo de Trower (1982) son: "a) capacidad de monitoreo, b) representaciones cognitivas y funciones lógicas". De acuerdo con Trower (1982), el modelo supone, que "cada vez que la atención se dirige hacia el ambiente exterior, la naturaleza de la información proveniente del mismo es procesada con el fin de establecer una clasificación de entrada o esquema. Dicho esquema constituye el conocimiento existente que contextualiza la información. El individuo entonces realiza comparaciones de la información de entrada con aquella ya existente en el esquema que tiene como fin producir la conducta que se adecue a ella y a las reglas y roles específicos" (Roth Unzueta, op. cit. p.55).

Modelo de análisis de la tarea: MacFall (1982), intentó reformular el concepto de habilidades sociales estableciendo distinciones concretas entre competencia, habilidad y tarea. Para McFall, "competencia es un término evaluativo que designa la calidad de la ejecución de una persona en una tarea particular; habilidad es una destreza específica necesaria para ejecutar competentemente una tarea, y tarea es la condición necesaria para juzgar la competencia de la ejecución". (Roth Unzueta, íbid, p.56). Este último concepto, cobra una gran importancia y merece la mayor consideración debido a que constituye el instrumento más apropiado para

segmentar y organizar los eventos. El modelo de McFall establece una jerarquía de tareas, desde las más generales y globales hasta las más particulares y específicas. El modelo del análisis de tarea sostiene la importancia de evaluar los aspectos vinculados con la persona: las tareas críticas en la vida de una persona o grupo y las muestras representativas de la ejecución de los sujetos en cada tarea.

“El modelo apoyado en la teoría de la información intenta analizar la ejecución con base en la acción unitaria e integrada de los sistemas fisiológico, cognitivo y conductual. El fisiológico, vinculado a los procesos sensoriales, ejerce una función decodificadora de la información (recepción, percepción e interpretación). La habilidad para decodificar resulta particularmente útil en las actuaciones interpersonales donde la falta de atención o la distracción pueden alterar la ejecución individual, o donde la adecuada captación de señales ambientales puede determinar el éxito de la situación interpersonal. El segundo nivel, el cognitivo, está determinado por las habilidades de decisión, integradas a su vez por cinco pasos: la búsqueda de elementos que respondan a los requerimientos de la tarea; la prueba de la correspondencia entre la respuesta alternativa y la demanda de tarea; la selección de la óptima respuesta para una solución particular; la búsqueda en el repertorio de la persona de ejemplares de la respuesta seleccionada; y la evaluación de la utilidad de la respuesta seleccionada. El último nivel, integrado por las habilidades de codificación, implica dos pasos. El primero especifica la ejecución que traduce a la acción la respuesta seleccionada en el nivel cognitivo; esto implica la ejecución de respuestas verbales, no verbales, musculares y autónomas coordinadas. El segundo, de automonitoreo, tiene la función de advertir el grado de discrepancia entre el impacto intentado y el logrado. En suma, el modelo indica que la identificación de una ejecución socialmente competente es prerequisite indispensable para el análisis de las habilidades sociales. El análisis de los componentes fisiológicos cognitivos y conductuales, es necesario para una ejecución competente de la tarea conductual previamente asignada” (McFall, cit. en Roth Unzueta, *ibid*, p.57).

3.5.2 ENFOQUE CONDUCTUAL

Modelo de los rasgos: El modelo de los rasgos analiza las habilidades sociales como un constructo hipotético que refleja características subyacentes de personalidad. “Según esto, las habilidades sociales son sólo indicadores burdos de una determinada personalidad” (Roth Unzueta, *ibid*, p.59). “El modelo supone igualmente, cierta estabilidad del rasgo en el tiempo y el espacio (Salter, 1949); es decir, si una persona se muestra hábil en una situación y en un momento determinados, esto permitirá predecir un comportamiento similar en otras situaciones y en otros momentos” (Roth Unzueta, *ibid*, p.60). Con el advenimiento del modelo de los rasgos empezaron a divulgarse cuestionarios e inventarios de asertividad, ansiedad social y algunos otros que únicamente intentaban medir características de personalidad. De esta manera, el modelo de los rasgos convierte

la noción de habilidad social en una abstracción diseñada para integrar diversas ejecuciones observables a través de estas medidas, que en última instancia constituyen los indicadores del rasgo.

Modelo molecular: El modelo molecular se interesa en unidades conductuales observables, específicas y muy concretas, cuya totalidad estructurada integra una destreza particular. Dicho modelo no hace referencia a la calidad de la ejecución ni a los atributos personales; decir que una persona es hábil, no quiere decir sino que la conducta de la persona en cuestión fue relevante y que en una situación similar, probablemente lo sea otra vez. “En suma, este modelo intenta superar las ambigüedades generales por el modelo de los rasgos a través de la operacionalización de los elementos que se supone integran las distintas habilidades sociales. Enfatiza el carácter situacional de las destrezas y recalca la necesidad de dinamizar el estudio de la interacción social, confiriéndole igual importancia a todos los componentes del episodio interactivo” (Roth Unzueta, *ibid*, p.61).

3.6 Modelo de adquisición y desarrollo de las habilidades sociales

Al hablar de desarrollo social se hace referencia usualmente “al grado en que el sujeto ha adquirido una serie de habilidades comportamentales que posibilitan su adaptación a las exigencias del medio social” (Monjas y Balbina, 2000, p.26). De esta manera, “si entendemos las habilidades sociales como estrategias aprendidas con una funcionalidad específica, resultará obvia la importancia de determinar de qué manera se adquieren normalmente durante el desarrollo” (Kelly, 1992, p.31).

En el proceso de adquisición de las habilidades sociales, sobre todo en los años iniciales, desempeña un papel importante la familia y las primeras figuras de apego. En los años siguientes, además de la familia, entran en juego otras figuras significativas de interacción como lo son los compañeros, los profesores y educadores en general. De esta manera, la competencia interpersonal se adquiere y desarrolla a lo largo de un proceso de socialización, gracias a la interacción con personas significativas y posibilitada principalmente por distintos mecanismos, entre ellos se encuentran: aprendizaje por experiencia directa, aprendizaje por observación y aprendizaje por feedback interpersonal (Monjas, 1999).

Para López (1995), “El desarrollo social se entiende desde un modelo explicativo interactivo en el que biología y cultura son factores activos que se influyen mutuamente y hacen del resultado siempre una versión individual y distinta de la persona humana” (Monjas, *op. cit*, p.26). Desde la teoría del Aprendizaje Social, las habilidades sociales son entendidas como conductas aprendidas. “Se postula que el desarrollo de la conducta, incluido el estilo interpersonal de un individuo, puede describirse, explicarse y predecirse con precisión partiendo de los principios de la teoría del Aprendizaje” (Kelly, *op.cit*, p.31). Algunos autores como Bandura,

Rotter, Mishel y Meichenbaum, entre otros, han elaborado principios de aprendizaje observacional (modelado), las expectativas de carácter cognitivo, el valor subjetivo de los estímulos, la especificidad situacional de la conducta y la función que ejercen las conductas cognitivas tales como las autoverbalizaciones y autoinstrucciones.

Como bien ya lo mencionábamos anteriormente, los mecanismos de adquisición de las habilidades sociales que explican su aprendizaje son: aprendizaje por experiencia directa (reforzamiento), aprendizaje por observación (modelado), aprendizaje por feedback interpersonal y expectativas cognitivas. A continuación revisaremos cada uno de estos mecanismos.

3.6.1 Aprendizaje por experiencia directa

Uno de los mecanismos básicos de aprendizaje es explicado a través de la experiencia directa del sujeto, es decir, por la historia de aprendizaje de cada persona. Desde la infancia, los niños aprenden aquellas conductas que permiten elicitarse consecuencias positivas en el medio que les rodea. De esta manera, las conductas sociales se pueden desarrollar y mantener por sus consecuencias reforzantes; o bien, extinguirse, si son aversivas. Para Monjas (op. cit), "las conductas interpersonales están en función de las consecuencias (reforzantes o aversivas) aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social" (p.31). Con el tiempo, a medida que el niño crece y se desarrolla estas conductas irán diversificándose y haciéndose más complejas. Así, en la medida en que las conductas sociales obtengan reforzamiento del medio se instaurarán en el repertorio conductual; por el contrario, si son castigadas no formarán parte de su comportamiento social. (Vallés y Vallés, 1996). "Existen, pues, una serie de factores que gobiernan la forma en que la historia de reforzamiento personal moldea el desarrollo natural de las habilidades sociales" (Kelly, op. cit, p.32).

3.6.2 Aprendizaje por observación

Otro mecanismo de aprendizaje de las habilidades sociales consiste en la observación de cómo una persona maneja una determinada situación. Para Monjas (1999), "el niño aprende conductas de relación como resultado de la exposición ante modelos significativos" (p.31). "La exposición a un modelo puede conllevar alguno de estos tres efectos: (1) el efecto de modelado, en el que el observador del modelo, por el hecho de observarlo, adquiere una nueva conducta que no emitía previamente; (2) el efecto de desinhibición, según el cual la exposición al modelo hace que el observador emita con más frecuencia una conducta que ya existía; y (3) el efecto de inhibición, por el cual el observador reduce la frecuencia de emisión de una conducta que era frecuente antes del modelado" (Bandura y Walters, 1963, cit en. Kelly, op cit. p. 33).

“Para los niños pequeños, los padres y los hermanos mayores se encuentran entre los modelos más importantes para el aprendizaje social por imitación. A medida que crecen, otros modelos del ambiente se tornan importantes fuentes de aprendizaje observacional y reemplazan la influencia de los modelos familiares” (Kelly, *íbid*, p.34). Otras formas de modelado de gran impacto, que también contribuyen a la adquisición de habilidades sociales durante el desarrollo del niño, son los modelos simbólicos, entre los que se encuentran el cine y la televisión.

3.6.3 Aprendizaje por feedback interpersonal

La retroalimentación interpersonal o reforzamiento social concedido por nuestros interlocutores, es otro mecanismo importante de adquisición de las habilidades sociales. Para Kelly (*íbid*), “en contextos sociales, el feedback es la información por medio de la cual la otra persona nos comunica su reacción ante nuestra conducta” (p.37). Como consecuencia de ello, ajustamos nuestra conducta social en respuesta a la retroalimentación que el otro nos esté proporcionando. El tipo de feedback transmitido puede ser negativo o positivo. Cuando la información otorgada al interlocutor es negativa debilita algunos aspectos de la conducta social. Por el contrario, si el feedback es positivo, fortalece la conducta social, aumentando la probabilidad de que en el futuro aparezca de nuevo con mayor elaboración. De igual forma, el feedback transmitido también puede ser explícito o implícito. Si nuestro interlocutor expresa verbal o gestualmente la valoración positiva de lo que decimos o hacemos, la retroalimentación es explícita; si por el contrario, en la comunicación con nuestro interlocutor, debemos adivinar o inferir el efecto que produce nuestra conducta en la otra persona y tratar de detectar la reacción verbal o gestual en ésta, ya que no es lo suficientemente explícita o nos resulta ambigua o inexistente, estamos hablando entonces, de un feedback implícito. “En cierto sentido, lo que llamamos “feedback” podría entenderse actualmente como reforzamiento social (o su ausencia), administrado contingentemente por la otra persona durante la interacción (Kelly, *íbid*, p.37).

3.6.4 Aprendizaje por expectativas cognitvas

De acuerdo con Kelly (*íbid*), “las expectativas cognitvas son creencias o predicciones sobre la probabilidad percibida de afrontar con éxito una determinada situación” (p.38). En función del resultado obtenido en experiencias similares en ocasiones anteriores, el sujeto desarrollará una expectativa de éxito o de fracaso al afrontar una determinada situación social. Es decir, si una persona ha aprendido por reforzamiento, por observación o retroalimentación, que es capaz de manejar con eficacia una interacción social, desarrollará una expectativa de éxito positiva. Por el contrario, una expectativa negativa, es aquella que se adquiere como resultado de dificultades anteriores al manejar situaciones embarazosas, y se mantienen por cogniciones de fracaso respecto a la ejecución en ellas.

Después de haber revisado a profundidad el proceso por el cual los niños adquieren y desarrollan las habilidades sociales durante la infancia, es necesario conocer la importancia de las habilidades sociales y las consecuencias ante la carencia de éstas, así como también, los modelos que explican el déficit en habilidades sociales.

3.7 Importancia de las habilidades sociales

Para Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1987), "la competencia social tiene una importancia crítica tanto en el funcionamiento presente como en el desarrollo futuro del niño. Las habilidades sociales no sólo son importantes por lo que se refiere a las relaciones con los compañeros, sino que también permiten que el niño asimile los papeles y normas sociales" (p.18). Según Hops (1976):

La habilidad para iniciar y mantener una interacción social positiva con los demás es considerada por muchos como una consecuencia esencial del desarrollo. Las interacciones sociales proporcionan a los niños la oportunidad de aprender y efectuar habilidades sociales que puedan influir de forma crítica en su posterior adaptación social, emocional y académica (cit en. Michelson et al. íbid, p.18).

Hoy en día, en nuestra sociedad, el éxito personal y social está relacionado con la sociabilidad del sujeto y sus habilidades interpersonales (Monjas, op. cit). En el caso de los niños, las habilidades para interactuar con los iguales y con los adultos significativos (padres, familiares, profesores, conocidos, etc), forman parte del desarrollo infantil deseable. Siendo las relaciones entre iguales las que constituyen oportunidades únicas para que se desarrollen sus habilidades sociales. (Díaz Aguado, 1986, citado en. Vallés y Vallés, 1996).

3.8 Modelos explicativos de inhabilidad social en la infancia

Aunque actualmente no existen estudios epidemiológicos concluyentes respecto a la incompetencia social en la infancia, parece ser que entre un 5 y un 25% de niños presentan dificultades en sus relaciones interpersonales. "Los alumnos con necesidades educativas especiales integrados a aulas ordinarias son escasamente aceptados por sus compañeros; el 17% obtiene estatus de aceptación, el 66% rechazo, el 8% ignorado y el 9% controvertido". (Monjas, 1992, citado en. Monjas, op. cit, p.33).

De acuerdo con lo anterior, podemos decir que existe una alta probabilidad de que en un grupo de niños, alguno de ellos presente dificultades en sus relaciones sociales. La ausencia de habilidades sociales en la infancia es explicada a través de dos modelos: el modelo de déficit y el modelo de inhibición.

3.8.1 Modelo de déficit en habilidades

El modelo de déficit en habilidades, se refiere a la falta de adquisición o aprendizaje de un determinado tipo de habilidad social en el repertorio conductual del sujeto. Es muy posible que una habilidad social nunca se adquiriera o se aprenda inadecuadamente, no apareciendo, por tanto, en ninguna situación.

Según el modelo de déficit en habilidades, "los problemas de competencia social se explican porque el sujeto no cuenta en su repertorio con las conductas y habilidades necesarias para actuar en una determinada situación interpersonal; el sujeto no sabe porque nunca lo ha aprendido. Puede ocurrir también que el sujeto no tenga el conocimiento del comportamiento deseable en un contexto determinado. (Monjas, *ibid* p.34). Algunas explicaciones de por qué el sujeto no dispone de las habilidades interpersonales son: inadecuada historia de reforzamiento, ausencia de modelos apropiados o carencia de estimulación y oportunidades de aprendizaje (Monjas, *ibid*).

3.8.2 Modelo de inhibición

El modelo de inhibición o déficit de ejecución, se refiere a la falta de utilización de un determinado tipo de habilidad social por parte del sujeto en ciertas situaciones. Las habilidades sociales que se hayan adquirido o aprendido durante la infancia, se manifestarán o no en algunas ocasiones, dependiendo de factores ambientales, situacionales o interpersonales en las que se encuentre el individuo.

Para Monjas (*ibid.*), el modelo de déficit de ejecución, "el sujeto tiene o puede tener en su repertorio determinadas habilidades, pero no las pone en juego porque factores emocionales, cognitivos y/o motores interfieren en su ejecución" (p.34). Algunos de los factores que interfieren en una adecuada ejecución de la competencia social son: pensamientos depresivos, pobre habilidad de solución de problemas, falta de empatía, ansiedad, miedo, creencias irracionales, déficits en percepción y discriminación social, expectativas negativas y pensamientos de autoderrota y frustración.

Tomando en cuenta que las dificultades en las relaciones interpersonales se deben a déficits en la adquisición, aprendizaje o problemas de ejecución en determinadas situaciones sociales. Las estrategias de intervención en entrenamientos de habilidades sociales que veremos a continuación, nos ayudan precisamente a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio conductual o bien, a modificar las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee pero que son inadecuadas.

3.9 Consecuencia ante la carencia de habilidades sociales

El estudio de las habilidades sociales ha experimentado un notable auge en los últimos años, debido a las relaciones encontradas entre éstas y múltiples comportamientos del sujeto. "Numerosos estudios muestran que existe correlación entre niños que han tenido un pobre desarrollo en habilidades sociales y diversos trastornos psicopatológicos en la adultez. Se destacan entre ellos la ansiedad, la timidez, depresión, problemas de agresividad, conducta delictiva etc." (Hidalgo. C. y Abarca. M, 1999, p. 33).

"La malaadaptación social infantil se ha relacionado con una variedad de futuros problemas, que incluyen la malaadaptación escolar (Gronland y Anderson, 1963), el abandono de la escuela (Ullman, 1957), la delincuencia (Roff, Sells y Golgen, 1972), expulsión del servicio militar por "mala conducta" (Roff, 1961), y problemas de salud mental en la vida adulta (Cowen y cols. 1973; Roff, 1961)" (Michelson et al. 1987, p. 23).

Gilbert y Connoly (1995) tienen la idea de que las deficiencias en las habilidades sociales podrían conducir al desajuste psicológico (León Rubio y Medina Anzano, 1998).

Philips (1978) llega a la conclusión de que la carencia en habilidades sociales da a lugar a que el individuo emplee estrategias desadaptativas para resolver sus problemas o conflictos, que generalmente son de carácter social (León Rubio y Medina Anzano, *íbid*).

3.10 Técnicas de intervención psicológica de entrenamiento en habilidades sociales

El entrenamiento en habilidades sociales (EHS) se encuentra entre los procedimientos de intervención frecuentemente utilizados para el tratamiento de los problemas psicológicos, para la mejora de la efectividad interpersonal y para la mejora general de la calidad de vida (Caballo, 1993).

Curran (1985), define el EHS como "un intento directo y sistemático de enseñar estrategias y habilidades interpersonales a los individuos con la intención de mejorar su competencia interpersonal individual en clases específicas de situaciones sociales" (cit. en Caballo, *íbid*. p. 181).

Para Monjas (*op. cit*) "es una estrategia de entrenamiento y enseñanza en la que se emplean un conjunto de técnicas conductuales y cognitivas enfocadas a adquirir aquellas conductas socialmente efectivas que el sujeto no tiene en su repertorio y también a modificar las conductas de relación interpersonal que el sujeto posee pero que son inadecuadas" (p. 37).

El entrenamiento en habilidades sociales “integra un conjunto de técnicas derivadas de las teorías del aprendizaje social, de la psicología social, de la terapia de conducta y de la modificación de conducta, y que se aplica para que las personas adquieran habilidades que les permitan mantener interacciones más satisfactorias en las diferentes áreas sociales de su vida” (García-Vera, Jesús Sanz y Gil, 1998, p. 70). Las técnicas de intervención psicológicas de entrenamiento de las habilidades sociales son las siguientes:

3.10.1 Instrucciones

“Las instrucciones consisten en explicaciones claras y concisas centradas principalmente sobre las conductas a entrenar en cada sesión (conductas objetivo)” (Gil Rodríguez y García Saiz, 1995, p. 803). Es esencial que las instrucciones sean empleadas a lo largo de todo el entrenamiento, fundamentalmente al inicio de cada sesión y antes de cada entrenamiento. Las instrucciones deben incluir: (Gil Rodríguez y García Saiz, *Ibíd.*, p.804):

- Información específica sobre la respuesta y las conductas adecuadas
- Explicaciones claras y ejemplos concretos de esas conductas
- Razones que justifiquen la importancia de dichas conductas, así como la necesidad de ejecutarlas.

3.10.2 Ensayo conductual o Role Playing:

El ensayo conductual o role playing es una de las estrategias más frecuentemente utilizadas en el entrenamiento de habilidades sociales. En esta técnica, el sujeto practica y ensaya conductas apropiadas, tantas veces sea necesario, hasta adquirir la habilidad suficiente y adecuada para afrontar competentemente situaciones sociales problemáticas. De esta manera, a través de la representación de papeles, “se aprenden nuevas conductas que reemplazan a otras existentes que son menos adaptativas y, del mismo modo, se aprenden conductas que con anterioridad no formaban parte del repertorio comportamental del sujeto o si, existiendo la habilidad, ésta necesita perfeccionarse (calidad de respuesta) o incrementarse (frecuencia, intensidad de la respuesta)” (Vallés y Vallés, 1996, p. 177).

Según Gil Rodríguez y García Saiz (*op cit*), el ensayo conductual o role playing puede adoptar dos modalidades: ensayo conductual real (el sujeto ejercita las conductas objetivo interaccionando con otros(s) interlocutores en una situación concreta, o encubierto (el sujeto debe imaginarse ejecutando dichas conductas)” (p.808). Asimismo, dichos autores, proponen las siguientes recomendaciones para la aplicación del ensayo conductual (García-Vera y cols, 1998, p. 84):

- Otorgarles papeles auxiliares durante la actuación de otros
- Que el monitor participe como interlocutor en sus actuaciones, sobre todo en las iniciales, y siguiendo un guión claramente estructurado, con el fin de que la situación esté bajo control.
- Que los miembros del grupo realicen ensayos previos, en parejas o grupos pequeños, antes de afrontar la situación ante todo el grupo

3.10.3 Retroalimentación o Feed Back:

El feed back es parte inseparable del role playing, ya que suele realizarse inmediatamente después, o incluso de forma simultánea. El objetivo de la retroalimentación consiste en “proporcionar información al sujeto en relación a las conductas objetivo exhibidas en el ensayo conductual previo, con el fin de moldear (shape) dichas conductas y conseguir, progresivamente, un nivel de ejecución lo más idóneo posible” (Gil Rodríguez y García Saíz, op cit. P.807).

Según Gil Rodríguez y García Saíz, (íbid), la retroalimentación puede llevarse a cabo de dos formas, dependiendo del canal de comunicación a través del cual se proporciona la información al sujeto y de quien sea la persona que la proporciona. Estas dos modalidades son (p.807):

De forma visual: Consiste en la observación de una filmación o video de la actuación del sujeto.

De forma verbal: comentarios realizados por los sujetos presentes, quienes pueden ser: el entrenador o algún miembro de su equipo, los restantes sujetos del grupo de entrenamiento o el propio sujeto.

Asimismo, para garantizar la eficacia de la retroalimentación, los autores antes mencionados recomiendan:

- Aplicarse inmediatamente después de los ensayos o role playing
- Centrarse en conductas concretas, y en un número limitado a la vez
- Referirse a las conductas objetivo de los entrenamientos
- Centrarse en conductas sobre las que el sujeto tiene control

3.10.4 Reforzamiento

El reforzamiento es una técnica de modificación de conducta que tiene como objetivo moldear las habilidades que se están aprendiendo y conseguir su mantenimiento. En general, se ha definido el refuerzo como “un suceso que sirve para aumentar la probabilidad de que se realice una determinada conducta. Se han especificado tres tipos de refuerzo: (1) material, tales como la comida o el dinero; (2) social, como la aceptación y el reconocimiento por parte de los demás; y (3) el autorrefuerzo, es decir, la evaluación positiva que una persona hace de su propia

conducta". (cit. en. Goldstein, Sprafkin, Gershaw, Klein, 1989). El tipo habitual de refuerzo empleado en los EHS es el refuerzo social de tipo verbal (alabanzas, reconocimiento público, aprobación de la conducta del sujeto, etcétera).

El reforzamiento se utiliza junto con otras técnicas de entrenamiento en habilidades sociales y se encuentra presente prácticamente en la totalidad del entrenamiento cuando el sujeto está ejecutando las conductas que se intentan aprender.

Para Vallés y Vallés (1996), la técnica del reforzamiento persigue tres finalidades: "la primera es lograr la instauración de conductas sociales eficaces en el sujeto mediante el reforzamiento externo; la segunda delegar en el propio sujeto la capacidad de reconocer implícita y explícitamente la adecuación de su conducta y valorarla (Goldstein et al; op. cit) y la tercera, que el sujeto aprenda a reforzar a los demás y a aceptar los reforzamientos que éstos le dispensen en un marco de interacciones sociales satisfactorias" (p.180).

Las recomendaciones que Gil Rodríguez y García Saiz (op cit), proporcionan para aplicar el reforzamiento son (cit en. García-Vera y cols 1998, p.89):

- Debe aplicarse de forma inmediata y contingente al comportamiento objetivo
- Los refuerzos que se apliquen han de ser funcionalmente válidos, esto es que sean importantes para los sujetos, adecuados a la situación, etc.
- Es necesario establecer y aplicar programas de reforzamiento específicos. Paso progresivo de refuerzos continuos e intermitentes, programas de reforzamiento ambiental (en contexto natural) y autorrefuerzo fundamentalmente.
- Los primeros comportamientos a entrenar y practicar en situaciones reales han de tener una alta probabilidad de ser reforzados.

3.10.5 Modelado

El modelado es considerado como una de las técnicas más eficaces en el entrenamiento de las habilidades sociales. Para Goldstein y cols (op cit), esta técnica se puede definir como un aprendizaje por medio de la imitación.

Básicamente, "el modelado consiste en que una persona, competente en las conductas objeto del entrenamiento, las emite de forma adecuada en presencia de los sujetos que van a ser entrenados, y esta ejecución es reforzada" (García-Vera y cols op cit, 85). De esta manera, se trata que el participante observe modelos ya sea en forma directa (modeling en vivo), filmada (modeling simbólico) o imaginada (modeling encubierto). (Hidalgo. C. y Abarca. M, 1999 p.43). A continuación se definen cada una de las formas que puede incluir el modelado (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997 p.96):

- Modelado en vivo: el niño observa directamente cómo un modelo(s) realizan la conducta habilidosa, al mismo tiempo que se observa el modelo, normalmente el entrenador, el niño va repitiendo lo que ha observado-modelo participante.
- Modelado simbólico: los niños observan en video o películas a otros niños, que realizan competentemente las conductas objeto del aprendizaje
- Modelado encubierto: se lleva a cabo en la imaginación, visualizando mentalmente el comportamiento competente del modelo para terminar visualizando su propia actuación competente.

Goldstein y cols (op cit) han identificado tres tipos de aprendizaje por medio del modelamiento (p.23):

- El aprendizaje por observación: Alude al aprendizaje de conductas nuevas que el sujeto nunca ha practicado.
- Efectos de inhibición y desinhibición: Incluyen el aumento o disminución de conductas que el sujeto casi nunca ha llevado a cabo, debido a castigos u otro tipo de reacciones negativas.
- Facilitación de conductas: Esta relacionado con el desempeño de conductas aprendidas con anterioridad que no son nuevas ni constituyen una causa para que se produzcan reacciones potencialmente negativas.

Al aplicar esta técnica deben tenerse en cuenta en consideración los siguientes criterios (Gil Rodríguez y García Saiz op cit p.804).

1. Personas propuestas como modelos: Este papel puede desempeñarlo cualquier miembro del equipo de entrenamiento, personas ajenas, o los mismos sujetos que son entrenados; en este último caso se trataría de sujetos "veteranos", o de otros miembros del grupo que dominan esa conducta objetivo.
2. Forma de presentación del modelo. El modelo puede ser real (está físicamente presente), o simbólico (su comportamiento es presentado a través de grabaciones, que reproducen su respuesta verbal; filmaciones, que se reproducen además las conductas no verbales; o simplemente, a través de la descripción verbal que el entrenador realiza sobre el supuesto comportamiento del modelo).
3. Percepción por parte del observador: El sujeto puede observar el comportamiento, real o simbólico, del modelo ("modelado manifiesto"), o bien puede imaginarse la actuación competente de alguien en una determinada situación ("modelado encubierto").

3.10.6 Tareas

Las denominadas tareas para casa son una parte esencial del entrenamiento en habilidades sociales, ya que constituyen el medio a través del cual las habilidades que son aprendidas en una sesión de entrenamiento, se practican en el ambiente real, generalizándose a la vida diaria del paciente (Caballo, 1993).

Las tareas para casa “consisten en involucrar activamente a las personas que forman parte del entrenamiento en habilidades sociales a través de un conjunto de actividades que deben practicar en un contexto, entorno o escenario natural distinto al que están aprendiendo. Las tareas para casa son fundamentales para que se pueda producir la generalización y la transferencia de los aprendizajes y, además, el sujeto informará de lo que acontece en su vida real para que pueda ser tomado como material referente de trabajo” (Vallés y Vallés, 1996, p. 193).

3.10.7 Técnicas de relajación

La relajación es ampliamente utilizada en el entrenamiento de habilidades sociales con la finalidad de disminuir niveles de ansiedad que puedan llegar a sufrir algunos pacientes al enfrentarse a situaciones sociales. De esta manera, si por alguna razón, las personas que reciban entrenamiento en habilidades sociales, llegaran a experimentar ansiedad, dificultando el aprendizaje de las conductas-objetivo, se les puede enseñar a relajarse a través de los procedimientos de relajación muscular progresiva de Jacobson (Vallés y Vallés, íbidem); en donde el objetivo principal es “reducir la tensión a través de la contracción y relajación progresiva de la musculatura” (Hidalgo C. y Abarca M, 1999, p.43). Otra manera de inducir la relajación es la que utiliza Lazarus (1971), mediante la imaginación y la respiración profunda provocando un estado de calma general en la persona (citado en Hidalgo C y Abarca M, íbidem).

3.10.8 Técnicas de imaginación

Algunos entrenamientos de habilidades sociales incluyen este tipo de técnicas debido a que se ha visto que las imágenes pueden facilitar la toma de contacto con sentimientos, emociones o experiencias del pasado. “Mediante el trabajo con imágenes, la persona puede integrar estos sentimientos de manera de acercarse a la resolución de conflictos” (Cornejo & Baranda, 1983, citado en. Hidalgo. C. y Abarca M, íbidem, p. 46).

3.10.9 Solución de problemas

D’ Zurilla y Goldfried (1986) definen la técnica de solución de problemas “como un proceso conductual, manifiesto o cognitivo que hace que esté disponible una variedad de alternativas de respuesta potencialmente eficaces para enfrentarse a

situaciones problema y aumenta la probabilidad de seleccionar la respuesta más eficaz entre las distintas alternativas” (Vallés y Vallés, op cit, p.190).

Por otro lado, Becoña (1995), se refiere a la solución de problemas como “el proceso cognitivo-afectivo-conductual a través del cual un individuo, o un grupo, identifica o descubre medios efectivos de enfrentarse con los problemas que se encuentra en la vida de cada día. Este proceso incluye tanto la generación de soluciones alternativas y la toma de decisiones o elección conductual” (p.714).

Para Monjas y Balbina (2000), “el fin que se persigue trabajando la solución de problemas es que cada niño/a aprenda a solucionar por él/ella mismo/a, de forma constructiva y positiva, los problemas interpersonales que se le plantean en su relación con otros niños. Esto conlleva el entendimiento de situaciones problemáticas, la adquisición de una mayor sensibilidad hacia los problemas, necesidades y sentimientos de los otros, a considerar los problemas desde la perspectiva de las otras personas, y no sólo desde el propio punto de vista, a generar mayor número de situaciones alternativas y prever mejor las consecuencias de nuestros actos tomando conciencia de los posibles obstáculos que se pueden encontrar en la solución de los conflictos” (p.84).

“La finalidad de estas estrategias es proveer a los participantes del conjunto de habilidades cognitivas de resolución de problemas interpersonales que median la calidad de la adaptación social. La literatura ha mostrado que constituyen un factor importante en el éxito del ajuste social” (D´Zurilla, 1988, cit en. Hidalgo. C, Abarca. M., op cit, p.45).

Más adelante, en el apartado 3.12 de este mismo capítulo, se extenderá la teoría de resolución de conflictos sociales de D´ Zurilla & Goldfried (1971), así como también, la teoría de solución de conflictos cognitivos interpersonales de Spivack y Shure (1974).

3.11 Entrenamientos multimodales

Este tipo de entrenamientos, se refieren a la utilización conjunta de técnicas tanto cognitivas como conductuales. Estas agrupaciones de técnicas suelen incluir como componentes los procedimientos descritos anteriormente: instrucciones, ensayo conductual o role playing, reforzamiento, retroalimentación, modelado, etc. La finalidad de combinar diferentes técnicas en el entrenamiento en habilidades sociales, es por un lado, combinar las ventajas y salvar las limitaciones de cualquier técnica individual, y por el otro, aumentar el impacto, la durabilidad y la generalización de los efectos del tratamiento (Trianes, Muñoz y Jiménez, 1997). Algunos autores como Caballo y Carboles (1988), Carrasco (1985), Linehan (1979), Trower, Bryant y Argly (1978) y Wolfe y Fodor (1977) se pronuncian a favor de una combinación de éstas técnicas (citado en Vallés y Vallés, op cit).

3.11.1 Técnicas o procedimientos pedagógicos

En esta sección se revisará con especial detalle la técnica conocida como aprendizaje estructurado (Goldstein, 1973, 1981; y Goldstein y cols; 1976,1980); el cual es un modelo de intervención para el entrenamiento en habilidades sociales. Para Monjas (1999), este procedimiento de enseñanza “contempla al sujeto más en términos pedagógicos y educativos que como paciente que necesita terapia, enfatiza los aspectos positivos del funcionamiento, propugna la implicación activa y directa del sujeto en la intervención, su objetivo es la enseñanza activa y deliberada de comportamientos adaptativos y deseables y utilizan técnicas derivadas de la teoría del aprendizaje social (como el modelado o el ensayo conductual) y de la pedagogía moderna (como el aprendizaje instruccional) (p.37)”

Como vemos, el Aprendizaje Estructurado esta compuesto por algunas de las técnicas psicológicas que hemos descrito anteriormente en el apartado 3.10. El modelado, el roleplaying, el reforzamiento y la retroalimentación, son las cuatro técnicas que utiliza este modelo. En cuanto al procedimiento pedagógico o de enseñanza seguido por Goldstein y colaboradores (1976), para la conducción del aprendizaje Estructurado es la siguiente (Roth Unzueta, 1986, p. 69):

Primero, se presenta la habilidad a los participantes, se discute su utilidad y se analizan los pasos conductuales (componentes) que la integran. Enseguida se modela a los participantes la forma correcta de emitir los pasos conductuales al representar una interacción basada en juego de roles.

Segundo, se instiga a que todos los participantes, también mediante el ensayo conductual, practiquen la emisión de la habilidad de la misma manera que lo hicieron los instructores (modelos). En esta etapa se procura también prodigar una adecuada cantidad de retroalimentación sobre la ejecución de cada participante, proveyendo comentarios y sugerencias para mejorar la ejecución particular.

Tercero, una vez completada la práctica a través del juego de roles, se pasa a estructurar la “tarea”; esta permitirá la transferencia del aprendizaje logrado en la situación de entrenamiento a los ambientes naturales. La estructuración de la tarea supone la planificación de los componentes y la elección de la persona y el contexto que enmarcarán las prácticas. La ejecución de estas tareas se discute durante los primeros minutos de la siguiente sesión, antes de comenzar a entrenar la siguiente habilidad, y se analizan las dificultades surgidas y la impresión subjetiva del sujeto sobre la calidad de su ejecución. El resto de las sesiones siguen exactamente el mismo patrón hasta la finalización del entrenamiento, la duración de toda la instrucción dependerá tanto del número de las habilidades entrenadas como del tiempo que se destina para el entrenamiento de cada una de ellas.

3.12 Generalización y transferencia de los aprendizajes

Para Kelly (1992), "a pesar del énfasis sobre los ensayos y la práctica, el propósito último del entrenamiento de las habilidades sociales no es ayudar a los clientes a manejar más eficazmente la conducta de otros durante interacciones de práctica en el ámbito de la sesión, sino que el terapeuta pretende establecer un cambio durante esa práctica controlada para, después, y por encima de todo, promover la generalización de las nuevas habilidades del cliente a las situaciones problemáticas que se dan en el ambiente natural. Si el cliente manifiesta las habilidades sociales durante los ensayos conductuales, pero no lo consigue en el ambiente natural, la intervención no habrá logrado su objetivo clínico" (p. 45).

Stokes y Baer (1977), han definido la generalización como "la ocurrencia de conducta relevante bajo condiciones diferentes, no entrenadas (es decir, a lo largo de lugares, gente, conductas y/o tiempo), sin la programación de los mismos acontecimientos en las mismas condiciones en que se ha llevado a cabo el entrenamiento" (citado en Caballo, 1993, p.205).

Con la finalidad de establecer una generalización satisfactoria, algunos autores como Scott, Himadi y Keane (1983), sugieren una serie de elementos que deben formar parte de cualquier programa de entrenamiento (Caballo, *ibidem*):

Empleo de situaciones relevantes/múltiples: Es importante que durante un programa de entrenamiento se enseñen habilidades que ofrezcan soluciones válidas a las dificultades reales de los sujetos así como utilizar diferentes situaciones como sea posible con la finalidad de incrementar la probabilidad de entrenamiento bajo condiciones estimulantes que se acerquen a la realidad del sujeto.

Entrenamiento con personas múltiples y/o relevantes: Además de establecer el tipo de situaciones que ofrecen mayor dificultad para las personas en la vida real, es necesario reconocer el tipo de personas con las cuales experimenta mayor incomodidad.

Entrenamiento de personas significativas para ofrecer reforzamiento: Con el propósito de que las habilidades aprendidas se generalicen más allá de las prácticas controladas de las sesiones de entrenamiento, es importante que el participante reciba algún tipo de reforzamiento, ya sea éste social o material de personas significativas para ellos.

Entrenamiento en lugares múltiples: Se refiere al entrenamiento en situaciones variadas, múltiples y diversas, como lo son casa, escuela, etc, sin embargo, disponer de ambientes naturales para el entrenamiento de habilidades sociales, es una de las dificultades con las que a menudo se encuentran los terapeutas.

Programar sesiones regulares de apoyo después del tratamiento: Una vez finalizado el entrenamiento, es recomendable estructurar algunas sesiones de apoyo y seguimiento como parte del procedimiento normal del tratamiento, con la intención de incrementar la transferencia del aprendizaje de las nuevas habilidades al ambiente natural del sujeto.

Entrenamiento en discriminación: Con el propósito de incrementar la probabilidad de que el participante se vea reforzado por utilizar las habilidades aprendidas durante el entrenamiento, se recomienda entrenar a los sujetos a discriminar señales apropiadas para responder adecuadamente a ciertas situaciones o incluso a reconocer las señales que pueden producir consecuencias aversivas. Lo cual también facilitará la extensión de los efectos del entrenamiento a otros lugares y situaciones interpersonales.

Mediación cognitiva y estrategias de autocontrol: Dado que las evaluaciones cognitivas pueden mediar la actuación del sujeto en diversas situaciones interpersonales, el uso de técnicas cognitivas y de autocontrol pueden ser utilizados dentro del programa de entrenamiento para promover la transferencia de los aprendizajes al ambiente natural del sujeto.

3.13 Formatos de entrenamiento en habilidades sociales

Los formatos de entrenamiento en habilidades sociales pueden ser de tres tipos, dependiendo de su forma de aplicación, los cuales pueden ser: individuales, grupales, o mixtos.

3.13.1 Entrenamiento individual

El entrenamiento individual es poco utilizado en el entrenamiento en habilidades sociales, sin embargo, este procedimiento permite al terapeuta concentrarse en las dificultades específicas del paciente, modificar paulatinamente el contenido del programa conforme avanza el entrenamiento, y observar el progreso en la competencia social del paciente (Caballo, 1993).

3.13.2 Entrenamiento grupal

El entrenamiento grupal es uno de los más usuales y eficaces para el entrenamiento en habilidades sociales, por las ventajas que presenta, en especial con la población infantil. Algunas de las ventajas de este procedimiento son (Vallés y Vallés, op. cit, p. 174):

- Se eliminan los prejuicios entre los iguales
- El entrenamiento en grupo contribuye a mejorar el estatus social de los alumnos socialmente más incompetentes.
- El grupo constituye un contexto óptimo para la generalización y mantenimiento de los aprendizajes sociales.
- En el grupo los compañeros actúan como agentes de modificación de las conductas de los compañeros, menos competentes

En cuanto a los propósitos de entrenamiento Lange y Jakubowsky (1976), han clasificado cuatro tipos básicos de grupos, los cuales son: (citado en Caballo, op cit, p.210)

- Grupos orientados hacia los ejercicios: donde los miembros del grupo participan inicialmente en una serie establecida de ejercicios de representación de papeles y, en sesiones posteriores, dichos miembros generan sus propias situaciones de ensayo de conducta.
- Grupos orientados hacia los temas: en los que cada sesión se dedica a una tema determinado y se emplea para ello el ensayo de conducta.
- Grupos semiestructurados: utilizan algunos ejercicios de representación de papeles junto con otros procedimientos terapéuticos, como el entrenamiento de padres, clarificación de valores, etc.
- Grupos no estructurados: en los que los ejercicios de representación de papeles se basan totalmente en las necesidades de los miembros de cada sesión.

En cuanto al tamaño de los grupos de entrenamiento, éste puede variar, de acuerdo a las características de las personas que se van a someter al entrenamiento. En cuanto a los criterios de homogeneidad-heterogeneidad de los grupos, es recomendable establecer cierta uniformidad con respecto al tipo de déficit social a entrenar (Vallés y Vallés, op cit).

3.13.3 Modelo mixto

Como su nombre lo indica, el modelo mixto es una integración de los formatos antes mencionados. Con la finalidad de mejorar la calidad del entrenamiento en habilidades sociales, en ocasiones, es recomendable incorporar al programa de entrenamiento los formatos de entrenamiento individual y grupal.

3.14 Evaluación de las habilidades sociales

“En la evaluación de las habilidades sociales no existe ningún procedimiento o técnica que por sí mismas sean capaces de ofrecer una cobertura metodológica suficiente; es necesario disponer de una amplia flexibilidad en la utilización de combinaciones de ambas, adecuadas a la población a la que vaya dirigida la

evaluación" (Vallés y Vallés, op cit, p. 125). En la actualidad, cada investigador suele elaborar sus propios instrumentos acordes con los propósitos de su estudio.

Algunas técnicas más usuales empleadas en la evaluación de las habilidades sociales son: (Vallés y Vallés, ibídem, p.127)

La entrevista conductual: La entrevista consiste en indagar mediante el diálogo con el sujeto los problemas que éste tiene respecto a sus interacciones sociales y cuales son sus objetivos en este campo.

Los cuestionarios: Existen diversos cuestionarios que evalúan diferentes constructos sobre las habilidades sociales, muchos de ellos dirigidos a la evaluación de la asertividad, la autoexpresión, la expresión social, etc.

La observación natural: consiste en registrar los parámetros de la conducta social del sujeto (frecuencia, duración, intensidad-calidad) que desarrolla en su ambiente natural de manera espontánea.

El Role Playing: Se le define como la observación de una serie de conductas interpersonales en una situación artificialmente estructurada o inducida en la que cada uno de los participantes desempeña un determinado rol asignado intencionalmente por la persona experta que va a observar o monitorizar la situación.

La Videografía: Es una modalidad de observación, que consiste en la recogida de muestras comportamentales de las situaciones sociales en las que interviene el sujeto mediante el empleo de la grabación de cintas de video.

El autoinforme: Se define como un mensaje verbal que un sujeto emite sobre cualquier tipo de manifestación propia.

La autoobservación y el autoregistro: el sujeto observa su comportamiento social y procede a registrarlo de acuerdo con las pautas (items, conductas, indicadores, paámetros, etc.) prefijadas en el modelo o protocolo de registro que se vaya a emplear.

Evaluación de las habilidades de solución de problemas o conflictos interpersonales: el procedimiento consiste en presentar una serie de situaciones problemáticas propias de las interacciones sociales de los niños con el objeto de evaluar las habilidades cognitivo-sociales para solucionar los conflictos con los iguales.

Evaluación de los padres: Son una excelente fuente de información con respecto al comportamiento de su hijo en el hogar así como de las relaciones sociales establecidas en el ámbito familiar.

Evaluación de los iguales: Los informes de los compañeros se refieren a la percepción que tienen de la conducta social del sujeto, fruto de sus experiencias de interacción.

Evaluación de los profesores: el profesorado es una fuente de información muy valiosa porque convive con los alumnos durante muchas horas diarias y durante muchos meses al año.

3.15 Solución de Problemas

La resolución de problemas sociales “es un componente de la competencia social y representa un grupo de técnicas relacionadas entre sí empleadas para resolver conflictos que requieren o un comienzo de actuación o una reacción a las respuestas del otro” (Gesten, Weissberg, Amish y Smith, 1989, p. 45).

El estudio de la técnica de solución de problemas no es reciente, en la literatura, pueden encontrarse diversas teorías del aprendizaje que han dedicado un extenso espacio de tiempo a este tema. Sin embargo, como área de investigación aplicada, sólo ha sido explorada actualmente como medio para comprender y tratar los trastornos del comportamiento (Méndez, Olivares y Abásolo, 1998).

Inicialmente, dentro de la psicología experimental, la investigación en solución de problemas, se centraba básicamente en el estudio de los procesos cognitivos que siguen las personas para solucionar problemas intelectuales impersonales, tales como rompecabezas, problemas matemáticos, etc. Sin embargo, este tipo de situaciones tenían que ver muy poco con los conflictos a los que se enfrentaba el ser humano en su vida cotidiana. “La aplicación de la técnica de resolución de problemas en la intervención sobre problemas interpersonales tiene sus orígenes en el movimiento que durante las décadas de los años cincuenta y sesenta defendía la adopción de un enfoque de competencia social en psicopatología. Enfoque que cuestiona el modelo biomédico de enfermedad de la conducta anormal tan predominante en esa época” (Méndez, Olivares y Abásolo, *íbidem*, p.486).

Dentro de las técnicas de solución de problemas, encontramos dos teorías desarrolladas por D’Zurilla & Goldfried (1971), con la terapia de solución de problemas sociales; y la de Spivack y Shure (1974), con su teoría de solución de conflictos cognitivos interpersonales. Ambas desplegadas del cognoscitividad de Mahoney (1974) y Mahoney y Arkhoff (1978), no presentando importantes diferencias entre ellas.

3.15.1 Terapia de solución de problemas (SP) D'Zurilla & Goldfried (1971, 1985)

La Resolución de Problemas de D'Zurilla y Goldfried (1971, 1985), denominada también terapia de solución de problemas sociales (D'Zurilla, 1982), tiene como propósito fundamental "modificar la manera en que los sujetos abordan las situaciones conflictivas para las que no tenían una solución satisfactoria" (Vallés y Vallés, 1996, p.190).

Para la configuración de este enfoque, han influido significativamente cuatro fuentes diferentes del desarrollo histórico en los últimos 25-30 años, lo cuales son (D' Zurilla, 1993, p. 18):

- El creciente interés en la naturaleza y fomento de la creatividad.
- El surgimiento del enfoque de competencia social en la psicopatología como reto al modelo médico.
- El rápido desarrollo y expansión del enfoque cognitivo-conductual en la modificación de conducta.
- El desarrollo de la teoría transaccional sobre el estrés.

El creciente interés en la naturaleza y el fomento de la creatividad promovió la aparición de los primeros programas de entrenamiento e investigación aplicados a la solución de problemas, desarrollados inicialmente en los campos de la educación y de la industria.

La adopción de un enfoque de competencia social en el campo de la psicopatología provocó un cambio de actitud hacia el modelo biomédico tradicional de enfermedad para la conducta anormal, defendiendo la idea de que gran parte de los problemas incluidos dentro de la psicopatología son debidos a déficit del sujeto para resolver eficazmente las situaciones a las que se enfrenta, es decir, a deficiencias en las habilidades y capacidades que contribuyen a la competencia social.

El rápido desarrollo y expansión del enfoque cognitivo-conductual en la modificación de conducta, reconoce la importancia de los factores cognitivos para la explicación y tratamiento de diversos trastornos.

El desarrollo de la teoría transaccional sobre el estrés, la cual destaca la importancia que la solución de problemas tiene para el manejo del estrés, ya que la mayoría de los conflictos son motivo de estrés y las habilidades para resolverlos están mediadas por variables emocionales. (Méndez, Olivares y Abásolo, op cit).

En cuanto a las bases teóricas de la solución de problemas, Becoña y Gutierrez Moyano (1987), "critican el hecho de que, a pesar de realizarse numerosos

estudios sobre solución de problemas, no existe una base teórica detrás que sustente las técnicas de solución de problemas, "se sostienen bien en aspectos generales, bien en aspectos tomados de otras bases teóricas (como la teoría de la información" (citado en. Méndez, Olivares y Abásolo, íbidem, p. 488).

Los estudios e investigaciones de D´Zurilla y Goldfried (1971/85), los de Mahoney (1977/1981), los de Spivack y cols. (1974/1985) y los de Nezu y Nezu (1991), no desarrollan un modelo teórico que explique la resolución de problemas, sino que se limitan a describir y a fundamentar su proceso.

Por lo que para Becoña (1995), el fundamento teórico de la resolución de problemas, podrían ser los principios cognitivos basados en Mahoney (1974) y Mahoney y Arknoff (1978), con los debidos cambios que en estos últimos años se han producido en la modificación de conducta en general. "En donde la asunción fundamental de la que parte la terapia de SP es que los seres humanos se caracterizan por ser solucionadores de problemas, y de que de unas a otras personas existen diferencias en esta habilidad. Ello implica que aquellas personas que resuelven sus problemas adecuadamente suelen tener una adecuada competencia social. Aquellos que carecen de dicha competencia para solucionar problemas pueden también ser entrenados para solucionar tanto problemas cotidianos, como más importante, problemas clínicos o comportamentales" (Becoña, íbidem, p.712).

Para definir el proceso de resolución de problemas, D´Zurilla (1993) se ha preocupado por diferenciar los conceptos utilizados en su entrenamiento. Los términos que ha diferenciado son los de resolución de conflictos, conflicto, solución, implementación de la solución y competencia social.

"En un contexto social cotidiano, resolución de conflictos puede definirse como un proceso cognitivo-afectivo-comportamental mediante el cual un individuo grupo identifica o descubre medios efectivos para solucionar conflictos propios del vivir cotidiano" (D´Zurilla y Nezu, 1982 citado en. D´Zurilla, íbidem, p.25). "Este proceso incluye tanto la elaboración de soluciones como la toma de decisiones o elección de conducta" (D´Zurilla y Goldfried, 1971, citado en D´Zurilla, íbidem, p.25).

Un conflicto se define "como una situación vital que exige una respuesta para funcionar con efectividad pero para lo cual no hay ninguna respuesta aparente o disponible para el individuo o grupo enfrentando a la situación" (D´Zurilla y Goldfried, 1971, citado en D´ Zurilla, íbidem, p. 26).

"Una solución es una respuesta o modelo responsivo de enfrentamiento que es efectiva al alterarse la situación conflictiva y/o la reacción individual a tal situación de modo que no siga percibiéndose como un conflicto, al mismo tiempo que se maximizan otras consecuencias positivas (beneficios) y se minimizan las

consecuencias negativas (costes)" (D'Zurilla y Goldfried, 1971, citado en D'Zurilla, *íbidem*, p.27).

"La implementación de soluciones, "se refiere a la actuación en la conducta resolutoria, la cual es una función no sólo de la resolución de problemas sino también de otros factores relacionados con la historia del aprendizaje individual, tales como los déficits en las habilidades conductuales, inhibiciones afectivas y déficits motivacionales (refuerzos)" (D'Zurilla, *íbidem*, p. 27).

La competencia social, "se refiere a una gran variedad de habilidades sociales, competencias comportamentales y respuestas de enfrentamiento que permiten a un individuo manejar las exigencias de la vida diaria" (Goldfried y D'Zurilla, 1969; McFall, 1982; Wrubel, Benner y Lazarus, 1981, citado en D'Zurilla, *íbidem*).

Las variables que influyen en el proceso de resolución de conflictos sociales son descritos por D'Zurilla (1993), en tres niveles diferentes: cogniciones en la orientación del problema, habilidades específicas para la resolución de conflictos y capacidades básicas para la resolución de conflictos. Cada uno de los cuales afecta de modo diferente a la conducta resolutoria.

En el nivel más general se encuentra un grupo de variables cognitivas que tienden a producir efectos generalizados o inespecíficos sobre la conducta de resolución de conflictos. Las variables cognitivas en la orientación del problema más importantes son: "la percepción del conflicto, creencias sobre el control personal y valores concernientes a la obligación de tiempo y esfuerzo para la resolución de conflictos independientes" (D'Zurilla, *íbidem*, p.28).

En el nivel intermedio se encuentra un conjunto de habilidades específicas para la resolución de conflictos, las cuales pueden ser definidas como "una secuencia de actividades específicas dirigidas a un objetivo, que debe ser ejecutada para resolver satisfactoriamente un problema particular. Aquí se incluyen las actividades de definir y formular el conflicto, producir un listado de soluciones alternativas, tomar decisiones, implementar la solución y evaluar la solución resultante" (D'Zurilla & Goldfried, 1971, citado en D' Zurilla, *íbidem*, p.29).

En el nivel más específico están las capacidades básicas para la resolución de conflictos, las cuales "subyacen y afectan a la capacidad de aprender e implementar las operaciones necesarias para resolver el conflicto en los niveles general e intermedio" (D'Zurilla, *íbidem*, p.29). En cuanto a éstas capacidades básicas, D'Zurilla (1986), menciona que actualmente se conoce relativamente poco acerca de ellas pero que es posible que incluyan las capacidades cognitivas descritas por Spivack et al (1976) como importantes para la resolución de conflictos sociales entre ellas se encuentran: "sensibilidad a los conflictos (capacidad para reconocer que existe un conflicto), pensamiento alternativo,

(capacidad para generar soluciones alternativas), pensamiento de medios fines (capacidad para conceptualizar medios relevantes para un fin), pensamiento consecuencia (capacidad para anticipar consecuencias) y admisión de perspectivas (capacidad para percibir una situación desde una perspectiva ajena, capacidad empática)" (p.29).

El modelo de D'Zurilla y Goldfried, posteriormente revisado por D'Zurilla y Nezu (1982), tiene cinco componentes o estadios, los cuales incluyen habilidades y capacidades de los tres niveles. Estos cinco componentes son (D'Zurilla, ibidem, p.34):

- Orientación del conflicto
- Formulación y definición del conflicto
- Elaboración de soluciones alternativas
- Toma de decisiones
- Implementación de la solución y verificación

En la primera fase de orientación del conflicto, se pretende que la persona (D'Zurilla & Goldfried, 1971) acepte el hecho de que las situaciones conflictivas forman parte de la vida diaria y que es posible enfrentarlas competentemente, identificar las situaciones problema cuando ocurren y evitar la tendencia a responder de forma impulsiva o sin hacer nada. Para ello, el sujeto (D' Zurilla y Nezu, 1982) debe disminuir o distraer su atención de pensamientos negativos que puedan obstaculizar el pensamiento para la solución de conflictos sociales y centrarse en aquellos estímulos que puedan facilitar una buena actuación para la solución de problemas en lugar de aquellos estímulos que promuevan respuestas negativas. Lo anterior es posibles teniendo una actitud de solución de problemas (Becoña, 1995). Los objetivos y propósitos de esta fase son (D'Zurilla, 1993):

- Aumentar la sensibilidad a los conflictos y determinar el momento para la solución de problemas
- Centrar la atención en expectativas positivas sobre la resolución de conflictos, impidiendo la entrada de pensamientos preocupantes improductivos y pensamientos de autocompasión.
- Incrementar los esfuerzos y la perseverancia ante los obstáculos y el estrés emocional.
- Disminuir la tensión emocional mientras se incrementa la aparición de estados emocionales positivos facilitadores.

En la segunda fase de definición y formulación del conflicto, es necesario describir la situación problema con todos los detalles posibles, de forma operativa atendiendo a los hechos, evitando juicios de valor, opiniones, o impresiones subjetivas. Formular metas positivas que impliquen una alternativa a la situación conflictiva. Estas metas tendrán que ver con la escala de valores. Analizar el

conflicto. Observar la discrepancia entre la situación concreta y las metas u objetivos personales. Analizar los impedimentos y los obstáculos que dificultan conseguir las metas. Estructurar el problema u ordenar toda la información recogida y analizada (Carrascosa y Gómez, 2001). De este modo (D'Zurilla, op cit), la actividad inicial para resolver el conflicto en esta fase consiste en 1) reunir toda la información relevante y objetiva como sea posible sobre el problema, 2) clasificar la naturaleza del conflicto, 3) establecer una meta realista sobre la resolución del problema, 4) reflexionar acerca del significado del problema para el bienestar social y personal.

En la tercera fase del modelo, el propósito es elaborar tantas soluciones alternativas como sea posible, con la finalidad de incrementar la probabilidad de que la mejor solución se encuentre entre ellas. Para la generación de soluciones alternativas, se utilizan tres principios básicos basados en la operación de pensamiento divergente de Guilford (1967), así como también del método de lluvia de ideas de Osborn (1963). Estos principios son (D'Zurilla, ibidem):

- Principio de cantidad, el cual sugiere que cuantas más soluciones alternativas se generen, más cantidad de ideas de buena calidad estarán disponibles, incrementando la probabilidad de descubrir la mejor solución.
- Principio de dilación-del juicio, el cual se refiere a que la persona se encontrará en mejor disposición de generar más soluciones de buena calidad, si ésta pospone la evaluación de dichas soluciones hasta momentos posteriores de la secuencia resolutiva (hasta la tarea de toma de decisiones). Debido a que el juicio tiende a inhibir la imaginación si se usan ambas al mismo tiempo.
- Principio de variedad, el cual sostiene que, mientras más variedad de soluciones existan, más ideas de buena calidad serán obtenidas.

Una vez generada la lista de soluciones alternativas con las reglas antes mencionadas, la cantidad y variedad de soluciones disponibles puede incrementarse aún más a través de combinación, modificaciones y elaboraciones a partir de esas mismas soluciones o bien imaginando cómo otra persona afrontaría el problema (D'Zurilla, ibidem).

En la cuarta fase del modelo, el objetivo es evaluar (comparar y juzgar) las alternativas de solución disponibles y seleccionar la mejor para ponerla en práctica en la situación problema. A nivel teórico, este enfoque de toma de decisiones, se basa en dos modelos de decisión: teoría de la utilidad esperada (donde la elección de la conducta esta basada sobre un análisis racional coste-beneficio) y la teoría de la perspectiva (la cual toma en consideración los efectos de los factores perceptivos y subjetivos sobre la conducta seleccionada) (D'Zurilla, ibidem):

En el modelo de utilidad esperada, tras anticipar los posibles costes-beneficios a corto y largo plazo de cada una de las alternativas de solución, la persona que toma la decisión juzga los resultados esperados o la utilidad de cada alternativa, y entonces, compara las alternativas para seleccionar la solución o combinación de soluciones con mejores expectativas de utilidad.

En cuanto al modelo de la teoría prospectiva, dado que la calidad o efectividad de la toma de decisiones puede verse afectada por las creencias, valores y emociones del sujeto asociadas a cada solución en particular del conflicto, se utilizan algunos procedimientos (como el roleplaying o el ensayo encubierto), para facilitar el conocimiento de estructuras de solución alternativas, así como las creencias, valores y emociones que pueden influenciar su preferencia por soluciones alternativas.

En la quinta fase del modelo, el objetivo es verificar la efectividad de la estrategia de solución elegida para la situación problema, así como también, evaluar el resultado de ésta en la vida real. Esto se hace primero de forma simbólica y luego en la situación de la vida real. El marco teórico para la fase de implementación y verificación de soluciones (D' Zurilla, 1986) se basa en la teoría del control o cibernética y la concepción cognitiva conductual de autocontrol. Ésta consta de cuatro componentes (Becoña, 1995): ejecución (la cual se refiere a la implementación de la solución, autoobservación (la cual consiste en la observación de la propia conducta de solución y sus resultados), autoevaluación (en donde se compara el resultado de la solución observada con el resultado esperado para la solución, basándose en el proceso de toma de decisiones. En caso de que la solución haya sido satisfactoria, entonces el sujeto pasa a la última fase, que es el autorrefuerzo), autorreforzamiento (a través de éste, el sujeto se refuerza a sí mismo por el trabajo bien realizado).

3.15.2 Terapia de solución de conflictos cognitivos interpersonales de Spivack y Shure (1974)

Una segunda forma de concebir la solución de problemas, dentro del cognoscitivismo, se encuentra el grupo representado por Spivack y Shure (1974), quienes abogan por el entrenamiento en solución de conflictos interpersonales en cada una de las cinco fases aisladas, racionalmente por este grupo (las cuales hemos revisado en el punto anterior, en el apartado de la terapia de solución de problemas sociales de D'Zurilla y Goldfried (1971). Con ésta técnica, se trata de entrenar a los niños en habilidades cognitivas que se consideran necesarias para enfrentar situaciones problemáticas personales e interpersonales.

A diferencia de la terapia de solución de problemas sociales de D'Zurilla & Goldfried (1971), el entrenamiento en estas habilidades tiene un campo definido de aplicación en niños y adolescentes con dificultades de ajuste social, y en

conductas específicas como impulsividad e inhibición (Spivack, Platt y Shure, 1976; Spivack y Shure 1974, citado en Becoña, op. cit); así como también con niños con perturbaciones emocionales y de conducta (Amish, Gesten, Smith, Clark y Archer, 1986, citado en Gesten, Weissberg, Amish y Smith, 1989). Además de que el entrenamiento en estas cinco fases o dimensiones no se realiza en una determinada secuencia; sólo se les exige a los sujetos en entrenamiento que posean habilidades lingüísticas, un vocabulario básico que les permita dominar los nombres de las principales emociones y una capacidad intelectual que esté dentro de la normalidad (González Leandro, s.f).

Spivack y Shure (1974) consideran que existe un conjunto de habilidades de solución de problemas de tipo cognitivo que median el ajuste social. En éste tan importante serían los factores emocionales como los cognitivos. "Estas habilidades se aprenden de la experiencia; la idea básica que subyace es que lo importante no es *qué pensar*, sino *cómo pensar*. Por ello si una persona carece de estas habilidades el entrenamiento en las mismas puede permitirle llegar a conseguir un adecuado ajuste social" (Becoña, 1995, p.729).

"Partiendo de que hay un conjunto de habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales que influyen en el ajuste social, los autores postularon que existía una estrecha relación entre un buen ajuste social y la habilidad para pensar y resolver problemas cotidianos. Esto los condujo a desarrollar la técnica de entrenamiento en solución de problemas cognitivos interpersonales (SPCI), con el objetivo de aumentar el ajuste social y la competencia interpersonal incrementando las habilidades interpersonales de solución de problemas. Este enfoque se centra en las habilidades de solución de problemas que indican cómo ve y maneja un individuo situaciones interpersonales que requieren una solución, no trabajan con problemas abstractos sino cotidianos y parten de la idea de que es necesario distinguir entre los procesos que intervienen en la solución de problemas intelectuales (impersonales) de los que ocurren al enfrentarse a problemas diarios, tales como encontrar amigos, mejorar relaciones padre-hijos, etc. (Méndez, Olivares y Abásolo, 1998, p. 509).

Los cinco pensamientos o habilidades cognitivas señalados por Spivack & Shure (1974), necesarios para relacionarnos adecuadamente son (<http://www.xtec.es/~cciscart/annexos/spivackshure2.htm>):

- El pensamiento causal
- El pensamiento alternativo
- El pensamiento consecucional
- El pensamiento de perspectiva
- El pensamiento de medios-fines

El pensamiento causal, es la capacidad de determinar el origen o causa del problema. Es la habilidad para decir "lo que aquí pasa es..." Y dar un diagnóstico correcto de la situación. Los que no tienen este pensamiento lo atribuyen todo a la mala suerte o bien se quedan sin palabras delante de un problema interpersonal.

El pensamiento alternativo, es la (habilidad cognitiva) capacidad de imaginar el mayor número de soluciones a un problema determinado

El pensamiento consecuencial, es la capacidad de ver las consecuencias de nuestras actitudes, comportamientos.

El pensamiento de perspectiva, es la (habilidad cognitiva) capacidad de situarnos en la "piel" del otro. Es el pensamiento que hace posible la empatía o sintonía afectiva con los demás. Es el pensamiento que hace posible el amor, lo cual nos hace más humanos.

El pensamiento de medios-fines, es la capacidad de ponernos objetivos y de organizar los medios de que se dispone para conseguirlos.

Los pasos del procedimiento de resolución de problemas son los siguientes (Cidad Maestro, 1991, p. 224):

- Definir el problema ¿Qué pasa?
- Especificar objetivos ¿Qué quiero conseguir?
- Generar soluciones alternativas. Tormenta de ideas para concebir libremente el mayor número de soluciones posibles. ¿Cómo conseguir lo que quiero?
- Analizar consecuencias. ¿Qué puede ocurrir?
- Jerarquizar las soluciones positivas y toma de decisiones.
- Diseñar la propuesta en práctica ¿Cómo lo voy a hacer, cuándo, dónde, con quién?
- Puesta en práctica
- Análisis de resultados. ¿He conseguido el objetivo?, ¿En que cantidad?, ¿Tengo que utilizar otra solución?

Los programas de entrenamiento en estas habilidades de solución de conflictos cognitivos interpersonales, constan de lecciones estructuradas que se aplican ya sea de forma individual o grupal. Las actividades suelen hacerse en forma de juegos para los más pequeños, y en forma de diálogo para los niños más grandes (Becoña, op. cit). Saber exactamente que habilidades componentes de solución de problemas sociales se deben enseñar y en qué orden, depende en parte de la edad de los niños (Kendall y Fischler, 1984; Spivack, Platt y Shure, 1976) y de la predisposición del investigador (Gesten y cols, op cit).

Como ya se había mencionado con anterioridad, uno de los principios que subyace al programa de Spivack y Shure es que se debe enseñar *no qué pensar*, sino *cómo pensar*. Es necesario ayudar a la persona a adquirir un estilo de pensamiento que le sirva de guía al momento de enfrentarse con los problemas cotidianos.

HABILIDAD	TIPO DE PENSAMIENTO
Generar soluciones alternativas a los problemas interpersonales	Pensamiento alternativo
Determinar los medios adecuados para conseguir las metas	Pensamiento medios – fines
Valorar las consecuencias de cada alternativa	Pensamiento consecuencial

* **Habilidades a entrenar con el programa de Shure y Spivack y el tipo de pensamiento involucrado en cada una de ellas (citado en. Méndez, Olivares y Abásolo, op. cit, p. 511).**

La técnica de solución de conflictos cognitivos interpersonales, resulta tan flexible que ha permitido a los autores aplicarla con niños pequeños (desde 4 años de edad) y a personas con una gran variedad de dificultades conductuales y emocionales. De hecho, una de las poblaciones con las que se ha demostrado la eficacia de su programa es su uso con niños pequeños.

Shure y Spivack (1972, 1979, 1980, 1981; Shure, Spivack y Jaeger, 1971) estudiaron los procesos cognitivos de solución de problemas en niños de cuatro y cinco años, intentando descubrir cómo pensaban y qué tipo de habilidades empleaban ante un problema hipotético. Los autores descubrieron una serie de habilidades cognitivas interpersonales de solución de problemas (ICPS). Partían de la hipótesis de que si los niños ajustados empleaban habilidades diferentes, un programa que intensificara estas habilidades reduciría conductas disfuncionales, tales como impulsividad e inhibición e incluso prevendría su aparición. El estilo de pensamiento ayuda a los niños a generalizar sus habilidades cuando se enfrentan a nuevas situaciones. El programa diseñado por Shure y Spivack (1973) con la intención de desarrollar las habilidades de los niños preescolares para pensar y resolver problemas de la vida real consta de tres fases (citado en. Méndez, Olivares y Abásolo, *Ibid.*, p. 512):

1ª Fase. Con el objeto de que el niño adquiriera cierto dominio en el lenguaje, se le enseñan una serie de palabras simples utilizando juegos y diálogos.

2ª Fase. Se le enseña al niño mediante dibujos, juegos y diálogos, que la gente puede sentir de diversas formas y que él puede descubrir cómo siente la gente y lo

que le gusta a la gente observando lo que hacen, escuchando lo que dicen y preguntándoles si tienen dudas. Se enseña lo que los autores denominan habilidades de pensamiento pre-social de resolución de problemas.

3ª Fase. Se le presentan al niño dibujos y muñecos que representan situaciones interpersonales y se le pide que piense en todas las formas posibles para que el personaje resuelva diferentes situaciones, como por ejemplo conseguir que otro niño le deje dar comida a sus animales.

Con este programa, "Los autores observaron que existía una estrecha relación entre el cambio en las habilidades de pensamiento en solución de problemas y las mejorías en el ajuste comportamental. Además los resultados mostraron la eficacia del entrenamiento en éste y en otros programas posteriores (Shure y Spivack, 1975, 1977, 1979, 1980, 1982). Otro descubrimiento importante fue comprobar que la eficacia del entrenamiento era independiente del CI inicial del niño, por tanto el programa se podría aplicar a niños con bajo y alto CI" (Méndez, Olivares y Abásolo, *Ibíd.*, p. 512).

Otra serie de estudios con niños preescolares normales y desajustados, Spivack y sus colaboradores evaluaron los efectos a corto y a largo plazo del entrenamiento en la solución de problemas (cfr; Spivack y Shure, 1974). Utilizando medidas de pensamiento medios-fines y una escala de evaluación conductual, los autores observaron progresos significativos y relativamente consistentes. Los diagnósticos realizados después del tratamiento, "sugieren que el entrenamiento en la solución de problemas tiene un impacto perdurable. No solamente los niños alterados se encontraban sustancialmente mejor adaptados en ese momento, sino que también existía una frecuencia menor de desadaptación por parte de los niños "normales", que habían sido sometidos al tratamiento. Es decir, la solución de problemas parecía contribuir a la *prevención* de desajustes, al igual que el progreso de los sujetos previamente alterados. Los reportes corroborativos por parte de padres y maestros, sugirieron, además, que las habilidades se habían generalizado a situaciones domésticas y de juego. Se reportó que algunos sujetos presentaban una forma de pensamiento consecuencial al informar a los hermanos menores de las contingencias de los padres (p. ej; "si te portas bien, mamá nos llevará al cine)". (Mahoney, 1983, p.228).

Por otro lado, Spivack y Shure (1972), trabajaron la solución de problemas con niños escolarizados (diez a doce años), encontrando que la habilidad pensamiento medios – fines se encuentra muy relacionada con el grado de ajuste social. "Para comprobar las habilidades reales de cada niño les presentaba el principio y el final de diversas historias que simulaban problemas de la vida real, a los niños se les pedía que completasen la historia. Encontraron que los niños con problemas comportamentales, con independencia de su estatus social, mostraban un menor grado de pensamientos medios – fines que los normales y sus pensamientos

estaban más limitados a medios pragmáticos, impulsivos y agresivos" (Méndez, Olivares y Abásolo, op. cit, p. 512).

Algunas investigaciones hasta el momento (Spivack y Shure, 1972), señalan como efectos principales del entrenamiento en habilidades de solución de conflictos cognitivos interpersonales los siguientes (Cidad Maestro, op. cit, p. 222):

- Aumento del pensamiento alternativo, anticipatorio y relacional causa-efecto
- Decremento del pensamiento superfluo e irrelevante
- Aumento de la capacidad para solucionar problemas, sobre todo en los sujetos más necesitados de esta habilidad
- Reducción de las soluciones agresivas

Asimismo, parece ser alto el grado de generalización obtenido en los sujetos entrenados y funciona como un eficaz recurso de prevención de las alteraciones.

Una de las aplicaciones de la solución de problemas dentro del ámbito escolar son los llamados programas preventivos, los cuales han consistido en entrenar a grupos de niños (normalmente aulas completas) en la técnica de resolución de problemas con el objeto de prevenir posibles dificultades tanto a nivel académico como comportamental. Uno de ellos ha sido el programa de entrenamiento en resolución de problemas dirigidos a niños desde 4 a 12 años de Spivack y Shure (1973), el cual ha sido mencionado con anterioridad.

Otros autores que han utilizado el entrenamiento en solución de problemas para mejorar el clima social en el aula e intervenir sobre los trastornos de conducta son Muñoz, Trianes y Jiménez (1994), quienes desarrollaron un programa de educación afectiva y social para alumnos de educación compensatoria. Estos autores parten de un modelo de competencia social situacional que integra diferentes perspectivas de investigación: solución de problemas interpersonales, asertividad y prosocialidad. (Méndez, Olivares y Abásolo, op. cit).

Este tipo de programas pretende incrementar el grado de ajuste y competencia social dentro del aula, se han utilizado, sobre todo, en aulas donde el clima social resulta problemático y poco motivante para el estudio, se emplean ejemplos de cómo resolver posibles problemas interpersonales que pueden surgir en clase, tanto entre alumnos como profesor-alumno (Méndez, Olivares y Abásolo, ibidem).

Por otro lado, Kazdin (1993, 1995) "utiliza el entrenamiento en solución de problemas con niños con trastornos de conducta significativos, concretamente con niños que presentan conducta antisocial. Las intervenciones normalmente se llevan a cabo en las instituciones donde se encuentran estos niños bien en régimen abierto o cerrado. Este autor aplica diferentes técnicas de intervención, entre ellas

el modelado, la solución de problemas y el entrenamiento a padres" (Méndez, Olivares y Abásolo, *Ibíd*, p.494).

Los programas de entrenamiento en esta línea han tenido un impacto enorme en la población infantil y juvenil (Becoña y Gutiérrez-Moyano, 1987; Camp et al, 1977; Dubow y tizak, 1989; Pelechano et al, 1993; Spivack et al, 1976; Torres, Rivas y Muñoz, 1990; Vallés, 1991, entre otros, citado en Vallés y Vallés, 1996). "Los niños rechazados, tendentes a la agresividad reactiva son los principales beneficiarios de una intervención centrada en las habilidades de solución de problemas, incluyendo el pensamiento consecuencial y el pensamiento medios-fines, puesto que estos niños no consideran las consecuencias de su conducta agresiva a largo plazo y son incapaces de generar alternativas eficaces no agresivas para obtener las metas adecuadas" (Gil, Llacer y Miranda, 1992, citado en Vallés y Vallés, *op. cit*, p.191).

3.15.3 Principales programas de solución de problemas publicados en castellano

A continuación se describen aquí los principales programas publicados en castellano dirigidos exclusivamente al entrenamiento en solución de problemas interpersonales. La gran mayoría de los programas desarrollados en este tema, se han fundamentado en las investigaciones de D'Zurilla y Goldfried (1971,1985), D'Zurilla y Nezu (1982), Spivack, Platt y Shure (1976), Pelechano et al, (1993), entre otros. (Vallés y Vallés, *ibidem*).

- Programa de Resolución de Conflictos de D'Zurilla (1993). Su publicación en castellano se encuentra en la editorial DDB (1993) aunque su versión original es del año 1986. "El objetivo del entrenamiento en Resolución de Conflictos (ERP) es ayudar a los sujetos a identificar y resolver los problemas cotidianos que son antecedentes de respuestas ajustadas y al mismo tiempo enseñar habilidades generales que les permitirán sobrellevar conflictos futuros con mayor efectividad e independencia" (Vallés y Vallés, *ibidem*, p. 245).
- Programa de Autocontrol (Solución de Problemas) de Vallés (1991). Este programa nombrado Autocontrol. Entrenamiento en actitudes, valores y normas, se encuentra publicado en la editorial Marfil (1991). Consta de tres volúmenes dirigidos a cada uno de los ciclos de la Educación Primaria. Sus fundamentos básicos derivan del modelo de D'Zurilla y Goldfried (1969). Esta constituido por un conjunto de unidades didácticas con la siguiente secuencia (Vallés y Vallés, *ibidem*): Escena o tema principal (se presenta la situación problema); Identificación (qué ocurre, autobserva y anota); Casusas (discriminar origen del conflicto); Consecuencias (anticipar consecuencias); Soluciones (proponer diversas soluciones); Observa tú

conducta (en relación a la situación conflictiva); Controla tu conducta (conductual y cognitivo).

- Enseñanza de Soluciones Cognitivas para Evitar Problemas Interpersonales (ESCEPI) de García y Magaz (1997). Este programa fue diseñado con el objetivo de facilitar a los profesores un material que les permitiera desarrollar la enseñanza de la solución de conflictos cognitivos interpersonales a sus alumnos dentro del salón de clases. Este programa contiene una estructura y metodología que combinan la fórmula de los Programas I.C.P.S., elaborados por Spivack y Shure (1978, 92), y la Teoría de Solución de Problemas, de D´Zurilla y Goldfried (1986, 88).
- Programa de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) de Monjas (1993) Este programa fue elaborado con el propósito de aplicarlo a niños y niñas en edad escolar con dificultades de interacción social. Aunque el programa de Monjas incluye diversas habilidades de entrenamiento que no son exclusivamente de solución de problemas, se menciona aquí, ya que en el contenido de su programa se encuentra una parte relacionada con las habilidades de solución de problemas. En donde los chicos aprenden a identificar problemas interpersonales, buscar soluciones, anticipar consecuencias, elegir y probar soluciones, etc. Todas ellas encaminadas a la enseñanza de la solución de conflictos interpersonales.

CAPÍTULO 4.

**PLANEACIÓN DE LA PROPUESTA DE
PROGRAMA PARA LA SOLUCIÓN DE
CONFLICTOS COGNITIVOS
INTERPERSONALES EN NIÑOS CON
TRASTORNOS POR DÉFICIT DE ATENCIÓN
CON HIPERACTIVIDAD (TDA-H)**

Segunda Parte:

Propuesta de un Programa para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H).

Capítulo 4. Planeación de la Propuesta de Programa

4.1 Método

El presente capítulo describe, de manera detallada, la Propuesta del Programa para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales para niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H). Inicialmente, se ubicará el contexto que sustenta la siguiente propuesta de programa; posteriormente, se expondrán los aspectos de elaboración y diseño del programa, así como sus objetivos, características y estructura del mismo.

4.1.1 Contexto

Tras haber analizado la temática abordada en el marco teórico de referencia, podemos observar que hoy en día se ha producido un creciente interés en los profesionales de la educación por enseñar habilidades sociales a sus alumnos; "este interés está motivado fundamentalmente por los resultados que aportan distintos investigadores donde demuestran que la incompetencia social en la infancia está asociada con la inadaptación personal, social y escolar tanto actual como futura" (Hartup, 1978; Asher y Renshaw, 1981; Michelson et al., 1983, citado en. González Leandro, s.f, p.1).

Asimismo, se comprueba que las dificultades de relación interpersonal "son una característica definitoria de muchos trastornos emocionales y conductuales, y gran parte, por no decir la práctica totalidad de los problemas psicológicos y categorías diagnósticas psiquiátricas en la infancia, adolescencia y la vida adulta cursan con y/o incluyen como síntomas característicos las dificultades en la relación interpersonal" (Monjas, 1999, p.26).

Es por esto que los sistemas educativos de Estados Unidos y Europa se han preocupado por desarrollar programas de habilidades sociales, enfocados al desarrollo de habilidades de técnicas y procesos de solución de conflictos cognitivos interpersonales.

Los siguientes datos nos ayudan a corroborar lo anterior: en 1996 el 10% de las escuelas públicas de Estados Unidos ya contaban con algún tipo de programa de resolución de conflictos (Bodine & Crawford, 1998, citado en.

<http://www.colegiomediacion.com/artmediacion.htm>). Para el 2000, las escuelas en básicamente todos los estados, contaban ya con un programa de resolución de conflictos <http://www.colegiomediacion.com/artmediacion.htm>.

Por otro lado, en España, como una vía de prevención de la violencia, el sistema educativo brinda la oportunidad de que contenidos propios del ámbito afectivo y socioemocional, tales como son las habilidades sociales, formen parte del currículum de sus instituciones educativas, con la finalidad de mejorar la competencia social y las relaciones interpersonales de sus alumnos (cit.en. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/valores/educar_convivencia.pdf).

Algunos programas de origen español encaminados a desarrollar habilidades de solución de conflictos cognitivos interpersonales dentro del contexto educativo son: el programa de Autocontrol (Solución de Problemas) de Vallés (1991) y el programa de Refuerzo de las Habilidades Sociales (1994); el programa de Habilidades de Interacción Social PEHIS de Monjas (1993); el programa de Educación Social y Afectiva de Trianes, Muñoz y Jiménez (1996); el programa de Enseñanza de Soluciones Cognitivas para Evitar Problemas Interpersonales (ESCEPI) de García y Magaz (1997) entre otros.

En relación a los niños con Necesidades Educativas Especiales, la importancia de las habilidades sociales se hace aún mayor, ya que una serie de estudios e investigaciones realizadas en los últimos años nos permiten señalar que “las alumnas y alumnos con necesidades educativas especiales integrados en centros escolares ordinarios, como grupo, son sujetos de riesgo de experimentar problemas y dificultades en sus relaciones interpersonales, por lo que las habilidades sociales con esta población han de considerarse un aspecto relevante de intervención” (Bayliss, 1995; Monjas, 1995; Monjas, Verdugo y Arias, 1995; citados en Monjas, 2000, p.1).

Haciendo una revisión exhaustiva en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Psiquiátrica Americana DSM-IV, 1995, y en la Clasificación Internacional de Enfermedades, Trastornos Mentales y de Comportamiento, CIE-10, 1992, de la Organización Mundial de la Salud, podemos encontrar que una de las poblaciones atendidas por la Educación Especial: niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) manifiestan en su sintomatología característica, problemas de relación interpersonal. La falta de control de los impulsos, la baja tolerancia a la frustración, los frecuentes cambios de humor y las deficiencias en las estrategias de solución de conflictos interpersonales los hace más vulnerables a las dificultades de relación con el entorno, complicando su ajuste interpersonal y social.

Desafortunadamente, en la gran mayoría de los casos de los niños que presentan TDA-H, los problemas de relación interpersonal se ven agravados en la adolescencia y la adultez, en donde pueden presentarse las mismas dificultades que en la niñez, pero con consecuencias más severas. "En estudios longitudinales, el 40% de los niños seguidos desde los 7 a los 17 años presentan un diagnóstico psiquiátrico de adulto, que la mayoría de las veces es un trastorno de la personalidad. También son más frecuentes en la evolución el consumo de drogas (16% en la adolescencia) y, específicamente, la personalidad antisocial" (Parellada. M, s.f, p.11).

Teniendo en cuenta las dificultades de desadaptación social que presentan los niños con TDA-H, y sabiendo de antemano que este trastorno afecta entre un 3% y un 5% de los niños menores de 10 años (Orjales, 1999), y aún no contando, en nuestro país, con un programa especializado que los ayude a prevenir y/o a mejorar la calidad de sus relaciones interpersonales con sus iguales, nos hace pensar en la creación de un programa de desarrollo de habilidades para la solución de conflictos cognitivos interpersonales dirigido específicamente a esta población.

4.1.2 Planteamiento del Problema

Una de las mayores preocupaciones de la sociedad y de sus sistemas de salud es lograr la prevención y tratamiento de desórdenes conductuales y emocionales. Especialmente, existe esta preocupación entre maestros y padres de familia quienes han convivido con niños que presentan dificultades de atención, concentración, impulsividad e hiperactividad, como lo es el caso de los niños que padecen Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H).

La preocupación por este padecimiento se debe, por un lado, a su alta incidencia en la población infantil, que como ya vimos, fluctúa entre el 3% y el 5% de los niños menores de 10 años, y también, por los problemas de adaptación que presentan en su ambiente familiar, escolar y social, debido a su incapacidad para controlar su conducta impulsiva e hiperactiva. Esto origina un deterioro social en sus relaciones interpersonales, lo cual conlleva constantes experiencias de frustración y fracaso que afectan la imagen de sí mismo y una baja autoestima.

Como ya mencionamos anteriormente, diversas investigaciones nos demuestran que la manifestación sintomatológica de este trastorno, en la mayoría de los casos, persiste en la adolescencia y la adultez, teniendo como consecuencia que un gran porcentaje de personas quienes padecieron este trastorno en la infancia, continuarán experimentando dificultades emocionales y de personalidad, como por ejemplo: baja autoestima, depresión, conducta agresiva, delincuencia y personalidad antisocial.

Lo anterior genera un costo social importante, por el riesgo que presentan los niños que padecen este trastorno, de evolucionar hacia trastornos conductuales y

de salud mental, cuya rehabilitación se dificulta en las etapas más avanzadas de la vida.

Puesto que el (TDA-H) puede ser un factor que interfiera con una vida plena en cualquier edad, limitando las posibilidades de éxito, o al menos dificultándolas significativamente, la siguiente propuesta de programa descrita en el presente capítulo, pretende promover el desarrollo de habilidades sociales, en especial, las habilidades de solución de conflictos cognitivos interpersonales, en niños con TDA-H, con la finalidad de aumentar la calidad de vida, autoestima e integración social de estos niños.

Como una alternativa para lograr que los niños con TDA-H adquieran habilidades para relacionarse con sus iguales, la presente propuesta de programa para la solución de conflictos cognitivos interpersonales, tiene como propósito el facilitar a terapeutas, maestros y padres de familia, un material que les permita desarrollar la enseñanza sistemática de estas estrategias.

4.1.3 Objetivo

Desarrollar una propuesta de programa de habilidades sociales, enfocado al aprendizaje de habilidades, técnicas y procesos para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H).

4.1.4 Objetivo General de la Propuesta de Programa

Dado que los niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad difieren de otros niños, no sólo en su respuesta, sino también en sus habilidades para captar la perspectiva del otro, en sus procesos de pensamiento, en su capacidad para controlar los sentimientos que las situaciones les suscitan y en sus habilidades para solucionar problemas, el objetivo general de la propuesta de este programa es promover en estos niños un conjunto de habilidades conductuales, afectivas y cognitivas, que puedan utilizar para identificar, prevenir o resolver problemas o dificultades en sus relaciones con otras personas.

4.1.5 Aspectos de Elaboración y Diseño del Programa

Para la elaboración y diseño del programa, se han tomado en cuenta las características de los sujetos a quienes va dirigido, así como las habilidades y estrategias necesarias para desempeñarse de forma competente en el contexto y situaciones sociales a las que habitualmente se enfrentan o pueden llegar a enfrentarse estos niños en su entorno escolar, familiar y social.

Asimismo, se ha seleccionado el contenido, las técnicas y estrategias más eficaces, según la investigación, de las habilidades sociales, para el entrenamiento en

habilidades de solución de conflictos cognitivos interpersonales, teniendo en cuenta la población a la que va dirigida y el contexto en el que se llevará a cabo la aplicación del programa.

Para ello, nos hemos apoyado y fundamentado en la revisión de algunos programas de entrenamiento en habilidades sociales y de solución de problemas para la infancia y adolescencia: (Alvarez, Hernández, 1997; Martínez y Marroquín, 1997; Monjas, 1993; Salm, Randall, 1998; Sastre y Moreno, 2002; Vallés, 1991; entre otros); en la experiencia en este campo de trabajo de algunos autores: (García y Magaz, 1997; Porro, 1997), y en los resultados de investigaciones acerca de la eficacia del entrenamiento en habilidades de solución de conflictos cognitivos interpersonales (Spivack y Shure, 1971, entre otros).

4.1.6 Población

El programa para la solución de conflictos cognitivos interpersonales está dirigido específicamente a niños entre 6 y 12 años de edad, quienes presentan Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, sin importar su nivel socioeconómico, ni el lugar que ocupan dentro del núcleo familiar.

A continuación exponemos las características y estructura de este programa, incluyendo todos los recursos materiales y explicativos necesarios para su aplicación.

4.2 Características y Estructura del Programa

Se trata de un programa cognitivo conductual para el desarrollo de habilidades de solución de conflictos cognitivos interpersonales en niños con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad en edades comprendidas entre seis y doce años de edad (infancia intermedia); en donde el objetivo principal es promover la competencia interpersonal de los niños con TDA-H en sus relaciones sociales.

El programa aquí presente se ha provisto de una estructura y metodología que combinan la técnica de los programas elaborados por Spivack y Shure (1971), y el de D'Zurilla y Goldfried (1986), en donde a través del paradigma cognitivo, dichos autores utilizan un procedimiento en cinco fases o procesos que se tienen que recorrer de forma secuencial para conseguir la promoción de habilidades interpersonales.

Asimismo, el programa cuenta con un modelo de entrenamiento de instrucción directa, lo que implica el desarrollo de actividades intencionales de enseñanza dirigidas a la consecución del aprendizaje de habilidades de solución de conflictos cognitivos interpersonales, utilizando técnicas y estrategias de intervención

cognitivas y conductuales tales como: las instrucciones, el ensayo conductual, el reforzamiento, la retroalimentación, el modelado, el role playing, entre otras.

Las actividades de enseñanza, junto con las técnicas y estrategias de intervención cognitivas y conductuales, nos ayudarán, por un lado, a mejorar e incrementar todas aquellas habilidades interpersonales relacionadas con la competencia social, y, por otro lado, a desarrollar nuevas estrategias de afrontamiento a los conflictos interpersonales en los que frecuentemente se ven involucrados los niños que presentan TDA-H.

La estructura y contenidos específicos de este programa están elaborados para ser aplicados por maestros y profesores de educación especial, terapeutas y psicólogos, dedicados a la rehabilitación de niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad.

Además, como parte del programa y con la intención de promover la colaboración de la familia, al final del programa se presenta una guía para padres de niños con TDA-H, en donde encontrarán algunas técnicas y estrategias para ayudar a sus hijos a desarrollar la habilidad de solucionar conflictos cognitivos interpersonales, y con esto promover su competencia social y la generalización del tratamiento.

4.2.1 Metas y Beneficios del Programa

Como ya habíamos mencionado anteriormente, una de las metas que persigue la siguiente propuesta de programa, es contribuir al desarrollo afectivo, emocional y social de los niños con TDA-H, a través del desarrollo de estrategias que le ayuden a identificar, prevenir y/o resolver eficazmente conflictos interpersonales. Así, los beneficios a corto y largo plazo del presente programa son:

- Mejorar la competencia social de los niños con TDA-H, incrementando la frecuencia general de interacción con sus iguales;
- Mejorar la adaptación personal, social, escolar y familiar del niño con TDA-H, disminuyendo los comportamientos agresivos y antisociales;
- Favorecer la integración social del niño con TDA-H;
- Reducir la impulsividad cognitiva y conductual;
- Aumentar su capacidad de atención y concentración;
- Incrementar su autoestima y calidad de vida y;
- Prevenir posibles problemas de ajuste y comportamiento social.

4.2.2 Composición del Grupo de Entrenamiento

Está comprobado que el entrenamiento en habilidades sociales con una modalidad grupal es una de las técnicas frecuentemente utilizadas debido a las ventajas y beneficios que ofrece. Algunas de estas ventajas son, que el grupo funciona como

un escenario natural, en donde cada uno de los integrantes aprende, practica, ensaya, perfecciona y generaliza las habilidades de entrenamiento; también funciona como grupo de ayuda y apoyo mutuo, en donde cada uno de los integrantes se siente parte del equipo, facilitando la creación de nuevas relaciones sociales. Es por ello que la composición del grupo de entrenamiento se llevará con un formato de entrenamiento grupal.

El grupo estará constituido por un máximo de 7 niños y/o niñas, con diagnóstico de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, con edades comprendidas entre los 6 y 12 años.

Con la intención de ofrecer un mejor entrenamiento, el grupo será dividido por niveles, de acuerdo a su edad cronológica, quedando de la siguiente manera:

- Niños y niñas de 6 a 9 años de edad
- Niños y niñas de 9 a 12 años de edad

4.2.3 Lugar de Aplicación

La aplicación del programa puede llevarse a cabo en un aula o cuarto de terapia de alguna institución pública o privada, siempre y cuando se encuentre disponible durante todo el periodo de aplicación del mismo. Es importante que este lugar de trabajo se encuentre acondicionado para trabajar con un grupo de siete niños en total. El espacio de trabajo debe ser seguro, agradable, confortable y con suficiente ventilación. No debe haber muebles u objetos con los cuales los niños puedan golpearse, lastimarse o distraerse.

4.2.4 Características del Facilitador

La puesta en marcha del programa requerirá la participación de dos facilitadores; los cuales pueden ser profesionales de la salud o de la educación que se muestren interesados en el tratamiento y rehabilitación de los niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H); que se identifiquen con la metodología activo-participativa del programa, y que tengan cierta experiencia en el trabajo con grupos de niños con TDA-H, por lo que deberán tener conocimiento tanto de las características como del perfil general de este trastorno. En especial, psicólogos, pedagogos, terapeutas ocupacionales, maestros y profesores de educación especial, son algunos de los profesionistas recomendados para la conducción de este programa.

Una vez seleccionados los facilitadores, es esencial que conozcan a fondo el propósito general del programa, así como los objetivos específicos de cada una de las sesiones que lo conforman y de las actividades que se desarrollarán dentro del mismo. Tan pronto hayan adquirido un conocimiento profundo acerca del

programa, contarán con los recursos necesarios para comenzar la aplicación de éste, ya que una de sus principales funciones como guías, será la de tratar que las experiencias de aprendizaje propuestas en cada sesión, tengan una continuidad entre ellas, de tal forma que cada una de las actividades se construya sobre la anterior, hacia sus objetivos generales. Esto con la intención de que las metas y objetivos propuestos al inicio del entrenamiento, se cumplan al término de la aplicación del programa.

Dadas las características de la población y los contenidos específicos del programa, es indispensable que el facilitador, responsables de conducir las sesiones de trabajo, desarrolle un clima de confianza con su grupo de entrenamiento. Este punto es fundamental para el éxito del programa, ya que la mayoría de los contenidos y actividades que se exponen en las sesiones de trabajo, requieren de la participación tanto del facilitador como de los niños. Para ello, es necesario que nuestro guía muestre una actitud de compromiso y aceptación incondicional hacia ellos, siendo cordial, amigable y respetuoso con los comentarios que hagan, sin valorar y/o juzgar sus opiniones. Con ello lograremos que los niños se sientan en libertad para expresar sus emociones y sentimientos; mostrarse entusiastas a participar en actividades de grupo donde se requiera dar sus opiniones y comentarios; y sentirse en confianza para hablar acerca de sí mismos, de sus problemas y dificultades, sin miedo a ser criticados o evaluados.

Para lograr todo esto, se requiere que los facilitadores cuenten con un conjunto de habilidades fundamentales, entre ellas se encuentran: tener un nivel de interacción positivo con todos y cada uno de los niños que conforman su grupo; mostrar sensibilidad e interés por las emociones y sentimientos de los niños, así como de sus comentarios y opiniones; capacidad para escuchar y aceptar diferentes puntos de vista, y mostrar una comunicación eficaz, tanto verbal como no verbal.

4.2.5 Estrategias de Intervención

Para la realización de las experiencias de aprendizaje en cada una de las sesiones que conforman este programa, se utilizará un conjunto de técnicas y estrategias de intervención con orientación cognitiva y conductual. Dependiendo del contenido de la sesión y de sus objetivos específicos se utilizarán algunas de las siguientes técnicas y estrategias de intervención:

- Instrucciones: Consisten en brindar explicaciones claras y precisas acerca de las conductas a entrenar en cada una de las sesiones del programa.
- Modelado: Se trata del aprendizaje por medio de la imitación, y consiste en presentar al grupo ejemplos específicos que muestren cómo un modelo representa las conductas que se están trabajando.

- Representación de Papeles: A través de esta técnica, cada uno de los integrantes del grupo practica y ensaya aquellas conductas que son objeto de entrenamiento.
- Retroalimentación: Su objetivo principal es proporcionar información importante y relevante a cada uno de los integrantes del grupo en relación a las conductas exhibidas durante la representación de papeles.
- Diálogo, Discusión y Debate: Se trabaja por parejas, por equipos, o de forma grupal, debatiendo y/o discutiendo acerca de un tema en especial (conductas observables durante la representación de papeles, comportamientos adecuados e inadecuados, etc.).
- Tareas: Consisten en la realización de un conjunto de trabajos y actividades, que deberán realizar los integrantes del grupo en un contexto diferente en el que se lleva a cabo el entrenamiento.

Además, como parte de las estrategias de entrenamiento y con la finalidad de lograr el propósito general del programa, los facilitadores deberán:

- Promover la participación activa de todos los miembros que conforman el grupo de entrenamiento;
- Apoyar y fomentar los esfuerzos de colaboración de los niños para trabajar en las diversas modalidades, ya sea individual o por equipos;
- Ofrecer diversas oportunidades para que los niños se involucren en actividades de discusión y debate;
- Brindar retroalimentación positiva y constructiva acerca de las actividades o trabajos que lleven a cabo los niños, ya sea dentro o fuera del lugar de entrenamiento;
- Comprometerse en las actividades relacionadas para la solución conjunta de conflictos cognitivos interpersonales: discusión, análisis y síntesis del proceso para la toma de decisiones;
- Apoyar los esfuerzos para la toma de decisiones en consenso;
- Alentar al grupo, sesión tras sesión, para manejar el proceso de solución de conflictos cognitivos interpersonales, tanto en las sesiones de trabajo, como en su vida cotidiana: casa y escuela.

4.2.6 Manejo de conducta en el grupo de entrenamiento

El manejo de conducta dentro del grupo de entrenamiento es una parte fundamental para el éxito general del programa; por ello, es importante que el facilitador tenga presente el uso de técnicas y estrategias de modificación conductual con la intención de mantener un buen control de grupo y lograr con esto los objetivos del programa. Se recomienda la lectura de bibliografía relacionada con la modificación de conducta para que con base en el conocimiento de su grupo de entrenamiento, el facilitador elija el uso de una o varias técnicas de

modificación conductual que se adapten al tipo de conducta problema que se le presente.

4.2.7 Estrategias de Generalización

Con la finalidad de potenciar el mantenimiento y generalización del entrenamiento, el programa cuenta con las siguientes estrategias de intervención:

- Selección de contenidos y actividades de enseñanza relacionados con la vida cotidiana de los niños, tratando de que éstos sean relevantes, significativos y funcionales.
- Técnicas cognitivas y conductuales de entrenamiento que facilitan el mantenimiento y generalización del aprendizaje, tales como; roleplaying, reforzamiento, modelado, entre otras.
- Prácticas fuera del grupo de apoyo, en donde los niños llevarán a cabo ejercicios relacionados con los contenidos vistos en las sesiones del programa.
- Participación de maestros y padres de familia, así como otras personas significativas para los niños (primos, hermanos, etc).
- Mantenimiento del entrenamiento en la solución de conflictos cognitivos interpersonales, más allá del periodo de aprendizaje en el grupo de trabajo, extendiéndose a contextos como casa y escuela, a través de la guía para profesionales de la educación, maestros y padres de familia.

ESTRATEGIAS DE GENERALIZACIÓN

CONTEXTO DE ENTRENAMIENTO	PRÁCTICA EN LA VIDA REAL
<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje de conductas relevantes funcionales y significativas. • Aplicación de diversas técnicas y estrategias cognitivas y conductuales. • Diseño de actividades relacionadas con situaciones con las que habitualmente se enfrentan. • Ofrecer la mayor cantidad posible de ensayos y prácticas de las conductas objetivo a entrenar. • Brindar situaciones de entrenamiento múltiples, variadas, relevantes y significativas. • Realizar el entrenamiento grupal con niños de su misma edad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación de personas significativas en el entrenamiento para la solución de conflictos cognitivos interpersonales, tales como maestros, padres de familia, primos, tíos, etc. • Realización de actividades, similares a las entrenadas, para llevarse a cabo en situaciones reales como en casa y escuela. • Involucrar al sujeto en el entrenamiento de otros niños para aplicar las técnicas y estrategias de solución de conflictos cognitivos interpersonales.

4.3 Evaluación del Programa

Es importante que el facilitador tenga en cuenta la importancia de la evaluación, que la conciba como un proceso sistemático que le ayudará a recopilar información útil y pertinente para contar con datos válidos y fiables con objeto de formar y

emitir un juicio de valor para la toma de decisiones en orden de corregir o mejorar la situación evaluada. Asimismo, deberá entender la evaluación de este programa como una actitud constante de observación y escucha para analizar e interpretar lo que suceda en cada una de las sesiones, con la finalidad de regular su intervención e interacción con el grupo de entrenamiento.

Funciones que deberá desempeñar el facilitador

- Planeación, desarrollo, y evaluación de las actividades señaladas en cada una de las sesiones del programa.
- Seguimiento de la evolución de cada uno de los integrantes del grupo.
- Brindar información constante a los padres de familia sobre el desempeño de sus hijos.
- Informar a otros profesionales de la educación acerca de la evolución de sus alumnos.

Descripción y características de la evaluación del programa

La evaluación del programa se realizará a través de la evaluación formativa, la cual permite hacer un balance de los resultados de una secuencia de enseñanza-aprendizaje. Para ello se utilizarán técnicas de observación informal, empleando listas de control o verificación. Este tipo de instrumentos de evaluación nos ayudarán a “determinar el grado de adecuación con que las ejecuciones involucradas en las tareas o situaciones de prueba están siendo realizadas por los aprendices” (Díaz Barriga y Hernández, 1998, p. 392).

El seguimiento servirá para comprobar si el alumno va progresando de acuerdo a los objetivos que se plantean en el programa, con el propósito de introducir las modificaciones que sean necesarias en el proceso y para informar a las familias o a otros profesionales de la educación (Diego, J.; 1998). Para ello el facilitador contará con una serie de instrumentos de evaluación que le permitirán guiar la recogida de información y además registrarla como se propone a continuación:

Escalas de calificación

Es un Instrumento cerrado, basado en la observación, en el cual se especifican al máximo los rasgos o aspectos a observar, acompañado de una calificación posible la cual permite ponderar el grado en que se observa dicho rasgo. (Giné, N. y Parcerisa, A.; 2000).

Listas de control o verificación

La lista de control o verificación consiste en un listado de las habilidades necesarias para la solución de conflictos cognitivos interpersonales, que los niños

con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H) deben manejar al término del programa. La finalidad de esta lista es que el instructor cuente con un instrumento de evaluación que le permita estimar la presencia o ausencia de la ejecución de dichas habilidades en los alumnos en situaciones de práctica dentro del programa, para saber si los niños con manejan estas estrategias.

Rubricas

Con la intención de evaluar los productos y procesos de los niños en cada una de las sesiones del programa, se realizarán evaluaciones informales, haciendo uso de las rúbricas, las cuales son: “guías de puntaje que permiten describir el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso o un producto” (Díaz Barriga y Hernández, íbidem, p. 390).

Registros observacionales

Son útiles para hacer resúmenes de la evolución de los alumnos en un determinado periodo. Son apropiados para seguir con detalle y de forma útil la evolución de cada alumno respecto a aprendizajes que consideramos importantes y que tenemos señalados en el programa.

Informe de evaluación

Este instrumento permitirá al facilitador tener una valoración global del progreso alcanzado en cada uno de los niños en relación al objetivo de este programa el cual contemplará los siguientes aspectos:

- Consecución del objetivo en el grado previsto dentro del programa de entrenamiento: lo consiguió plenamente, parcialmente o definitivamente no lo consiguió.
- Progreso realizado por el alumno: progresó satisfactoriamente o definitivamente fue insuficiente su progreso.

Portafolio

Otra técnica de evaluación, clasificada como de tipo semiformal, que nos servirá para reflexionar acerca del efecto que tuvo la aplicación del programa, es la evaluación de portafolios, el cual nos permitirá documentar los trabajos y ejercicios señalados en cada una de las sesiones, los progresos y avances de los niños durante el entrenamiento (Danielson, Ch. y Abrutyn, L.; 2002).

Aplicación de los formatos de evaluación

Tanto en las cartas descriptivas, como en la presentación de cada una de las sesiones del programa, el facilitador encontrará señaladas las actividades clave que deberán evaluarse. En el apartado (Anexos B) se encontrarán los formatos de evaluación, que como ya se mencionó anteriormente, servirán para evaluar la evolución de los alumnos en cada sesión y el desempeño general dentro del programa de entrenamiento, el cual será el instrumento denominado (BG) que se utilizará siempre en cada sesión.

4.4 Diseño Global del Programa

El programa de solución de conflictos cognitivos interpersonales para niños con TDA-H consta de 5 fases:

- La primera fase consiste en la introducción del programa de habilidades de solución de conflictos cognitivos interpersonales y la presentación de los niños para identificarse con el grupo;
- La segunda fase consiste en la enseñanza de habilidades de pensamiento pre-social de resolución de problemas;
- La tercera fase consiste en la enseñanza de los pasos para la solución de conflictos cognitivos interpersonales;
- La cuarta fase consiste en la puesta en práctica de las estrategias de solución de conflictos cognitivos interpersonales a la vida real de cada uno de los niños del grupo.
- La quinta y última fase consiste en la generalización del aprendizaje de las estrategias de solución de conflictos cognitivos interpersonales a la escuela y el hogar.

FASES	CONTENIDO	SESIONES
PRIMERA	Introducción al Programa y Presentación de los niños para identificarse con el grupo.	1.- "Aprendo acerca del programa y conozco nuevos amigos".
SEGUNDA	Habilidades de Pensamiento Pre-social de Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales.	2.- "Expresando emociones y sentimientos". 3.- "Nuestros sentimientos". 4.- "Reconozco los sentimientos de los demás". 5.- "Mis emociones y sentimientos pueden cambiar mi conducta y la de los demás". 6.- "Me ayudo a mí mismo y a los demás a cambiar un sentimiento inadecuado por un sentimiento adecuado".
TERCERA	Pasos para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales	7.- "¿Qué es un conflicto?" 8.- "¿Qué pasa?" aprendo a identificar la existencia de un conflicto interpersonal. 9.- "¿Cuál es mi meta y cómo consigo lo que quiero?" aprendo a proponer algunas ideas para solucionar un conflicto interpersonal. 10.- ¿Qué pasaría si...? aprendo a anticipar consecuencias y a elegir la mejor solución para resolver un conflicto interpersonal. 11.- ¿Cómo, cuándo y dónde? aprendo a idear un plan de acción para resolver un conflicto, lo pongo en práctica y evalúo los resultados que obtuve. 12.- "Tips para resolver conflictos".
CUARTA	Aplicación de los pasos para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en la vida personal de cada integrante del grupo.	Sesiones 13 a la 19 "¿Cómo resuelvo este conflicto? Aprendo a aplicar los pasos para solucionar conflictos sociales en mi vida personal".
QUINTA	Generalización	Guía para profesionales de la educación, maestros y padres de familia.

Cada una de las fases consta de:

- Objetivo general
- Información previa al entrenador
- Sesiones que integran la fase

4.4.1 Organización de las Sesiones

El programa consta de un total de 19 sesiones, las cuales serán impartidas 2 veces a la semana, con una duración de 45 minutos cada una, con un formato de entrenamiento grupal y con un máximo de 7 alumnos por sesión.

Teniendo en cuenta que se realizarán dos sesiones por semana, la duración total del programa sería de dos meses y medio. Es importante que exista una distancia entre sesión y sesión, con la finalidad de que los integrantes del grupo de entrenamiento puedan transferir y/o generalizar lo aprendido a su vida cotidiana.

Cada sesión estará conformada por un conjunto de actividades y estrategias de enseñanza tales como el diálogo, el debate, la discusión, la representación de papeles, etc., encaminadas todas ellas al desarrollo de cada una de las habilidades para el aprendizaje de solución de conflictos cognitivos interpersonales.

Cada una de las sesiones consta de:

Presentación	Proceso
Meta	Inicio "actividad de apertura"
Objetivo específico	Desarrollo "actividad de aplicación"
Conceptos preliminares	Cierre "actividad para casa"
Técnicas de entrenamiento	Anexos (A) material sesiones
Materiales	Anexos (B) formatos evaluación
Formatos de evaluación	

Presentación

Al inicio de cada sesión del programa, se encontrará la meta y los objetivos específicos, los cuales definirán el aprendizaje que deberán obtener los integrantes del grupo de entrenamiento, al finalizar cada una de las sesiones.

También se encontrarán las definiciones de algunos conceptos clave, que el facilitador dará a conocer a los integrantes del grupo, para asegurarnos de que los niños entiendan y manejen los conceptos que se utilizarán a lo largo de las sesiones del programa.

Además, cada sesión incluirá las técnicas y estrategias de entrenamiento que se utilizarán durante el desarrollo de las sesiones, así como los recursos y materiales que se necesitan para llevarlas a cabo.

En el apartado Anexos (A), se incluye el material designado para el desarrollo de cada una de las sesiones. Puede incluir imágenes, cuentos, canciones, situaciones

para representar, etc. En otras ocasiones, se explicarán las características que debe poseer el material que se utilizará y el facilitador tendrá que elaborarlo.


Asimismo, en el apartado Anexos (B), el facilitador encontrará los formatos de evaluación designados para cada una de las sesiones. Es importante que el facilitador lea con anticipación la sesión para preparar su material y tener listos los formatos de evaluación, así como las sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia que deberá entregar al finalizar cada sesión a los papás de los niños.

Proceso

Son tres los momentos importantes de cada sesión:

1.- Inicio




Indica el comienzo de cada sesión. Se hace un recuerdo de lo que se hizo en las sesiones anteriores y se revisan tareas. Después, a través de una actividad denominada,

“Actividad de Apertura”  se hace la presentación de la sesión a los niños, se dan a conocer las metas y objetivos, así como las definiciones de los conceptos clave que se utilizarán a lo largo de la sesión.

2.- Desarrollo

Cada una de las sesiones está redactada a manera de diálogo y con indicaciones concretas y precisas, para que el facilitador comprenda lo que debe hacer durante el desarrollo de cada sesión.

Después de haber hecho la presentación de la sesión, el facilitador encontrará actividades y técnicas o estrategias para enseñar la habilidad con la que se trabajará a lo largo de la sesión. Estas pueden ser:

- | | |
|---|---|
| Instrucción  | Dialogo  |
| Discusión  | Modelado  |

“Actividad de Aplicación”



aprendido a través de diversas actividades y/o algunas de estas técnicas de entrenamiento:

En este apartado, los niños practicarán lo

Representación de Papeles



Discusión
Debate



3.- Cierre



Implica el final de la sesión. Se hace un repaso general de lo que se hizo en la sesión, haciendo preguntas a los niños, animándolos a dar su opinión acerca de lo que aprendieron y de cómo pueden utilizar esos conocimientos en casa y/o escuela.

“Actividad para Casa”



Consiste en hacer un plan de acción, de acuerdo con lo que se aprendió en la sesión, llevarlo a casa, hacer el trabajo o tarea que se pide y regresarlo la próxima sesión para comentarlo y compartirlo con el facilitador e integrantes del grupo.

4.4.2 Descripción de las Fases y Sesiones del Programa

FASE 1:

Introducción al Programa y presentación de los niños para identificarse con el grupo

SESIÓN 1:

“APRENDO ACERCA DEL PROGRAMA Y CONOZCO NUEVOS AMIGOS”.

Se brinda información a los niños acerca del Programa de Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales, es decir, en qué consiste y los beneficios que obtendrán al participar en éste. También se hará la presentación de los instructores y de los niños ante el grupo. En esta misma sesión se conocerá la forma en que se trabajará en el grupo, y las reglas y normas que deberán seguirse durante el programa de entrenamiento.

Con esta sesión se pretende lograr la motivación por parte de los niños, así como su buena integración al grupo, ya que el éxito de este programa depende en gran medida de la participación activa de cada uno de ellos.

FASE 2:

Habilidades de Pensamiento Pre-social de Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales.

SESIÓN 2:

“EXPRESANDO EMOCIONES Y SENTIMIENTOS”.

Ante una serie de actividades, los niños descubrirán la capacidad que tienen para expresar emociones y sentimientos; aprenderán a identificar diferentes tipos de emociones y sentimientos, así como a comunicarlos expresándolos a través de su cuerpo por medio del lenguaje oral y gestual.

SESIÓN 3:

“NUESTROS SENTIMIENTOS”.

Una vez teniendo la capacidad de identificar y expresar emociones y sentimientos propios, los niños tomarán conciencia de sus propios estados de ánimo, tratarán de comprenderlos y reconocerlos a través de actividades que les evoquen situaciones en que hayan experimentado, alegría, tristeza, enojo, etc.

SESIÓN 4:

“RECONOZCO LOS SENTIMIENTOS DE LOS DEMÁS”.

Después de comprender y reconocer sus propios estados de ánimo, los niños tomarán conciencia de que las demás personas también tienen emociones y sentimientos, y éstas pueden ser expresadas de manera distinta y muchas veces de diferente forma a como ellos las expresan.

SESIÓN 5:

“MIS EMOCIONES Y SENTIMIENTOS PUEDEN CAMBIAR MI CONDUCTA Y LA DE LOS DEMÁS”.

Tomar conciencia de la influencia que tienen los sentimientos y estados de ánimo individuales adecuados e inadecuados sobre la conducta de los niños y sobre las relaciones interpersonales con sus iguales.

SESIÓN 6:

"ME AYUDO A MI MISMO Y A LOS DEMÁS A CAMBIAR UN SENTIMIENTO INADECUADO POR UN SENTIMIENTO ADECUADO".

Los niños aprenderán algunas estrategias para que después de haber identificado un sentimiento inadecuado en ellos puedan encontrar algunas alternativas para modificarlo y/o cambiar la forma de manifestarlo si es necesario. Asimismo, se sensibilizarán y aprenderán a buscar formas de ayudar a otras personas cuando sufran las consecuencias de un sentimiento inadecuado.

FASE 3:

Pasos para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales

SESIÓN 7:

"¿QUÉ ES UN CONFLICTO?"

En esta sesión los niños hablarán acerca de lo que son los conflictos, comentando y expresando sus ideas en relación a este tema, conocerá el concepto de "CONFLICTO" e identificarán formas adecuadas para responder a éstos.

SESIÓN 8:

"¿QUÉ PASA?" Aprendo a identificar la existencia de un conflicto interpersonal

Se pretende que los niños aprendan a identificar cuándo se tiene un problema de interacción social con otros niños. Identificarán la existencia de un conflicto cognitivo interpersonal en su vida personal. Los niños definirán qué es un problema o conflicto interpersonal. Asimismo, relacionarán la presencia de sentimientos inadecuados en ellos mismos y en los demás cuando se tiene un conflicto interpersonal, describiendo la situación en la que se encuentran y sus estados emocionales ante la misma.

SESIÓN 9:

"¿CUÁL ES MI META Y CÓMO CONSIGO LO QUE QUIERO?" Aprendo a proponer algunas ideas para solucionar un conflicto interpersonal.

Dada una exposición de diversas situaciones problema en contextos de interacción social, los niños generarán la mayor cantidad posible de alternativas de respuesta ante una situación de conflicto interpersonal.

SESIÓN 10:

“¿QUÉ PASARÍA SI....?” Aprendo a anticipar consecuencias y a elegir la mejor solución para resolver un conflicto.

Tras haber generado diversas alternativas de solución a un conflicto interpersonal, los niños comentarán y compararán las distintas soluciones para resolver el problema, tomando en cuenta que éste puede tener diferentes soluciones, pero que no todas las soluciones generadas para resolver un conflicto son adecuadas, analizando el por qué y las consecuencias de actuar de determinada manera.

Después de haber elegido una alternativa concreta para resolver el conflicto interpersonal, los niños se plantearán las siguientes interrogantes con la finalidad de tomar una decisión para solucionarlo:

- ¿Conseguiré mi meta?
- ¿Es una buena solución?, ¿por qué?
- Si elijo esa solución, ¿cómo me sentiría?
- Si elijo esa solución, ¿cómo se sentiría la persona con la que tuve el conflicto?
- ¿Será adecuada esa solución?
- ¿Resuelvo el conflicto?
- ¿Qué pasaría si elijo esa solución?

SESIÓN 11:

“¿CÓMO CUÁNDO Y DÓNDE?” Aprendo a idear un plan de acción para resolver un conflicto, lo pongo en práctica y evalúo los resultados que obtuve.

Una vez seleccionada la mejor alternativa de solución al conflicto interpersonal, los niños aprenderán a utilizar una secuencia de pasos para idear un plan de acción y ponerlo en práctica. Algunas interrogantes que deberán plantearse son:

- ¿Cuál es mi meta? ¿Qué tengo que hacer para lograrlo?
- ¿Cómo pongo en práctica esta solución?
- ¿Qué voy a hacer primero?
- ¿Qué haré después?
- ¿Cómo lo haré?
- ¿Cuándo lo haré?
- ¿Dónde lo haré?

Una vez que los niños hayan hecho su plan de acción para resolver el conflicto, lo pondrán en práctica y aprenderán a evaluar los resultados obtenidos con su comportamiento. A través de las siguientes interrogantes, los niños reflexionarán y se cuestionarán si se sienten satisfechos con su actuación o deciden idear otro plan de acción para ponerlo en práctica.

- ¿Conseguí lo que quería?, ¿Resolví el conflicto?
- ¿Estoy contenta (o) con el resultado?, ¿por qué?
- ¿Cómo se sienta la otra persona?
- ¿Debo poner en práctica otra solución?, ¿por qué?, ¿cómo lo haría?

SESIÓN 12:

“TIPS PARA RESOLVER CONFLICTOS”

Para finalizar esta fase, los niños aprenderán algunos consejos prácticos para solucionar conflictos con sus iguales.

FASE 4:

Generalización: Aplicación de los pasos para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en la vida personal de cada uno de los integrantes del grupo.

SESIONES 13 a la 19:

“¿CÓMO RESUELVO ESTE CONFLICTO?” Aprendo a aplicar los 6 pasos para solucionar conflictos sociales en mi vida personal

En esta fases —sesiones 13 a la 19—, cada uno de los integrantes del grupo planteará un conflicto social en el cual se haya visto envuelto en su vida cotidiana, ya sea en la escuela, el hogar, o cualquier otro en donde el niño se desenvuelva. Utilizando los 7 pasos para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales, los niños del grupo acordarán la mejor solución al conflicto. Se trata de que todos los niños participen, den sus opiniones, y, sobre todo, utilicen las estrategias de solución de conflictos cognitivos interpersonales para ayudarse a ellos mismos y a sus compañeros a resolver los conflictos que les rodean en su vida cotidiana.

FASE 5:

GENERALIZACIÓN Guía para profesionistas de la educación, maestros y padres de familia.

Esta fase corresponde a la generalización del programa. Se presenta una guía para profesionales de la educación, maestros, y padres de familia, con la intención de que los niños continúen el entrenamiento en estrategias de solución de conflictos cognitivos interpersonales en contextos como la escuela y el hogar. Se pretende que tanto maestros como padres de familia, cuenten con una herramienta para seguir apoyando y reforzando las habilidades aprendidas durante el periodo de entrenamiento.

**CARTAS DESCRIPTIVAS DE LA PROPUESTA
DEL PROGRAMA**

Cartas Descriptivas de la Propuesta del Programa

Programa para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en Niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)

CARTA DESCRIPTIVA

Fase 1. Introducción al Programa y Presentación de los niños para identificarse con el grupo.

NÚMERO DE SESIÓN	META	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIALES	MOMENTO	TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO	ACTIVIDAD 6 a 9 años	ACTIVIDAD 9 a 12 años	DURACIÓN	FORMATO DE EVALUACIÓN
1 "Aprendo acerca del programa y conozco nuevos amigos"	"Conoceré a mis compañeros de grupo, las reglas de trabajo y en qué consiste el programa"	Los niños habrán: - Conocido las reglas de trabajo. - Identificado a sus compañeros, aprendiendo el nombre de cada uno de ellos. - Compartido sus gustos e intereses con los demás integrantes del grupo. - Aprendido y analizado qué es un conflicto. - Entendido la importancia del programa y su participación en éste.	- Diurex, pelota, grabadora, hojas blancas, colores y plumas. - Letreros con el título de cada una de las reglas. - Cartulina con las afirmaciones "A mi me gusta..."	INICIO	Instrucción	- El facilitador explica los días y horarios de reunión.	- El facilitador explica los días y horarios de reunión.	3 min.	ANEXO BG
				ACTIVIDAD DE APERTURA	Actividad para romper el hielo	- Establece las reglas de trabajo.	- Establece las reglas de trabajo.	4 min.	
					Instrucción	- Actividad 1 "Los cubiertos"	- Actividad 1 "Mundo"	5 min.	
						- Explica lo que verán en la sesión, dando la meta de aprendizaje.	- Explica lo que verán en la sesión, dando la meta de aprendizaje.	3 min.	
		DESARROLLO	Actividad para conocerse	- Actividad 2 "Memoria de nombres"	- Actividad 2 "Nombres acumulados"	5 min.			
					Instrucción	- Actividad 3 "Ruleta de presentación"	- Actividad 3 "Ruleta de presentación"	5 min.	
						- Explica en qué consiste el programa y lo que se hará durante éste	- Explica en qué consiste el programa y lo que se hará durante éste	4 min.	

					Representación de papeles	- Los facilitadores representan una obra de teatro para explicar lo que se aprenderá durante el programa.	- Los facilitadores representan una obra de teatro para explicar lo que se aprenderá durante el programa.	9 min.	
					Diálogo	- Por parejas los niños comentan lo que vieron en la obra de teatro.	- Por parejas los niños comentan lo que vieron en la obra de teatro.	3 min.	
					Discusión y debate.	- Los niños forman un círculo junto con los facilitadores para discutir y debatir entre todos acerca de lo que son los conflictos.	- Los niños forman un círculo junto con los facilitadores para discutir y debatir entre todos acerca de lo que son los conflictos.	4 min.	
					Instrucción	- El facilitador explica la importancia de su participación en el programa; y las metas y objetivos a alcanzar al finalizar el programa.	- El facilitador explica la importancia de su participación en el programa; y las metas y objetivos a alcanzar al finalizar el programa.	3 min.	
				ACTIVIDAD DE APLICACIÓN	Actividad	- Actividad 4 "Hoy aprendí" Los niños hacen un dibujo donde representan lo	- Actividad 4 "Hoy aprendí" Los niños escriben en una hoja lo que	5 min.	Formato de Evaluación Ver Anexo B1

				CIERRE	Actividad	que aprendieron en la sesión.	aprendieron en la sesión.	4 min.	
				ACTIVIDAD PARA CASA	Tarea	- Los niños comparten con sus compañeros sus trabajos. - Los niños se llevan a su casa sus trabajos para comentarlo con papá y mamá.	- Los niños comparten con sus compañeros sus trabajos. - Los niños se llevan a su casa sus trabajos para comentarlo con papá y mamá.	3 min.	

Programa para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en Niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)
CARTA DESCRIPTIVA

Fase 2. Habilidades de Pensamiento Pre-social de solución de conflictos cognitivos Interpersonales.

NÚMERO DE SESIÓN	META	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIALES	MOMENTO	TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO	ACTIVIDAD 6 a 9 años	ACTIVIDAD 9 a 12 años	DURACIÓN	FORMATO DE EVALUACIÓN
2 "Expresando emociones y emociones"	"Identificaré los diferentes tipos de emociones y sentimientos, expresándolos a través de mi cuerpo"	Los niños habrán: - Identificado los diferentes tipos de emociones y sentimientos. - Descubierta la capacidad para expresar emociones y sentimientos. - Comprendido las causas y manifestaciones de los diferentes tipos de emociones y sentimientos.	- Diurex, hojas blancas, bolsas de estraza, colores, plumas, revistas, tijeras y pegamento. - Letrero del nombre de la sesión (anexo A1) - Dibujos de emociones y sentimientos (anexo A2) - Guía de situaciones hipotéticas (anexo A3) -Hojas en blanco Sentimiento/Motivo - Dibujo de emociones y sentimientos (anexo A4) - Juego de recortes de las partes de una cara (anexo A5)	INICIO	Instrucción	- El facilitador revisa las tareas, conversando con los niños acerca de lo que platicaron con papá y mamá.	- El facilitador revisa las tareas, conversando con los niños acerca de lo que platicaron con papá y mamá.	4 min.	ANEXO BG
				ACTIVIDAD DE APERTURA		- Explica lo que se verá en la sesión.	- Explica lo que se verá en la sesión.	6 min.	
				DESARROLLO		- Define el concepto de emociones y sentimientos.	- Define el concepto de emociones y sentimientos.	5 min.	
						- Actividad 1 "Caras y gestos"	- Actividad 1 "Caras y gestos"	7 min.	
						Discusión y debate	- Los niños, junto con el facilitador, discuten la variedad de manifestaciones que puede tener cada uno de los sentimientos.	- Los niños, junto con el facilitador, discuten la variedad de manifestaciones que puede tener cada uno de los sentimientos.	
Representación de papeles	- Por equipos representan los diferentes tipos	- Por equipos representan los diferentes tipos	10 min.						

						de emociones y sentimientos.	de emociones y sentimientos.		
				ACTIVIDAD DE APLICACIÓN	Actividad	- Actividad 2 "Dibujando emociones y sentimientos"	- Actividad 2 "Dibujando emociones y sentimientos"	5 min.	Formato de Evaluación Ver Anexo B2 Y B3
					Actividad	- Actividad 3 "Hoy aprendí" Por equipos, los niños forman caritas que expresen las emociones y sentimientos que se vieron durante la sesión.	- Actividad 3 "Hoy aprendí" Por equipos, los niños hacen un collage de las emociones y sentimientos que se vieron durante la sesión.	8 min.	
			CIERRE	Reflexión	- Los niños hacen una reflexión acerca de la importancia de expresar sus emociones y sentimientos.	- Los niños hacen una reflexión acerca de la importancia de expresar emociones y sentimientos.	4 min.		
			ACTIVIDAD PARA CASA	Tarea	- Se les pide a los niños que traigan fotografías donde representen alguna emoción o sentimiento.	- Se les pide a los niños que traigan fotografías donde representen alguna emoción o sentimiento.	2 min.		

Programa para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en Niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)
CARTA DESCRIPTIVA

NÚMERO DE SESIÓN	META	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIALES	MOMENTO	TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO	ACTIVIDAD 6 a 9 años	ACTIVIDAD 9 a 12 años	DURACIÓN	FORMATO DE EVALUACIÓN	
3 "Nuestros sentimientos"	"Aprenderé a identificar, reconocer y entender mis sentimientos"	<p>Los niños habrán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descubierta que la música nos evoca emociones y sentimientos. - Identificado, reconocido y entendido sus emociones y sentimientos. - Expresado sus sentimientos ante el grupo. - Comprendido que sus sentimientos pueden estar originados por motivos diferentes. - Entendido que sus emociones y sentimientos pueden ser provocados por la conducta de otras personas. - Reconocido los sentimientos que 	<ul style="list-style-type: none"> - Diurex, - Grabadora - Cassette con 4 diferentes fragmentos de piezas musicales - Letrero con la etiqueta "Describo mi fotografía" - Bolsa de papel estraza, - Lápices y papeles de 5x10 cm. - Letrero con la etiqueta "A veces me siento" 	INICIO		<ul style="list-style-type: none"> - El facilitador les pide a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo para empezar las actividades. 	<ul style="list-style-type: none"> - El facilitador les pide a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo para empezar las actividades. 		ANEXO BG	
				ACTIVIDAD DE APERTURA	Actividad	- Actividad 1 "Música maestro"	- Actividad 1 "Música maestro"	10 min.		Formato de evaluación (Ver anexo B4)
					Instrucción	- Explica lo que se va hacer durante la sesión, dando a conocer la meta de aprendizaje.	- Explica lo que se va hacer durante la sesión, dando a conocer la meta de aprendizaje.	5 min.		
				DESARROLLO	Actividad	- Actividad 2 "Describo mi fotografía"	- Actividad 2 "Describo mi fotografía"	10 min.		Formato de evaluación (Ver anexo B5)
	Actividad	- Actividad 3 "Recordando otros sentimientos" Los niños explican sus sentimientos al facilitador, y éste, los escribirá en un	- Actividad 3 "Recordando otros sentimientos" Los niños escriben sus sentimientos en cada uno de los papellitos que les entrega el	10 min.						

		pueden experimentar en situaciones de conflicto.				papel.	facilitador.		
				ACTIVIDAD DE APLICACIÓN	Instrucción	- El facilitador explica la importancia de identificar, reconocer y entender sus sentimientos.	- El facilitador explica la importancia de identificar, reconocer y entender sus sentimientos.	5 min.	
				CIERRE	Dialogo	- Actividad 4 "A veces yo me siento"	- Actividad 4 "A veces yo me siento"	8 min.	
					Discusión y debate	- Los niños reflexionan acerca de la importancia que tiene conocer sus emociones y sentimientos.	- Los niños reflexionan acerca de la importancia que tiene conocer sus emociones y sentimientos.	5 min.	
				ACTIVIDAD PARA CASA	Tarea	- Los niños observan a tres personas: amigos, compañeros, familiares, etc. y hacen una lista de las emociones y sentimientos que noten en ellos.	- Los niños observan a tres personas: amigos, compañeros, familiares, etc. y hacen una lista de las emociones y sentimientos que noten en ellos.	2 min.	

Programa para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en Niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)
CARTA DESCRIPTIVA

NÚMERO DE SESIÓN	META	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIALES	MOMENTO	TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO	ACTIVIDAD 6 a 9 años	ACTIVIDAD 9 a 12 años	DURACIÓN	FORMATO DE EVALUACIÓN
4 "Reconozco los sentimientos de los demás"	"Entenderé los sentimientos que experimentan las demás personas que me rodean, de acuerdo a las sensaciones que vivimos"	Los niños habrán: - Reconocido que las demás personas expresan emociones y sentimientos. - Identificado las emociones y sentimientos de las personas con las que frecuentemente interactúan (familiares, amigos, etc.) - Comprendido que personas diferentes manifiestan un mismo sentimiento de diferentes maneras. - Tomado conciencia de que las demás personas expresan sus emociones y sentimientos de diferente forma	- Diurex, - Una bolsa de papel estraza que contenga, en su interior, escritos cada uno de los nombres de los diferentes tipos de emociones y sentimientos. - Letrero de frases para la actividad #3 - Cuento. "Carlos siente celos" (anexo A6) -	INICIO	Instrucción	- El facilitador hace un breve resumen de lo que se revisó en la sesión anterior.	El facilitador hace un breve resumen de lo que se revisó en la sesión anterior.	3 min.	ANEXO BG Formato de evaluación (Ver anexo B6)
				ACTIVIDAD DE APERTURA		- Explica lo que se verá en la sesión, dando la meta de aprendizaje.	- Explica lo que se verá en la sesión, dando la meta de aprendizaje.	3 min.	
				DESARROLLO	Actividad	- Actividad 1 "Identifico emociones y sentimientos" Los niños dicen el nombre de un familiar, amigo, vecino, etc., y una emoción que hayan observado en ellos, explicando el motivo por el cual se sentían así.	Actividad 1 "Identifico emociones y sentimientos" Los niños dicen el nombre de un familiar, amigo, vecino, etc., y una emoción que hayan observado en ellos, explicando el motivo por el cual se sentían así.	8 min.	
					Discusión y debate	- Los niños hacen una reflexión, preguntándose si las personas que conocen	- Los niños hacen una reflexión, preguntándose si las personas que conocen	8 min.	

		<p>a como ellos las expresan.</p> <p>-Reconocido los sentimientos que pueden experimentar los demás en situaciones de conflicto.</p>				<p>manifiestan sus emociones y sentimientos de la misma manera.</p> <p>- Actividad 2. "Imito las emociones y sentimientos de los demás"</p>	<p>manifiestan sus emociones y sentimientos de la misma manera.</p> <p>- Actividad 2. "Imito las emociones y sentimientos de los demás"</p>	8 min.	<p>Formato de evaluación (Ver anexo B7)</p>
					<p>Representación de papeles</p>	<p>- Actividad 3 "Risa de emociones y sentimientos"</p>	<p>- Actividad 3 "Risa de emociones y sentimientos"</p>	10 min.	
			ACTIVIDAD DE APLICACIÓN		<p>Actividad</p>	<p>- Actividad 4 Cuento: "Carlos siente celos"</p>	<p>- Actividad 4 Cuento: "Carlos siente celos"</p>	6 min.	
			CIERRE		<p>Discusión y debate</p>	<p>- Los niños contestan a unas preguntas relacionadas con el cuento que se les leyó.</p>	<p>- Los niños contestan a unas preguntas relacionadas con el cuento que se les leyó.</p>	10 min.	
			ACTIVIDAD PARA CASA		<p>Tarea</p>	<p>- Los niños escriben algún conflicto que hayan tenido, describiendo los sentimientos que tuvieron. Los más pequeños escriben su conflicto con ayuda de sus papás.</p>	<p>-- Los niños escriben algún conflicto que hayan tenido con un amigo, describiendo los sentimientos que tuvieron en ese momento ellos y su amigo.</p>	3 min.	

Programa para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en Niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)

CARTA DESCRIPTIVA

NÚMERO DE SESIÓN	META	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIALES	MOMENTO	TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO	ACTIVIDAD 6 a 9 años	ACTIVIDAD 9 a 12 años	DURACIÓN	FORMATO DE EVALUACIÓN
5 "Mis emociones y sentimientos pueden cambiar mi conducta y la de los demás"	"Comprenderé por qué mis emociones y sentimientos pueden cambiar mi conducta y la de los demás"	<p>Los niños habrán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificado en ellos mismos y en los demás los diferentes tipos de emociones y sentimientos adecuados e inadecuados. - Comprendido que sus emociones y sentimientos, adecuados e inadecuados, influyen en su conducta y en la de los demás. - Reconocido los sentimientos que pueden experimentar dos personas que se encuentran en una situación de conflicto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diurex, - Un letrero con la etiqueta "Sentimientos adecuados". - Un letrero con la etiqueta "Sentimientos inadecuados" - Dos bolsas de papel estraza que contenga, en su interior, escritos los nombres de los diferentes tipos de emociones y sentimientos, adecuados e inadecuados. - Dos bolsas de papel estraza que contenga, en su interior, los dibujos de cada uno de los diferentes tipos de emociones y 	<p>INICIO</p> <p>ACTIVIDAD DE APERTURA</p> <p>DESARROLLO</p>	<p>Instrucción</p> <p>Actividad</p> <p>Dialogo</p> <p>Discusión y debate</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El facilitador hace una breve introducción de las emociones y sentimientos, adecuados e inadecuados. - Explica lo que se verá en la sesión, dando la meta de aprendizaje. - Actividad 1 "Sentimientos adecuados e inadecuados" - Por parejas, los niños comparten con su compañero algún sentimiento adecuado y uno inadecuado - Los niños reflexionan acerca de cómo influyen sus sentimientos, adecuados e 	<ul style="list-style-type: none"> - El facilitador hace una breve introducción de las emociones y sentimientos, adecuados e inadecuados. - Explica lo que se verá en la sesión, dando la meta de aprendizaje. - Actividad 1 "Sentimientos adecuados e inadecuados" - Por parejas, los niños comparten con su compañero algún sentimiento adecuado y uno inadecuado - Los niños reflexionan acerca de cómo influyen sus sentimientos, adecuados e 	<p>5 min.</p> <p>2 min.</p> <p>8 min.</p> <p>5 min.</p> <p>8 min.</p>	ANEXO BG

			sentimientos adecuados e inadecuados. (anexo A7) - Letrero para la actividad #2 "Cómo se sienten los demás"		Actividad	inadecuados, en ellos mismos y en los demás. - Actividad 2. "¿Cómo se sienten los demás?" Los niños comparten con sus compañeros algunas situaciones donde hayan provocado sentimientos adecuados e inadecuados en otras personas.	inadecuados, en ellos mismos y en los demás. - Actividad 2. "¿Cómo se sienten los demás?" Los niños comparten con sus compañeros algunas situaciones donde hayan provocado sentimientos adecuados e inadecuados en otras personas.	10 min.	Formato de evaluación (Ver anexo B8)
				ACTIVIDAD DE APLICACIÓN	Actividad	- Los niños comparten un conflicto que ellos hayan tenido con anterioridad, describiendo los sentimientos que tuvieron en ese momento ellos y la persona con la que tuvieron el conflicto.	- Los niños comparten un conflicto que ellos hayan tenido con anterioridad, describiendo los sentimientos que tuvieron en ese momento ellos y la persona con la que tuvieron el conflicto.	10 min.	Formato de evaluación (Ver anexo B9)
				CIERRE		- Los niños reflexionan acerca de si pueden encontrar algunas estrategias para cambiar un	- Los niños reflexionan acerca de si pueden encontrar algunas estrategias para cambiar un	8 min.	

				ACTIVIDAD PARA CASA	Tarea	sentimiento inadecuado por uno adecuado Los niños dibujan un sentimiento inadecuado que hayan manifestado anteriormente.	sentimiento inadecuado por uno adecuado Los niños identifican en ellos mismos o en los demás un sentimiento inadecuado. Anotan su nombre, el sentimiento inadecuado y la razón por la cual se sentía así.	3 min.	
--	--	--	--	---------------------	--------------	---	--	--------	--

Programa para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en Niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)
CARTA DESCRIPTIVA

NÚMERO DE SESIÓN	META	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIALES	MOMENTO	TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO	ACTIVIDAD 6 a 9 años	ACTIVIDAD 9 a 12 años	DURACIÓN	FORMATO DE EVALUACIÓN
6 "Me ayudo a mi mismo y a los demás a cambiar un sentimiento inadecuado por un sentimiento adecuado"	"Aprenderé a ayudarme a mi mismo y a los demás a cambiar un sentimiento inadecuado por un sentimiento adecuado"	<p>Los niños habrán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizado la forma en la que manifiestan sus sentimientos adecuados e inadecuados. - Propuesto algunas ideas para cambiar o modificar la manera en la que los manifiestan. - Descubierta algunas estrategias para cambiar un sentimiento inadecuado por un sentimiento adecuado. - Encontrado algunas estrategias para ayudar a los demás a cambiar un sentimiento inadecuado por un sentimiento adecuado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diurex, - Un letrero con la etiqueta "Expresa sentimientos adecuados de forma negativa". - Un letrero con la etiqueta "Expresa sentimientos inadecuados de forma negativa" - Imágenes 1 y 2 (anexo A8). - Imágenes 3 y 4 (anexo A8) - Historia del Sr. Plátano. (anexo A8) - Tabla de sentimientos para la actividad 2 (anexo A9) - Imagen 5 	INICIO	Instrucción	- El facilitador hace un breve recuerdo de lo que se hizo la sesión anterior.	- El facilitador hace un breve recuerdo de lo que se hizo la sesión anterior.	5 min.	ANEXO BG
				ACTIVIDAD DE APERTURA	Instrucción	- Explica lo que se verá en la sesión dando la meta de aprendizaje.	Explica lo que se verá en la sesión, dando la meta de aprendizaje.	2 min.	
				DESARROLLO	Discusión y debate	- Actividad 1 Los niños reflexionan acerca de la forma en la que algunas personas expresan sus sentimientos adecuados e inadecuados.	- Actividad 1 Los niños reflexionan acerca de la forma en la que algunas personas expresan sus sentimientos adecuados e inadecuados.	14 min.	
				ACTIVIDAD DE APLICACIÓN	Actividad	- Actividad 2. "Caritas"	- Actividad 2. "Caritas"	8 min.	
					Discusión y debate	- Actividad 3 Los niños evalúan la eficacia de tres diferentes alternativas para cambiar un sentimiento	- Actividad 3 Los niños evalúan la eficacia de tres diferentes alternativas para cambiar un sentimiento	15 min.	Formato de evaluación (Ver anexo B11)

			(anexo A10)		Actividad	inadecuado por uno adecuado - Ante un dibujo de un sentimiento inadecuado que los niños traen de tarea, los niños dibujan al lado, algunas ideas para sentirse mejor, es decir, cambiar ese sentimiento inadecuado por uno adecuado.	inadecuado por uno adecuado - Ante un sentimiento inadecuado que los niños traen de tarea por escrito, los niños proponen algunas ideas para sentirse mejor, es decir, cambiar ese sentimiento inadecuado por uno adecuado.	10 min.	Formato de evaluación (Ver anexo B10)
				CIERRE	Actividad	Los niños reflexionan acerca de la importancia de identificar, reconocer y entender sus sentimientos y los de los demás.	Los niños reflexionan acerca de la importancia de identificar, reconocer y entender sus sentimientos losl de los demás.	3 min.	
				ACTIVIDAD PARA CASA	Tarea	Los niños identifican un sentimiento inadecuado en ellos o en alguna otra persona, lo dibujan y al lado algunas opciones para cambiar ese sentimiento por uno adecuado.	Los niños identifican un sentimiento inadecuado en ellos o en alguna otra persona, lo escriben y al lado algunas opciones para cambiar ese sentimiento por uno adecuado.	2 min.	

Programa para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en Niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)
CARTA DESCRIPTIVA

Fase 3. Pasos para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales.

NÚMERO DE SESIÓN	META	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIALES	MOMENTO	TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO	ACTIVIDAD 6 a 9 años	ACTIVIDAD 9 a 12 años	DURACIÓN	FORMATO DE EVALUACIÓN
7 "¿Qué es un conflicto?"	"Conoceré qué es un conflicto"	Los niños habrán: - Expresado sus ideas en relación al tema de los conflictos. - Conocido qué es un conflicto interpersonal. - Identificado formas adecuadas de responder ante un conflicto.	- Diurex, plumones y colores - Dibujo del anexo A11 - Dibujo del anexo A10 - Hojas tamaño carta divididas en tres partes. - Un letrero con la etiqueta "Respuestas de Paz" - Un letrero con la etiqueta "Respuestas de violencia" - Etiquetas de cartón grandes con las palabras descritas en la sección de materiales - Una hoja de	INICIO	Instrucción	- El facilitador hace un breve recuerdo de lo que se hizo la sesión anterior.	- El facilitador hace un breve recuerdo de lo que se hizo la sesión anterior.	5 min.	ANEXO BG
				ACTIVIDAD DE APERTURA	Instrucción	- Explica lo que se verá en la sesión, dando la meta de aprendizaje.	- Explica lo que se verá en la sesión, dando la meta de aprendizaje.	5 min.	
				DESARROLLO	Representación de papeles.	- Actividad 1 Los facilitadores actúan una representación, simulando tener un conflicto interpersonal.	- Actividad 1 Los facilitadores actúan una representación, simulando tener un conflicto interpersonal.	15 min.	
					Actividad	- Actividad 2. parte 1 "Dibujo mi conflicto" Los niños dibujan algún conflicto que hayan tenido	- Actividad 2. parte 1 "Dibujo mi conflicto" Los niños dibujan y/o escriben algún conflicto que hayan tenido	5 min.	
					Actividad	- Actividad 2 parte 2 "¿Por qué tuve ese conflicto?"	- Actividad 2 parte 2 "¿Por qué tuve ese conflicto?"	5 min.	Formato de evaluación (Ver anexo B12)

			papel rotafolio. - Plastilina		Actividad	- Actividad 2 parte 3 "¿Qué hice yo cuando tuve ese conflicto?"	- Actividad 2 parte 3 "¿Qué hice yo cuando tuve ese conflicto?"	5 min.	Formato de evaluación (Ver anexo B13 Y B14)
				ACTIVIDAD DE APLICACIÓN	Actividad	- Actividad 3 "¿Cómo respondo a los conflictos?"	- Actividad 3 "¿Cómo respondo a los conflictos?"	5 min.	
					Actividad	- Los niños hacen una figura de plastilina para representar lo que es un conflicto.	- Los niños explican con sus propias palabras lo que piensan acerca de los conflictos.	5 min.	
				CIERRE		- Los niños comentan cómo se sintieron durante la sesión.	- Los niños comentan cómo se sintieron durante la sesión..	5 min.	

Programa para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en Niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)
CARTA DESCRIPTIVA

NÚMERO DE SESIÓN	META	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIALES	MOMENTO	TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO	ACTIVIDAD 6 a 9 años	ACTIVIDAD 9 a 12 años	DURACIÓN	FORMATO DE EVALUACIÓN
8 "¿Qué pasa?"	"Aprendo a identificar la existencia de un conflicto"	<p>Los niños habrán:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocido los diferentes tipos de conflictos en los cuales pueden verse involucrados. - Reconocido e identificado las emociones y sentimientos relacionados en una situación de conflicto. - Identificado la existencia de un conflicto interpersonal (paso 1). 	<ul style="list-style-type: none"> - Diurex, plumones y colores - Hoja de papel rotafolio que contenga en la parte central la palabra "CONFLICTO" - Imágenes Del anexo A13 - Hojas blancas, revistas, tijeras, pegamento - Fragmento de una película o caricatura donde los protagonistas tengan un conflicto. - Imagen del anexo A11 - Imagen del anexo A12 	INICIO	Instrucción	- El facilitador hace un breve recuerdo de lo que se hizo la sesión anterior.	- El facilitador hace un breve recuerdo de lo que se hizo la sesión anterior.	3 min.	ANEXO BG
				ACTIVIDAD DE APERTURA	Instrucción	- Explica lo que se verá en la sesión, dando la meta de aprendizaje.	- Explica lo que se verá en la sesión, dando la meta de aprendizaje.	2 min.	
				DESARROLLO	Actividad	- Actividad 1 ¿Qué conflictos he tenido?	- Actividad 1 ¿Qué conflictos he tenido?	15 min.	
					Actividad	- Actividad 2. ¿Cómo nos sentimos cuando tenemos un conflicto?	- Actividad 2. ¿Cómo nos sentimos cuando tenemos un conflicto?	5 min.	
					Instrucción	- El facilitador explica que los conflictos forman parte de nuestras vidas.	- El facilitador explica que los conflictos forman parte de nuestras vidas.	3 min.	
					Actividad	- Actividad 3 ¿Qué necesito para resolver un problema?	- Actividad 3 ¿Qué necesito para resolver un problema?	5 min.	
	ACTIVIDAD DE APLICACIÓN	Actividad	- Actividad 4 Película	Actividad 4 Película	8 min.	Formato de evaluación			

				CIERRE	Discusión y debate	- Los niños comentan acerca del conflicto que tuvieron los protagonistas.	- Los niños comentan acerca del conflicto que tuvieron los protagonistas.	10 min.	(Ver anexo B16)
						- Los niños reflexionan acerca de la importancia que tiene identificar conflictos interpersonales.	- Los niños reflexionan acerca de la importancia que tiene identificar conflictos interpersonales.	5 min.	
			ACTIVIDAD PARA CASA	Tarea	- Los niños identifican un conflicto interpersonal en los personajes de su programa de televisión favorito.	Los niños identifican un conflicto interpersonal en los personajes de su programa de televisión favorito.	2 min.		

Programa para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en Niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)
CARTA DESCRIPTIVA

NÚMERO DE SESIÓN	META	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIALES	MOMENTO	TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO	ACTIVIDAD 6 a 9 años	ACTIVIDAD 9 a 12 años	DURACIÓN	FORMATO DE EVALUACIÓN
9 "¿Cuál es mi meta y cómo consigo lo que quiero"	"Aprendo a proponer algunas ideas para solucionar un conflicto"	<p>Los niños habrán:</p> <p>- Propuesto diferentes alternativas para solucionar un conflicto (paso 2).</p> <p>- Reconocido e identificado las emociones y sentimientos relacionados en una situación de conflicto.</p>	<p>- Diurex, plumones, colores y lápices.</p> <p>- Cuento: "Los niños del colegio se burlan de Juanito" (anexo A14)</p> <p>- Hojas divididas en 4 secciones (anexo A15)</p> <p>- Situaciones hipotéticas para la representación de papeles, descritas en la sección de materiales.</p> <p>- Hojas divididas en 3 secciones</p>	<p>INICIO</p> <p>ACTIVIDAD DE APERTURA</p> <p>DESARROLLO</p>	<p>Instrucción</p> <p>Instrucción</p> <p>Actividad</p> <p>Discusión y debate</p> <p>Actividad</p>	<p>- El facilitador revisa las tareas y posteriormente, hace un breve recuerdo de lo que se hizo la sesión anterior.</p> <p>- Explica lo que se verá en la sesión, dando la meta de aprendizaje.</p> <p>- Actividad 1 "Cuento"</p> <p>- Los niños contestan una serie de preguntas en relación al cuento, con la intención de identificar la existencia del conflicto de Juanito.</p> <p>- Actividad 2 "Propongo soluciones al conflicto" Los niños dibujan</p>	<p>- El facilitador revisa las tareas y posteriormente, hace un breve recuerdo de lo que se hizo la sesión anterior.</p> <p>- Explica lo que se verá en la sesión, dando la meta de aprendizaje.</p> <p>- Actividad 1 "Cuento"</p> <p>- Los niños contestan una serie de preguntas en relación al cuento, con la intención de identificar la existencia del conflicto de Juanito.</p> <p>- Actividad 2 "Propongo soluciones al conflicto" Los niños escriben</p>	<p>5 min.</p> <p>3 min.</p> <p>12 min.</p> <p>8 min.</p> <p>10 min.</p>	<p>ANEXO BG</p> <p>Formato de evaluación (Ver anexo B17 Y B18)</p>

				MODELADO	Actividad	tres diferentes soluciones al conflicto de Juanito. Al final, los niños exponen sus trabajos. - El facilitador modela algunas estrategias para exonerar varias y diferentes soluciones a un conflicto.	tres diferentes soluciones al conflicto de Juanito. Al final, los niños exponen sus trabajos. - El facilitador modela algunas estrategias para exonerar varias y diferentes soluciones a un conflicto.	7 min.	Formato de evaluación (Ver anexo B19)
			ACTIVIDAD DE APLICACIÓN	Representación de papeles.	- Actividad 3 Por equipos, se hace una representación de un conflicto específico y el equipo contrario propone soluciones al conflicto.	- Actividad 3 Por equipos, se hace una representación de un conflicto específico y el equipo contrario propone soluciones al conflicto.	10 min.		
			CIERRE	Reflexión	- Los niños hacen una reflexión acerca de las actividades que realizaron durante la sesión.	- Los niños hacen una reflexión acerca de las actividades que realizaron durante la sesión.	4 min.		

Programa para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en Niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)
CARTA DESCRIPTIVA

NÚMERO DE SESIÓN	META	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIALES	MOMENTO	TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO	ACTIVIDAD 6 a 9 años	ACTIVIDAD 9 a 12 años	DURACIÓN	FORMATO DE EVALUACIÓN
10 "¿Qué pasaría si...?"	"Aprendo a elegir la mejor solución para resolver un conflicto"	<p>Los niños habrán:</p> <p>- Comparado y evaluado cuál de las alternativas propuestas para soluciones un conflicto es la más adecuada (paso 3)</p> <p>- Tomado en cuenta que no todas las alternativas propuestas para solucionar un conflicto son adecuadas.</p> <p>- Reflexionado las consecuencias de resolver un conflicto con una alternativa inadecuada.</p> <p>- Elegido la mejor alternativa de solución a un conflicto (paso 4)</p>	<p>- Diurex, plumones, colores y lápices.</p> <p>- Fragmento de una película o caricatura donde los protagonistas tengan un conflicto.</p> <p>- Hojas divididas en 4 secciones (anexo 15)</p> <p>- Hoja de papel rotafolio con la Tabla de acuerdos para elegir la mejor solución (anexo 16)</p>	<p>INICIO</p> <p>ACTIVIDAD DE APERTURA</p> <p>DESARROLLO</p>	<p>Instrucción</p> <p>Instrucción</p> <p>Actividad</p> <p>Discusión y debate</p> <p>Actividad</p>	<p>- El facilitador revisa las tareas y posteriormente, hace un breve recuerdo de lo que se hizo la sesión anterior.</p> <p>- Explica lo que se verá en la sesión, dando la meta de aprendizaje.</p> <p>- Actividad 1 "Película"</p> <p>Actividad 2 "Identifico el conflicto" Los niños contestan una serie de preguntas en relación a la película, con la intención de identificar la existencia del conflicto.</p> <p>- Actividad 3 "Propongo soluciones al</p>	<p>- El facilitador revisa las tareas y posteriormente, hace un breve recuerdo de lo que se hizo la sesión anterior.</p> <p>- Explica lo que se verá en la sesión, dando la meta de aprendizaje.</p> <p>- Actividad 1 "Película"</p> <p>- Actividad 2 "Identifico el conflicto" Los niños contestan una serie de preguntas en relación a la película, con la intención de identificar la existencia del conflicto.</p> <p>- Actividad 3 "Propongo soluciones al</p>	<p>4 min.</p> <p>2 min.</p> <p>6 min.</p> <p>8 min.</p> <p>10 min.</p>	ANEXO BG

						conflicto" Los niños dibujan tres diferentes soluciones al conflicto que vieron en la película.	conflicto" Los niños escriben tres diferentes soluciones al conflicto que vieron en la película.		
					Modelado	- Actividad 4 "Qué pasaría si..." El facilitador modela algunas estrategias para que los niños aprendan a elegir la mejor solución al conflicto.	- Actividad 4 "Qué pasaría si..." El facilitador modela algunas estrategias para que los niños aprendan a elegir la mejor solución al conflicto.	13 min.	
				ACTIVIDAD DE APLICACIÓN	Representación de papeles.	- "Elijo la mejor solución" Cada equipo representa una alternativa para solucionar el conflicto. Entre todos eligen la mejor solución.	- "Elijo la mejor solución" Cada equipo representa una alternativa para solucionar el conflicto. Entre todos eligen la mejor solución.	10 min.	Formato de evaluación (Ver anexo B20)
			CIERRE	Reflexión	- Los niños hacen una reflexión acerca de las actividades que realizaron durante la sesión.	- Los niños hacen una reflexión acerca de las actividades que realizaron durante la sesión.	4 min.		
			ACTIVIDAD PARA CASA	Tarea	- Los niños observan a sus familiares o compañeros de	- Los niños observan a sus familiares o compañeros de	2 min.		

						clase en una situación de conflicto, lo dibujan, y al lado, la forma de cómo solucionaron su problema.	clase en una situación de conflicto, lo escriben, y al lado, la forma de cómo solucionaron su problema.		
--	--	--	--	--	--	--	---	--	--

Programa para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en Niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)
CARTA DESCRIPTIVA

NÚMERO DE SESIÓN	META	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIALES	MOMENTO	TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO	ACTIVIDAD 6 a 9 años	ACTIVIDAD 9 a 12 años	DURACIÓN	FORMATO DE EVALUACIÓN
11 "¿Cómo, cuándo y dónde?"	"Aprendo a hacer un plan para resolver un conflicto y conocer si tuve éxito"	<p>Los niños habrán:</p> <p>- Ideado un plan de acción para resolver un conflicto y ponerlo en práctica (paso 5)</p> <p>- Evaluado los resultados que obtuvieron al resolver el conflicto (paso 6)</p>	<p>- Diurex, plumones, colores y lápices.</p> <p>- Fragmento de una película o caricatura donde los protagonistas tengan un conflicto.</p> <p>- Hojas divididas en 4 secciones (anexo A15)</p> <p>- Hoja de papel rotafolio con la Tabla de acuerdos para elegir la mejor solución (anexo A16)</p> <p>- Ejemplos de conflictos (anexo A17)</p>	<p>INICIO</p> <p>ACTIVIDAD DE APERTURA</p> <p>DESARROLLO</p>	<p>Instrucción</p> <p>Instrucción</p> <p>Actividad</p> <p>Discusión y debate</p> <p>Actividad</p>	<p>- El facilitador revisa las tareas y posteriormente, hace un breve recuerdo de lo que se hizo la sesión anterior.</p> <p>- Explica lo que se verá en la sesión, dando la meta de aprendizaje.</p> <p>- Actividad 1 "Película"</p> <p>- Actividad 2 "Identifico el conflicto" Los niños contestan una serie de preguntas en relación a la película, con la intención de identificar la existencia del conflicto.</p> <p>- Actividad 3 "Propongo soluciones al conflicto" Los</p>	<p>- El facilitador revisa las tareas y posteriormente, hace un breve recuerdo de lo que se hizo la sesión anterior.</p> <p>- Explica lo que se verá en la sesión, dando la meta de aprendizaje.</p> <p>- Actividad 1 "Película"</p> <p>- Actividad 2 "Identifico el conflicto" Los niños contestan una serie de preguntas en relación a la película, con la intención de identificar la existencia del conflicto.</p> <p>- Actividad 3 "Propongo soluciones al conflicto" Los</p>	<p>3min.</p> <p>2min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p> <p>5 min.</p>	ANEXO BG

						niños dibujan tres diferentes soluciones al conflicto que vieron en la película.	niños escriben tres diferentes soluciones al conflicto que vieron en la película.		
					Actividad	- Actividad 4 "Qué pasaría sí..."	- Actividad 4 "Qué pasaría sí..."	4 min.	
					Actividad	- Actividad 5 "Elijo la mejor solución"	- Actividad 5 "Elijo la mejor solución"	4 min.	
					Modelado	- El facilitador modela algunas estrategias para que los niños aprendan a idear un plan de acción para ponerlo en práctica y evaluar los resultados que obtuvieron al resolver el conflicto.	- El facilitador modela algunas estrategias para que los niños aprendan a idear un plan de acción para ponerlo en práctica y evaluar los resultados que obtuvieron al resolver el conflicto.	7 min.	
				ACTIVIDAD DE APLICACIÓN	Actividad	- Actividad 6 "¿Cómo, cuándo y dónde?" Por equipos, los niños proponen soluciones para resolver un conflicto, eligen la mejor alternativa y piensan algunas estrategias para poner en	Actividad 6 "¿Cómo, cuándo y dónde?" Por equipos, los niños proponen soluciones para resolver un conflicto, eligen la mejor alternativa y piensan algunas estrategias para poner en	7 min.	Formato de evaluación (Ver anexo B21)

				CIERRE	<p>Representación de papeles.</p> <p>Reflexión</p>	<p>práctica su plan de acción.</p> <p>- Cada equipo actúa la solución al conflicto y evalúan el resultado que obtuvieron.</p> <p>- Los niños hacen una reflexión acerca de las actividades que realizaron durante la sesión.</p>	<p>práctica su plan de acción.</p> <p>- Cada equipo actúa la solución al conflicto y evalúan el resultado que obtuvieron.</p> <p>- Los niños hacen una reflexión acerca de las actividades que realizaron durante la sesión.</p>	<p>10 min.</p> <p>5</p>	
--	--	--	--	--------	--	--	--	-------------------------	--

Programa para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en Niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)

CARTA DESCRIPTIVA

NÚMERO DE SESIÓN	META	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	MATERIALES	MOMENTO	TÉCNICA DE ENTRENAMIENTO	ACTIVIDAD 6 a 9 años	ACTIVIDAD 9 a 12 años	DURACIÓN	FORMATO DE EVALUACIÓN
12 "Tips para resolver conflictos"	"Aprendo algunos consejos para evitar y/o resolver conflictos con mis amigos"	Los niños habrán: - Conocido y practicado algunos consejos prácticos para resolver conflictos.	<ul style="list-style-type: none"> - Diurex, plumones, colores y lápices. - Hoja de papel rotafolio con la frase: "Tips para resolver conflictos" - Tres carteles con las frases descritas en la sección de materiales. - Ejemplos de conflictos (anexo A17) 	INICIO	Instrucción	- El facilitador revisa las tareas y posteriormente, hace un breve recuerdo de lo que se hizo la sesión anterior.	- El facilitador revisa las tareas y posteriormente, hace un breve recuerdo de lo que se hizo la sesión anterior.	5 min.	ANEXO BG
				ACTIVIDAD DE APERTURA	Instrucción	- Explica lo que se verá en la sesión, dando la meta de aprendizaje.	- Explica lo que se verá en la sesión, dando la meta de aprendizaje.	2min.	
				DESARROLLO	Modelado	- Actividad 1 "Tips para solucionar conflictos" El facilitador modela a los niños la manera en que soluciona un conflicto, utilizando una serie de pasos.	- Actividad 1 "Tips para solucionar conflictos" El facilitador modela a los niños la manera en que soluciona un conflicto, utilizando una serie de pasos.	10 min.	
				ACTIVIDAD DE APLICACIÓN	Actividad	- Actividad 2 "Rueda de conflictos"	- Actividad 2 "Rueda de conflictos"	15 min.	
					Representación de papeles.	- Actividad 3 Por equipos, los niños actúan la	- Actividad 3 Por equipos, los niños actúan la	15 min.	Formato de evaluación (Ver anexo

				CIERRE	Reflexión	<p>manera en la que resolverían un conflicto, utilizando los consejos que se vieron durante la sesión.</p> <p>- Los niños hacen una reflexión acerca de las actividades que realizaron durante la sesión.</p>	<p>manera en la que resolverían un conflicto, utilizando los consejos que se vieron durante la sesión.</p> <p>- Los niños hacen una reflexión acerca de las actividades que realizaron durante la sesión.</p>	5 min.	B22)
				ACTIVIDAD PARA CASA	Tarea	<p>- Uno de los niños del grupo trae un conflicto para resolverlo la próxima sesión.</p>	<p>- Uno de los niños del grupo trae un conflicto para resolverlo la próxima sesión.</p>	3 min.	

		<p>de acción para resolver el conflicto y ponerlo en práctica (paso 5)</p> <p>- Evaluado los resultados que obtuvieron al resolver ese conflicto interpersonal (paso 6)</p>		<p>ACTIVIDAD DE APLICACIÓN</p> <p>CIERRE</p> <p>ACTIVIDAD PARA CASA</p>	<p>Actividad</p> <p>Diálogo</p> <p>Representación de Papeles</p> <p>Reflexión</p> <p>Tarea</p>	<p>si...?"</p> <p>- Actividad 6 "Elijo la mejor solución"</p> <p>- Actividad 7 "Cómo cuándo y dónde"</p> <p>- Actividad 8 "Actúo la solución al conflicto"</p> <p>- Los niños hacen una reflexión acerca de las actividades que realizaron durante la sesión.</p> <p>- Uno de los niños del grupo trae un conflicto para resolverlo la próxima sesión.</p>	<p>si...?"</p> <p>- Actividad 6 "Elijo la mejor solución"</p> <p>- Actividad 7 "Cómo cuándo y dónde"</p> <p>- Actividad 8 "Actúo la solución al conflicto"</p> <p>- Los niños hacen una reflexión acerca de las actividades que realizaron durante la sesión.</p> <p>- Uno de los niños del grupo trae un conflicto para resolverlo la próxima sesión.</p>		
--	--	---	--	--	---	--	--	--	--

Programa para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en Niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)
CARTA DESCRIPTIVA

Fase 5. Guía para profesionales de la educación, maestros y padres de familia

NÚMERO DE SESIÓN	META	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<p>20 “Guía para profesionales de la educación, maestros y padres de familia”</p>	<p>- “Complementar el Programa de Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales para Niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H), con una Guía para profesionales de la educación, maestros y padres de familia, con la intención de generalizar el aprendizaje en casa y escuela.</p>	<p>- Ofrecer una Guía a los profesionales de la educación, maestros y padres de familiar, con la finalidad de generalizar el aprendizaje a casa y hogar.</p>

**PROGRAMA PARA LA SOLUCIÓN DE
CONFLICTOS COGNITIVOS
INTERPERSONALES EN NIÑOS CON
TRASTORNOS POR DÉFICIT DE ATENCIÓN
CON HIPERACTIVIDAD (TDA-H)**

FASE 1:

Introducción al Programa y Presentación de los niños para identificarse con el grupo

OBJETIVOS GENERALES:

Sesión 1

- Estimular el interés en los integrantes del grupo de entrenamiento por participar en el programa y conocer a sus nuevos compañeros de trabajo.
- Brindar información a los integrantes del grupo de entrenamiento sobre el Programa de Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales.

INFORMACIÓN PREVIA PARA EL FACILITADOR

En esta fase el facilitador explicará en qué consiste el Programa de Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales, los beneficios que obtendrán al participar en éste, sus objetivos, las técnicas y procedimientos que se utilizarán, así como las reglas de trabajo para que el grupo funcione adecuadamente. Asimismo, en esta misma fase, se llevará a cabo la presentación del facilitador y de los niños que integrarán el grupo de entrenamiento, con la finalidad de que se conozcan y se identifiquen.

Al término de cada sesión el facilitador encontrará una hoja de sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia que deberá entregar por sesión a los papás de los niños.

SESIÓN 1:

Grupo de 6 a 9 años

“APRENDO ACERCA DEL PROGRAMA Y CONOZCO NUEVOS AMIGOS”

Meta: “Conoceré a mis compañeros de grupo, las reglas de trabajo y en qué consiste el programa”

Objetivos específicos: Al término de la sesión lo niños habrán:

- Conocido las reglas de trabajo.
- Identificado a sus compañeros, aprendiendo el nombre de cada uno de ellos.
- Compartido sus gustos e intereses con los demás integrantes del grupo.
- Conocido en qué consiste el programa.
- Aprendido y analizado que es un conflicto.
- Entendido la importancia del programa y su participación en éste.

Conceptos clave: Conflicto: “cualquier dificultad o problema que tenemos pero que queremos resolverlo para sentirnos bien”

Técnicas de entrenamiento: Instrucción, representación de papeles, diálogo, discusión y debate.

Material: Diurex, grabadora, hojas blancas y colores.

Tres letreros con el título de cada una de las reglas:

1. Puedo comunicar lo que quiera acerca del tema que estamos tratando hoy.
2. Todos tenemos turnos para hablar.
3. Respetamos y escuchamos los comentarios de los demás.

Una cartulina con las afirmaciones “A mi me gusta...”

- A mi me gusta jugar con... mencionan el juguete con el que más les guste jugar;
- A mi me gusta ir a pasear a... mencionan el lugar de paseo de su preferencia;
- A mi me gusta comer... mencionan su platillo favorito;
- A mi me gusta ver en la T.V... mencionan el programa que más les guste ver;
- ¿A tí qué te gusta?...

Formatos de evaluación BG (evaluación para cada sesión), B1 (“ACTIVIDAD DE APLICACIÓN: HOY APRENDÍ” niños 6-9 años) Ver anexos B.

Hoja de Sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia, para entregar a los tutores al finalizar la sesión.

Antes de comenzar la sesión el facilitador deberá tener a la mano los tres letreros de cada una de las reglas y la cartulina con las afirmaciones "A mi me gusta". Los formatos de evaluación BG, B1 (ver anexos B), y la hoja correspondiente de la sesión de Sugerencias para maestros y padres de familia.



INICIO

Al iniciar la sesión, el facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo, de tal forma que todos, incluyendo el facilitador, puedan verse y comunicarse entre sí.



Instrucción.

Una vez que los niños estén sentados y en silencio, el facilitador explicará: **"Todos los que nos encontramos hoy reunidos en este espacio de trabajo, continuaremos haciéndolo a lo largo de unos meses^{*1}. Durante este tiempo, tendremos la oportunidad de conocernos, de platicar y aprender un poco más acerca de nosotros mismos y de los demás. Pero antes de comenzar, me gustaría establecer algunas reglas de trabajo que nos permitirán interactuar entre nosotros y llevar a cabo todas las actividades que realizaremos en cada una de las sesiones del programa"**.

El facilitador mostrará y leerá el primer letrero: **"PUEDO COMUNICAR LO QUE QUIERA ACERCA DEL TEMA QUE ESTAMOS TRATANDO HOY"** y especificará: **"esta regla nos quiere decir que nosotros podemos hacer comentarios, dar opiniones o hacer preguntas acerca del tema que se esté tratando en ese momento"**.

Enseguida mostrará y leerá el segundo letrero que dice: **"TODOS TENEMOS TURNO PARA HABLAR"** y afirmará: **"todos tendremos la oportunidad para hablar pero, para ello, es importante que lo hagamos de forma ordenada, para que todos podamos escuchar los comentarios de los demás. A mí me gustaría que cada vez que quieran hablar alzan la mano; yo les asignaré turno para participar, de acuerdo al orden en como hayan levantado las manos. Si ustedes tienen otras ideas de cómo hacerle para tener turno para hablar, al inicio de cada sesión me lo pueden comentar y posteriormente expondremos la idea ante el grupo^{*2}".**

Por último, enseñará y leerá el tercer letrero: **"RESPETAMOS Y ESCUCHAMOS LOS COMENTARIOS DE LOS DEMÁS"** y **puntualizará: "es importante que todos respetemos y escuchemos los comentarios de nuestros compañeros. Yo escucharé todas sus opiniones porque para mí todas son igual de valiosas e importantes y me gustaría que ustedes pensarán igual"**.

A continuación les pedirá a los niños que le ayuden a pegar las reglas de trabajo en las paredes del salón en un lugar visible para todos, y les **explicará: "estas reglas nos acompañarán en todas nuestras sesiones de trabajo y trataremos de recordarlas para que no se nos olviden. Si alguno de ustedes quisiera hacer algún comentario o sugerencia respecto a esta propuesta de trabajo, me gustaría escucharla en este momento"**. El facilitador escuchará los comentarios de los niños y les **dirá: "después de haber revisado nuestras reglas de trabajo, me gustaría hacer un juego con ustedes para asegurarme de que todos están muy atentos y concentrados."**



ACTIVIDAD DE APERTURA

ACTIVIDAD # 1 "LOS CUBIERTOS"

El facilitador les pedirá a los niños que se pongan de pie formando un círculo, después les **explicará: "cuando escuchen la palabra "cucharas" todos deberán sentarse, pero cuando mencione la palabra "cuchillos" tendrán que levantarse y permanecer de pie, y cuando diga "tenedores" todos se cambiarán de lugar"**. El juego finalizará cuando el facilitador observe que ningún niño y/o niña en el grupo se haya equivocado.



Instrucción

Después les pedirá a los niños que se sienten en el suelo nuevamente formando un círculo y les **dirá: "Ahora que veo que todos están muy atentos y concentrados, me gustaría decirles lo que vamos a hacer en esta sesión. Hoy realizaremos varias actividades para conocernos y aprender un poco más acerca del programa. Sabrán por qué estamos aquí, en qué nos ayudará el estar en un programa como este y cuáles serán nuestras metas a alcanzar"**.

Posteriormente, el facilitador les preguntará a los niños si tienen alguna duda o comentario al respecto. Esperará unos momentos, escuchará la participación de los niños y **continuará: “ha llegado el momento de conocernos”**.



DESARROLLO

ACTIVIDAD # 2 “MEMORIA DE NOMBRES”

“Vamos a hacer lo siguiente, quiero que se pongan de pie y que conserven su lugar, yo voy a caminar alrededor del círculo, me voy a parar frente a cada uno de ustedes, les voy a preguntar su nombre y repetiré sus nombres uno a uno y veré si puedo aprendérmelos todos.”

Ejemplo: El facilitador se para frente al primer niño, le pregunta su nombre: **¿cómo te llamas?**, lo repite: **Emiliano**. Se dirige al siguiente niño, se para frente a él, le pregunta su nombre: **¿cómo te llamas?**, lo menciona: **Paulina**; repite nuevamente el nombre del niño anterior y posteriormente, el nombre del segundo niño: **Emiliano, Paulina**, y así sucesivamente hasta terminar con el último niño que se encuentre en el círculo.

Cuando haya finalizado con el último integrante, el facilitador se colocará al final del círculo, dará su nombre a los niños y posteriormente repetirá el nombre de todos los niños incluyendo el suyo. A continuación **explicará: “Ahora que ya saben el nombre de sus compañeros, quisiera que conocieran un poco más de ellos”**

ACTIVIDAD # 3 “RULETA DE PRESENTACIÓN”

El facilitador les pedirá a los niños que formen dos círculos, uno pequeño al centro y otro grande rodeando el círculo de adentro; posteriormente, **dará las siguientes instrucciones: “voy a poner música y mientras la escuchan harán girar los círculos en sentido contrario, los de adentro hacia la izquierda y los de afuera hacia la derecha. Cuando pare la música, se detendrán, y los del círculo de adentro se voltearán y se presentarán con su compañero diciendo así:**

A mi me gusta jugar con... mencionan el juguete con el que más les guste jugar;
A mi me gusta ir a pasear a... mencionan el lugar de paseo de su preferencia;

A mi me gusta comer... mencionan su platillo favorito;
A mi me gusta ver en la T.V... mencionan el programa que más les guste ver;
¿A ti qué te gusta?... por lo que el compañero tendrá que contestar:

Posteriormente, volverán a escuchar la música y girarán nuevamente en sentido contrario. Cuando pare la música, los del círculo de adentro se voltearán y ahora les tocará a los del círculo exterior presentarse con su compañero nuevamente repitiendo las mismas afirmaciones. Así continuará el juego hasta que todos hayan tenido oportunidad de presentarse con alguno de sus compañeros”.

El facilitador pegará en la pared la cartulina con las afirmaciones “A mi gusta...” en un lugar visible para todos y les **explicará: “Voy a pegar en esta pared la lista de lo que tienen que decir para que en caso de que lo necesiten, lo puedan recordar”.**



Instrucción

Al finalizar la actividad, les pedirá a los niños que se sienten nuevamente formando un círculo y **comenzará: “Ahora quiero explicarles un poco en qué consiste nuestro programa y lo que haremos durante el transcurso de éste. Como ya se han dado cuenta, en cada sesión realizaremos algunos juegos y dinámicas que estoy segura serán muy divertidas para todos ustedes; pero también, llevaremos a cabo otras actividades donde tendremos que permanecer tranquilos y en silencio para escuchar instrucciones, tal y como lo estamos haciendo ahora, por lo que voy a necesitar toda su atención y cooperación mientras realizamos actividades de este tipo. Ahora quisiera hacer una actividad con ustedes para explicarles lo que aprenderemos durante el programa.”** Enseguida el facilitador les pedirá a los niños que formen una hilera y les **dirá: “quiero que observen y escuchen con atención lo que vamos a hacer a continuación”.**



Representación de papeles

Los facilitadores se pararán frente a los alumnos y **les explicará: “lo que verán a continuación es una pequeña obra de teatro, observen”.** Posteriormente los facilitadores actuarán simulando ser niños teniendo un “conflicto” entre ellos por una pelota.

Inicia la presentación

Niño 1: Simula jugar en el recreo de la escuela con una pelota.

Niño 2: Simula observar al niño que juega con la pelota. *Enojado* se acerca y le quita la pelota.

Niño 1: *enojado* **¡Dame mi pelota, por qué me la quitas!**

Niño 2: arrebatándose la pelota **¡porque yo quiero jugar con ella!**

Niño 1: **¡Pero es mía!**

Niño 2: **¡También es mía y tú ya jugaste mucho tiempo con ella!**

Niño 1: *llorando* se aleja y se sienta en un rincón

Niño 2: se queda jugando con la pelota

Termina la presentación



Diálogo

Después el facilitador se sentará frente a ellos pidiéndoles que así como están sentados formen parejas volteándose hacia uno de sus compañeros, quedando cara a cara y dando la espalda a la pareja de al lado, y así sucesivamente. Posteriormente les **dirá: “me gustaría que comentarán con su compañero lo que vieron en la obra de teatro que acabamos de representar”**

Los facilitadores esperarán a que los niños inicien el diálogo, posteriormente, se acercarán a ellos para apoyarlos escuchando y enriqueciendo sus comentarios.

Ejemplos de intervención por parte de los facilitadores:

- **¿Qué fue lo que paso?**
- **¿Cómo se sentían los niños?**
- **¿Creen que tuvieron un conflicto los niños?**
- **¿Creen que solucionaron su problema?**

El facilitador debe acercarse e interactuar con todos los participantes. La actividad finalizará cuando hayan platicado con todas las parejas.



Discusión y debate

A continuación les pedirá que formen nuevamente el círculo y les preguntará acerca de lo que comentaron con su compañero:

- ¿Qué me pueden decir acerca de lo que platicaron con su compañero?
- ¿Qué fue lo que pasó?
- ¿Cómo se sentían los niños?
- ¿Qué conflicto tuvieron los niños?
- ¿Creen que solucionaron su problema?

El facilitador animará a los niños a participar, haciéndoles ver que los conflictos pueden aparecer entre dos personas **explicando: “los conflictos pueden aparecer en cualquier momento con algún compañero, amigo o vecino. Como vimos, en una situación así puede haber peleas, insultos, discusiones, enfados y un montón de problemas más. Un conflicto es cualquier dificultad o problema que tenemos pero que queremos resolverlo para sentirnos bien”**. Posteriormente el facilitador les preguntará: **“¿alguna vez han estado en una situación similar?, ¿qué es lo que ha ocurrido?, ¿cómo se han sentido?”**. Escuchará los comentarios de los niños.



Instrucción

Enseguida les **explicará: “pues bien, precisamente de esto tratará nuestro programa y de ahí la importancia de su participación en éste, ya que a través de las actividades que acabamos de realizar, aprenderán a evitar y/o a solucionar conflictos cuando se encuentren en una situación problemática. Nuestras metas y objetivos a alcanzar al finalizar el curso es que mejoren sus relaciones de amistad con compañeros y amigos y se sientan capaces de tomar decisiones cuando se encuentren en una situación de conflicto.**

Yo sé que para muchos de ustedes les será agradable la idea de jugar y aprender lo que les propongo durante las sesiones del programa, otros pensarán que todo esto será bastante cansado y aburrido; sin embargo, lo que a mi me encantaría es que se dieran la oportunidad para experimentar esta propuesta de trabajo. Para mí será maravilloso compartir con ustedes este espacio de trabajo y saber que cada sesión será una experiencia nueva de aprendizaje”.

Después les preguntará si tienen alguna duda o comentario con respecto a lo que se verá durante el programa. Esperará los comentarios y responderá las dudas y preguntas de los niños.



ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

ACTIVIDAD # 4 "HOY APRENDÍ..."

"Para terminar la sesión, la siguiente actividad la haremos de forma individual, por lo que quisiera que cada uno de ustedes eligiera un lugar del salón para trabajar. Les daré hojas y colores y me gustaría que hicieran un dibujo donde representaran lo que aprendieron el día de hoy; puede ser algo relacionado con las reglas de trabajo que vimos, tal vez uno de los juegos que hicimos o algo acerca de la pequeña obra de teatro que vieron, o quizá un dibujo de uno de sus compañeros." Después de haber dado la instrucción, los facilitadores dejarán que los niños inicien el trabajo, después de unos segundos, recorrerá el salón, tratando de interactuar con cada uno de los niños, apoyándolos y dándoles ideas para hacer sus dibujos. Cuando los niños hayan terminado sus trabajos, el facilitador les pedirá que se sienten formando nuevamente un círculo.



CIERRE

"Ahora me gustaría que compartieran con sus compañeros los dibujos que hicieron." El facilitador le pedirá a cada uno de los niños que muestren su dibujo y traten de explicarlo (el facilitador deberá indagar a cada uno de los niños haciéndoles preguntas, con la finalidad de que el evaluador pueda calificar en el instrumento (B1) si el niño mencionó alguna de las reglas que se vieron durante la sesión; el nombre de alguno de sus compañeros o lo que aprenderá durante el programa de entrenamiento). Cuando hayan terminado todos los niños de mostrarlos y explicarlos **dirá: "Estoy muy contenta de haber jugado y conversado con ustedes, me doy cuenta que aprendieron mucho el día de hoy y espero que la próxima sesión podamos compartir nuevas experiencias de aprendizaje."**



ACTIVIDAD PARA CASA

"Por último, quisiera que se llevaran sus trabajos a casa, que lo comentaran con papá y/o mamá y lo regresaran nuevamente la próxima sesión para que me explicaran qué fue lo que platicaron con ellos."

^{*1} El facilitador explica los días y horarios de reunión.

^{*2} Si el facilitador llegara a recibir por parte de los niños otras ideas para tener turnos para hablar, el facilitador deberá aceptarlas, ayudando al niño a mejorar su propuesta en caso de que éstas no sean aplicables.

SESIÓN 1:

Grupo de 9 a 12 años

“APRENDO ACERCA DEL PROGRAMA Y CONOZCO NUEVOS AMIGOS”

Meta: “Conoceré a mis compañeros de grupo, las reglas de trabajo y en qué consiste el programa”

Objetivos específicos: Al término de la sesión lo niños habrán:

- Conocido las reglas de trabajo.
- Identificado a sus compañeros, aprendiendo el nombre de cada uno de ellos.
- Compartido su gustos e intereses con los demás integrantes del grupo.
- Conocido en qué consiste el programa.
- Aprendido y analizado que es un conflicto.
- Entendido la importancia del programa y su participación en este.

Conceptos clave: Conflicto: “cualquier dificultad o problema que tenemos pero que queremos resolverlo para sentirnos bien”

Técnicas de entrenamiento: Instrucción, representación de papeles, diálogo y, discusión y debate.

Material: Diurex, pelota, grabadora, hojas blancas y plumas.

Tres letreros con el título de cada una de las reglas:

1. Puedo comunicar lo que quiera acerca del tema que estamos tratando hoy
2. Todos tenemos turnos para hablar
3. Respetamos y escuchamos los comentarios de los demás

Una cartulina con las afirmaciones “A mi me gusta...”

- A mi me gusta jugar con... mencionan el juguete con el que más les guste jugar;
- A mi me gusta ir a pasear a... mencionan el lugar de paseo de su preferencia;
- A mi me gusta comer... mencionan su platillo favorito;
- A mi me gusta ver en la T.V... mencionan el programa que más les guste ver;
- ¿A ti qué te gusta?...

Formatos de evaluación BG (evaluación para cada sesión), B1 (“ACTIVIDAD DE APLICACIÓN: HOY APRENDÍ” niños 9-12 años) Ver anexos B.

Hoja de Sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia, para entregar a los tutores al finalizar la sesión.

Antes de comenzar la sesión el facilitador deberá tener a la mano los tres letreros de cada una de las reglas y la cartulina con las afirmaciones "A mi me gusta". Los formatos de evaluación BG, B1 (ver anexos B), y la hoja correspondiente de la sesión de Sugerencias para maestros y padres de familia.



INICIO

Al iniciar la sesión, el facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo, de tal forma que todos, incluyendo el facilitador, puedan verse y comunicarse entre sí.



Instrucción.

Una vez que los niños estén sentados y en silencio, el facilitador explicará: **"Todos los que nos encontramos hoy reunidos en este espacio de trabajo, continuaremos haciéndolo a lo largo de unos meses^{*1}. Durante este tiempo, tendremos la oportunidad de conocernos, de platicar y aprender un poco más acerca de nosotros mismos y de los demás. Pero antes de comenzar, me gustaría establecer algunas reglas de trabajo que nos permitirán interactuar entre nosotros y llevar a cabo todas las actividades que realizaremos en cada una de las sesiones del programa"**.

El facilitador mostrará y leerá el primer letrero: **"PUEDO COMUNICAR LO QUE QUIERA ACERCA DEL TEMA QUE ESTAMOS TRATANDO HOY"** y especificará: **"esta regla nos quiere decir que nosotros podemos hacer comentarios, dar opiniones o hacer preguntas acerca del tema que se este tratando en ese momento"**.

Enseguida mostrará y leerá el segundo letrero que dice: **"TODOS TENEMOS TURNO PARA HABLAR"** y afirmará: **"todos tendremos la oportunidad para hablar, pero para ello, es importante que lo hagamos de forma ordenada, para que todos podamos escuchar los comentarios de los demás. A mí me gustaría que cada vez que quieran hablar alzan la mano; yo les asignaré turno para participar de acuerdo al orden en como hayan levantado las manos. Si ustedes tienen otras ideas de cómo hacerle para tener turno para hablar, al inicio de cada sesión me lo pueden comentar y posteriormente expondremos la idea ante el grupo^{*2}".**

Por último, enseñará y leerá el tercer letrero: **"RESPETAMOS Y ESCUCHAMOS LOS COMENTARIOS DE LOS DEMÁS"** y **puntualizará: "es importante que todos respetemos y escuchemos los comentarios de nuestros compañeros. Yo escucharé todas sus opiniones porque para mí todas son igual de valiosas e importantes y me gustaría que ustedes pensarán igual"**.

A continuación les pedirá a los niños que le ayuden a pegar las reglas de trabajo en las paredes del salón en un lugar visible para todos, y les **explicará: "estas reglas nos acompañarán en todas nuestras sesiones de trabajo y trataremos de recordarlas para que no se nos olviden. Si alguno de ustedes quisiera hacer algún comentario o sugerencia respecto a esta propuesta de trabajo, me gustaría escucharla en este momento"**. El facilitador escuchará los comentarios de los niños y les **dirá: "después de haber revisado nuestras reglas de trabajo, me gustaría hacer un juego con ustedes para asegurarme de que todos están muy atentos y concentrados."**



ACTIVIDAD DE APERTURA

ACTIVIDAD # 1 "MUNDO"

El facilitador les pedirá a los niños que se pongan de pie formando un círculo, después les **explicará: "cada uno de ustedes irá pasando la pelota a sus compañeros de al lado; cuando escuchen alguna de las palabras: aire, mar o tierra, se detendrán, y el niño que se haya quedado con la pelota dirá el nombre de un animal que se relacione con la palabra mencionada, pero si escuchan la palabra mundo, entonces todos cambiarán rápidamente de lugar"**. El facilitador dará un pequeño ejemplo para que los niños comprendan la actividad. Por ejemplo: aire (paloma), mar (ballena), tierra (tigre).



Instrucción

Después les pedirá a los niños que se sienten en el suelo nuevamente formando un círculo y les **dirá: "Ahora que veo que todos están muy atentos y concentrados, me gustaría decirles lo que vamos a hacer en esta sesión. Hoy realizaremos varias actividades para conocernos y aprender un poco más acerca del programa. Sabrán"**

por qué estamos aquí, en qué nos ayudará el estar en un programa como éste y cuáles serán nuestras metas a alcanzar”.

Posteriormente, el facilitador les preguntará a los niños si tienen alguna duda o comentario al respecto. Esperará unos momentos, escuchará la participación de los niños y **continuará: “ha llegado el momento de conocernos”.**



DESARROLLO

ACTIVIDAD # 2 “NOMBRES ACUMULADOS”

El facilitador les pedirá a los niños que se pongan de pie formando un círculo, posteriormente les **dirá: “vamos a ver si podemos aprender nuestros nombres, yo los voy a saludar diciendo mi nombre, Hola yo me llamo... (nombre del facilitador); el niño de al lado (señalándolo) me saludará por mi nombre y después dirá el suyo; luego, el siguiente compañero nos saludará repitiendo nuestros nombres y después dirá el suyo y así sucesivamente hasta que el último niño diga el nombre de todos”.**

Ejemplo:

Facilitador: Hola yo me llamo Angélica

Niño 1: Hola Angélica, yo me llamo Raúl

Niño 2: Hola Angélica, Hola Raúl, yo me llamo Pedro

Niño 3: Hola Angélica, Hola Raúl, Hola Pedro, yo me llamo Alejandra

Y así sucesivamente hasta terminar con el último niño

ACTIVIDAD # 3 “RULETA DE PRESENTACIÓN”

El facilitador les pedirá a los niños que formen dos círculos, uno pequeño al centro y otro grande rodeando el círculo de adentro; posteriormente, **dará las siguientes instrucciones: “voy a poner música y mientras la escuchan harán girar los círculos en sentido contrario, los de adentro hacia la izquierda y los de afuera hacia la derecha. Cuando pare la música, se detendrán, y los del círculo de adentro se voltearán y se presentarán con su compañero diciendo así:**

A mi me gusta jugar con... mencionan el juguete con el que más les guste jugar;

A mi me gusta ir a pasear a... mencionan el lugar de paseo de su preferencia;

A mi me gusta comer... mencionan su platillo favorito;

A mi me gusta ver en la T.V... mencionan el programa que más les guste ver;
¿A ti qué te gusta?... por lo que el compañero tendrá que contestar:

Posteriormente, volverán a escuchar la música y girarán nuevamente en sentido contrario. Cuando pare la música, los del círculo de adentro se voltearán y ahora les tocará a los del círculo exterior presentarse con su compañero nuevamente repitiendo las mismas afirmaciones. Así continuará el juego hasta que todos hayan tenido oportunidad de presentarse con alguno de sus compañeros”.

El facilitador pegará en la pared la cartulina con las afirmaciones “A mi gusta...” en un lugar visible para todos y les **explicará: “Voy a pegar en esta pared la lista de lo que tienen que decir para que en caso de que lo necesiten, lo puedan recordar”.**



Instrucción

Al finalizar la actividad, les pedirá a los niños que se sienten nuevamente formando un círculo y **comenzará: “Ahora quiero explicarles un poco en qué consiste nuestro programa y lo que haremos durante el transcurso de éste. Como ya se han dado cuenta, en cada sesión realizaremos algunos juegos y dinámicas que estoy segura serán muy divertidas para todos ustedes; pero también, llevaremos a cabo otras actividades donde tendremos que permanecer tranquilos y en silencio para escuchar instrucciones, tal y como lo estamos haciendo ahora, por lo que voy a necesitar toda su atención y cooperación mientras realizamos actividades de este tipo. Ahora quisiera hacer una actividad con ustedes para explicarles lo que aprenderemos durante el programa.”** Enseguida el facilitador les pedirá a los niños que formen una hilera y les **dirá: “quiero que observen y escuchen con atención lo que vamos a hacer a continuación”.**



Representación de papeles

Los facilitadores se pararán frente a los alumnos y **les explicarán: “lo que verán a continuación es una representación de una obra, observen”.** Posteriormente los facilitadores actuarán simulando ser niños teniendo un “conflicto” entre ellos por una pelota.

Inicia la presentación

Niño 1: Simula jugar en el recreo de la escuela con una pelota.

Niño 2: Simula observar al niño que juega con la pelota. *Enojado* se acerca y le quita la pelota.

Niño 1: *enojado* ¡**Dame mi pelota, por qué me la quitas!**

Niño 2: arrebatándose la pelota ¡**porque yo quiero jugar con ella!**

Niño 1: ¡**Pero es mía!**

Niño 2: ¡**También es mía y tú ya jugaste mucho tiempo con ella!**

Niño 1: *llorando* se aleja y se sienta en un rincón

Niño 2: se queda jugando con la pelota

Termina la presentación



Diálogo

Después el facilitador se sentará frente a ellos pidiéndoles que así como están sentados formen parejas volteándose hacia uno de sus compañeros, quedando cara a cara y dando la espalda a la pareja de al lado, y así sucesivamente. Posteriormente les **dirá: “me gustaría que comentarán con su compañero lo que vieron en la obra de teatro que acabamos de representar”**

Los facilitadores esperarán a que los niños inicien el diálogo, posteriormente, se acercarán a ellos para apoyarlos escuchando y enriqueciendo sus comentarios.

Ejemplos de intervención por parte de los facilitadores:

- **¿Qué fue lo que paso?**
- **¿Cómo se sentían los niños?**
- **¿Creen que tuvieron un conflicto los niños?**
- **¿Creen que solucionaron su problema?**

El facilitador debe acercarse e interactuar con todos los participantes. La actividad finalizará cuando hayan platicado con todas las parejas.



Discusión y debate

A continuación les pedirá que formen nuevamente el círculo y les preguntará acerca de lo que comentaron con su compañero:

- ¿Qué me pueden decir acerca de lo que platicaron con su compañero?
- ¿Qué fue lo que pasó?
- ¿Cómo se sentían los niños?
- ¿Qué conflicto tuvieron los niños?
- ¿Creen que solucionaron su problema?

El facilitador animará a los niños a participar, haciéndoles ver que los conflictos pueden aparecer entre dos personas **explicando: “los conflictos pueden aparecer en cualquier momento con algún compañero, amigo o vecino. Como vimos, en una situación así puede haber peleas, insultos, discusiones, enfados y un montón de problemas más. Un conflicto es cualquier dificultad o problema que tenemos pero que queremos resolverlo para sentirnos bien”**. Posteriormente el facilitador les preguntará: **“¿alguna vez han estado en una situación similar?, ¿qué es lo que ha ocurrido?, ¿cómo se han sentido?”**. Escuchará los comentarios de los niños.



Instrucción

Enseguida les **explicará: “pues bien, precisamente de esto tratará nuestro programa y de ahí la importancia de su participación en éste, ya que a través de las actividades que acabamos de realizar, aprenderán a evitar y/o a solucionar conflictos cuando se encuentren en una situación problemática. Nuestras metas y objetivos a alcanzar al finalizar el curso es que mejoren sus relaciones de amistad con compañeros y amigos y se sientan capaces de tomar decisiones cuando se encuentren en una situación de conflicto.**

Yo sé que para muchos de ustedes les será agradable la idea de jugar y aprender lo que les propongo durante las sesiones del programa, otros pensarán que todo esto será bastante cansado y aburrido; sin embargo, lo que a mí me encantaría es que se dieran la oportunidad para experimentar esta propuesta de trabajo. Para mí será maravilloso compartir con ustedes este espacio de trabajo y saber que cada sesión será una experiencia nueva de aprendizaje”.

Después les preguntará si tienen alguna duda o comentario con respecto a lo que se verá durante el programa. Esperará los comentarios y responderá las dudas y preguntas de los niños.



ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

ACTIVIDAD # 4 "HOY APRENDÍ..."

"Para terminar la sesión, la siguiente actividad la haremos de forma individual, por lo que quisiera que cada uno de ustedes eligiera un lugar del salón para trabajar". El facilitador repartirá las hojas y las plumas a los niños **diciendo: "quiero que en esta hoja escriban lo que aprendieron el día de hoy; puede ser algo relacionado con las reglas de trabajo que vimos, tal vez uno de los juegos que hicimos o algo acerca de la representación de papeles que vieron, o quizá quieran escribir algún conflicto similar que hayan tenido con alguno compañero de su escuela."** Después de haber dado la instrucción, los facilitadores dejarán que los niños inicien el trabajo, después de unos segundos, recorrerá el salón, tratando de interactuar con cada uno de los niños, apoyándolos y dándoles ideas para hacer sus escrituras. Cuando los niños hayan terminado sus trabajos, el facilitador les pedirá que se sienten formando nuevamente un círculo.



CIERRE

"Ahora me gustaría que compartieran con sus compañeros sus escrituras." El facilitador le pedirá a cada uno de los niños que lean sus trabajos. (el facilitador deberá indagar a cada uno de los niños haciéndoles preguntas con la finalidad de que el evaluador pueda calificar en el instrumento (B1) si el niño escribió o mencionó algún conflicto que haya tenido anteriormente; alguna de las reglas que se vieron durante la sesión; el nombre de alguno de sus compañeros o lo que aprenderá durante el programa de entrenamiento). Cuando hayan terminado todos los niños de explicarlos **dirá: "Estoy muy contenta de haber jugado y conversado con ustedes, me doy cuenta que aprendieron mucho el día de hoy y espero que la próxima sesión podamos compartir nuevas experiencias de aprendizaje."**



ACTIVIDAD PARA CASA

"Por último, quisiera que comentaran con papá y/o mamá lo que vimos el día de hoy para que en la siguiente sesión, me expliquen qué fue lo que platicaron con ellos."

^{*1} El facilitador explica los días y horarios de reunión.

^{*2} Si el facilitador llegara a recibir por parte de los niños otras ideas para tener turnos para hablar, el facilitador deberá aceptarlas, ayudando al niño a mejorar su propuesta en caso de que éstas no sean aplicables.

Sugerencias para profesionales de la educación y maestros SESIÓN 1:

Queridos profesionales de la educación y maestros:

Su alumno se encuentra dentro de un programa cognitivo conductual para el desarrollo de habilidades de solución de conflictos cognitivos interpersonales con la finalidad de mejorar e incrementar su competencia social. Básicamente, el programa está diseñado para trabajar con niños con diagnóstico de Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H), y consiste en la enseñanza de estrategias para evitar y/o solucionar conflictos interpersonales en sus relaciones sociales.

El programa de habilidades sociales en el que se encuentra el alumno, tiene como propósito apoyarle a mejorar, e incrementar, todas aquellas habilidades interpersonales relacionadas con la competencia social, y a desarrollar nuevas estrategias de afrontamiento a los conflictos interpersonales en los que frecuentemente se ven involucrados los niños que presentan este diagnóstico. Otra de las metas que persigue el programa, es contribuir en su desarrollo afectivo, emocional y social, a través del aprendizaje de estrategias que le ayuden a identificar, prevenir y/o resolver eficazmente conflictos interpersonales.

Con la finalidad de promover la generalización del aprendizaje en contextos como la escuela y el hogar, a continuación usted encontrará un apartado donde se describirá brevemente lo que el alumno abordará en cada una de las sesiones, así como algunas sugerencias para trabajar dentro del aula. Además, se le entregará una Guía de recomendaciones para enseñar habilidades de solución de conflictos cognitivos interpersonales a sus alumnos; estrategias que usted podrá utilizar dentro del salón de clases.

Sesión 1:

“APRENDO ACERCA DEL PROGRAMA Y CONOZCO NUEVOS AMIGOS”

En esta sesión, el alumno conoció a sus compañeros de grupo, en qué consiste el programa, las reglas de trabajo y la forma en la que se trabajará durante éste.

El concepto clave de la sesión fue la palabra ***Conflicto***, la cual, fue definida como: **“cualquier dificultad o problema que tenemos, pero que queremos resolverlo para sentirnos bien”**.

Con la intención de que el alumno entendiera lo que es una situación de conflicto, se llevó a cabo una actividad de representación de papeles, donde los facilitadores simularon tener un conflicto entre ellos. Después de haber terminado la representación, los niños tuvieron la oportunidad de dialogar entre ellos acerca del conflicto que observaron, y finalmente, llegar a la conclusión junto con el facilitador, de que los conflictos forman parte su vida cotidiana y lo importante es contar con estrategias que los ayuden a evitar y/o a solucionar sus conflictos sociales en sus relaciones interpersonales.

Sugerencias para trabajar en la escuela con el alumno:

- Explique con sus propias palabras, lo que para usted es un ***conflicto***.
- Platique una anécdota en donde usted se haya visto envuelto en una situación de conflicto.
- Describa los sentimientos que tuvo cuando estuvo en esa situación de conflicto.
- Comente cómo resolvió su problema.
- Converse con el alumno acerca de la importancia que tiene el identificar y resolver los conflictos que se nos presentan en nuestra vida cotidiana.

Sugerencias para padres de familia SESIÓN 1:

Queridos padres de familia:

Como saben, su hijo se encuentra dentro de un programa para desarrollar habilidades de solución de conflictos sociales. Básicamente, el programa consiste en el aprendizaje de alternativas para evitar y/o solucionar conflictos en sus relaciones con otras personas.

El programa de habilidades sociales en el que se encuentra su hijo tiene como propósito apoyarle a mejorar, e incrementar sus habilidades sociales, y a desarrollar nuevas estrategias para afrontar conflictos en los que frecuentemente se ven involucrados los niños que presentan Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. Otra de las metas que persigue el programa es contribuir en su desarrollo afectivo, emocional y social, a través del aprendizaje de alternativas que le ayuden a identificar, prevenir y/o resolver eficazmente conflictos con sus familiares, amigos, compañeros de clase, etc.,

Con la finalidad de continuar el aprendizaje dentro del hogar, a continuación usted encontrará un apartado donde se describirá brevemente lo que su hijo verá en cada una de las sesiones, y algunas sugerencias para trabajar con él en casa.

Sesión 1:

“APRENDO ACERCA DEL PROGRAMA Y CONOZCO NUEVOS AMIGOS”

En esta sesión, el alumno conoció a sus compañeros de grupo, en qué consiste el programa, las reglas de trabajo y la forma en la que se trabajará durante éste.

El concepto clave de la sesión fue la palabra **Conflicto**, la cual, fue definida como: **“cualquier dificultad o problema que tenemos, pero que queremos resolverlo para sentirnos bien”**.

Con la intención de que el niño entendiera lo que es una situación de conflicto, se llevó a cabo una actividad de representación de papeles (obra de teatro), donde los facilitadores, simulaban tener un conflicto entre ellos. Después de haber terminado la representación, los niños tuvieron la oportunidad de dialogar entre ellos acerca del conflicto que observaron y, finalmente, llegar a la conclusión junto con el facilitador, de que los conflictos forman parte su vida cotidiana y lo importante es contar con estrategias que los ayuden a evitar y/o a solucionar sus conflictos interpersonales en sus relaciones sociales.

De tarea: su hijo llevará a casa un pequeño trabajo (dibujo y/o composición), para que lo comentes con él, Es importante que conserves este trabajo, porque lo vamos a utilizar la próxima sesión. No olvides traerlo y entregarlo directamente al facilitador.

Sugerencias para trabajar en casa con el alumno:

- Explíquele con sus propias palabras, lo que para usted es un **conflicto**.
- Platíquele una anécdota en donde usted se haya visto envuelto en una situación de conflicto.
- Descríble los sentimientos que tuvo cuando estuvo en una situación de conflicto.
- Platíquele cómo resolvió su problema.
- Comente con su hijo la importancia que tiene el identificar y resolver los conflictos que se nos presentan con las personas que nos rodean.

FASE 2:

Habilidades de Pensamiento Pre-social de Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales.

OBJETIVOS GENERALES:

Sesión 2

- Identificar diferentes tipos de emociones y sentimientos como: alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo, preocupación, etc.
- Conocer las manifestaciones propias de los diferentes tipos de emociones y sentimientos comunicándolos por medio del lenguaje corporal.
- Describir situaciones asociadas a los diferentes tipos de emociones y sentimientos comprendiendo las causas que los originan.

Sesión 3

- Comprender y reconocer sus propios estados de ánimo, evocando y expresando diferentes situaciones en las que hayan experimentado alegría, sorpresa, enojo, tristeza, vergüenza, miedo, preocupación, etc.
- Percatarse de que sus sentimientos pueden estar originados por motivos diferentes.

Sesión 4

- Identificar las emociones y sentimientos que las demás personas experimentan, reconociendo que pueden ser expresados de manera distinta y muchas veces de forma diferente a como ellos los expresan.

Sesión 5

- Tomar conciencia de la relación que existe entre los sentimientos adecuados e inadecuados sobre su conducta y las relaciones interpersonales con sus iguales.

Sesión 6

- Proponer diferentes alternativas para combatir los sentimientos inadecuados modificando la manera de manifestarlos.
- Plantear diversas alternativas para ayudar a otras personas a evitar sentimientos inadecuados.

INFORMACIÓN PREVIA PARA EL FACILITADOR

En esta fase del programa, el facilitador tendrá la labor de desarrollar en cada uno de los niños del grupo la capacidad para expresar y comunicar sus emociones y sentimientos. Los niños aprenderán a tomar conciencia de sus propios estados emocionales y de los demás, descentrándose de su propio punto de vista y reconociendo que tanto las causas que originan las emociones y los sentimientos, así como sus manifestaciones, pueden ser muy diferentes a como ellos las experimentan.

Asimismo, el facilitador les ayudará a identificar y reconocer los estados emocionales adecuados e inadecuados en ellos mismos y en los demás, relacionándolos con los efectos que pueden tener sobre su conducta y sobre las relaciones interpersonales; les enseñará algunas estrategias para incidir sobre ellos, modificando la manera de manifestarlos.

Con la finalidad de profundizar en el conocimiento de sus propios estados de ánimo y en el de los demás, el facilitador les enseñará a plantear alternativas para ayudar a combatir sentimientos inadecuados en ellos mismos y en los demás.

SESIÓN 2:

Grupo de 6 a 9 años

“Expresando emociones y sentimientos”

Meta: “Identificaré los diferentes tipos de emociones y sentimientos, expresándolos a través de mi cuerpo”

Objetivos específicos: Al término de la sesión lo niños habrán:

- Identificado los diferentes tipos de emociones y sentimientos.
- Descubierta la capacidad para expresar emociones y sentimientos.
- Comprendido las causas y manifestaciones de los diferentes tipos de emociones y sentimientos.

Conceptos clave: Emociones y sentimientos: “Sensaciones que tenemos y que pueden expresarse de diferentes maneras”

Técnicas de entrenamiento: Instrucción, discusión y debate, representación de papeles.

Material:

Cinta adhesiva (Diurex), colores, hojas blancas

Letrero del nombre de la sesión (anexo # A1)

Dibujos de emociones y sentimientos (anexo # A2)

Guía de de situaciones hipotéticas (anexo # A3)

Hojas en blanco divididas por una línea a la mitad: lado derecho (nombre de cualquier sentimiento), lado izquierdo (la palabra: “MOTIVOS”)

Dibujo de emociones y sentimientos (anexo # A4)

Bolsas de estraza que incluyan cada una un juego de recortes de las partes de la cara (anexo # A5)

Formatos de evaluación BG (evaluación para cada sesión), B2 (“ACTIVIDAD DE APLICACIÓN: HOY APRENDÍ” niños 6-9 años) Ver anexos B.

Hoja de Sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia, para entregar a los tutores al finalizar la sesión.

Antes de comenzar la sesión el facilitador deberá pegar en cualquier muro del aula el letrero que indica el nombre de la sesión (anexo # A1) y los dibujos de las emociones y sentimientos (anexo # A2). Asimismo, deberá tener listo todo el material que se requiere para las actividades de la sesión y Los formatos de evaluación BG, B2 (ver anexos B), y la hoja correspondiente de la sesión de Sugerencias para maestros y padres de familia.



INICIO

El facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo, posteriormente les **dirá: “antes de comenzar nuestras actividades, quisiera que me platicaran lo que conversaron con mamá o papá acerca de sus dibujos y de lo que vimos en la sesión anterior”**. El facilitador dará el tiempo necesario para que los niños hablen de sus experiencias.



ACTIVIDAD DE APERTURA



Instrucción.

Después **continuará: “pues bien, así como la sesión anterior vimos lo que es un conflicto y cómo pueden llegar a reaccionar y a sentirse las personas que están envueltas en un problema, hoy hablaremos acerca de la expresión de emociones y sentimientos. Señalará el letrero que indica el nombre de la sesión “Expresando emociones y sentimientos” diciendo: “los cuales aprenderemos a identificarlos y a comunicarlos a través de nuestro cuerpo, pero antes quisiera explicarles qué son las emociones y los sentimientos”**.

Brevemente el facilitador **definirá: “las emociones y los sentimientos son aquellas sensaciones que tenemos y que pueden expresarse de diferentes maneras, por ejemplo: alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo enojo, preocupación, etc. Estas son tan sólo algunas de las emociones y sentimientos más comunes que podemos llegar a experimentar, estoy segura que ustedes las conocen y que las han manifestado en muchas ocasiones.**



DESARROLLO

ACTIVIDAD # 1 "CARAS Y GESTOS"

"Aquí tengo unos dibujos que representan cada una de las emociones y sentimientos que les comenté". (anexo # A2) Señalando cada una de ellas irá diciendo: **"alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo y preocupación. Quiero que nos pongamos de pie formando una hilera frente a los dibujos y tratemos de imitarlos; yo les mencionaré el nombre de cada emoción y ustedes harán la cara o gesto correspondiente."** La actividad finaliza después de que el instructor haya mencionado las cinco reacciones emocionales y los integrantes del grupo las hayan expresado gestualmente.



Discusión y debate

Posteriormente les pedirá a los niños que se sienten nuevamente en el suelo formando un círculo, **preguntándoles:**

- **¿Cómo podrían saber que alguien está alegre, ustedes cómo lo notarían?**
- **¿Creen que la alegría pueda expresarse en la cara o en cualquier otra parte de nuestro cuerpo: brazos, piernas, etc.?**
- **Supongamos que una persona está alegre ¿cómo se les ocurre que pueda expresarlo en la cara o en el cuerpo? ¿Qué se les ocurre que podría decir?**

Así continuará cuestionándoles acerca de las demás emociones y sentimientos (sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo y preocupación), haciendo énfasis en la variedad de manifestaciones que pueden tener cada una de ellos.

Después el facilitador les **comentará:** **"como ven, las emociones y los sentimientos los podemos identificar y expresar a través de la cara y nuestro cuerpo, por ejemplo: ustedes pueden saber que uno de sus mejores amigos está contento porque observan que tiene una gran sonrisa en su rostro, pero también pueden saber que otro compañero de su clase esta muy contento porque además de ver que tiene una sonrisa en su cara, salta de mucha alegría al mismo**

tiempo que dice hoy es mi mejor día". El facilitador podrá continuar con otros ejemplos que los niños hayan mencionado en el ejercicio anterior y posteriormente concluirá con la actividad **diciendo: "cada uno de nosotros es capaz de manifestar nuestras emociones y sentimientos de diferentes maneras".**



Representación de papeles

"Ahora quisiera jugar con ustedes lo siguiente". El facilitador formará equipos de dos personas cada uno y les **explicara: "a cada equipo le voy a proponer una situación para actuar algunas de las emociones y sentimientos que acabamos de ver, los integrantes de los demás equipos, adivinarán las emociones y sentimientos que estén representando en ese momento los equipos contrarios".** Enseguida, el facilitador leerá a uno de los equipos una de las situaciones hipotéticas que se presentan en el anexo # A3; esperará algunos segundos para que los niños se organicen y den sus ideas para representar los papeles; posteriormente los ayudará haciendo hincapié en las emociones y sentimientos que les propone, resaltando la importancia de expresarlos corporalmente. Así continuará con los demás equipos hasta terminar con todas y cada una de las emociones y sentimientos: alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo y preocupación. Posteriormente, finalizará la actividad **diciendo: "existen muchas razones por la cuales podemos sentir alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo o preocupación."**

ACTIVIDAD # 2 "DIBUJANDO EMOCIONES Y SENTIMIENTOS"

"Ahora vamos a hacer lo siguiente, voy a repartirles a cada uno de ustedes una hoja en blanco dividida a la mitad por una línea. En la parte de arriba del lado derecho encontrarán el nombre de alguna de las emociones y sentimientos que hemos revisado con anterioridad, puede ser: alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo o preocupación, y del otro lado, encontrarán la palabra: MOTIVOS. Quiero que en la parte de la derecha de la hoja dibujen a un niño/a expresando la emoción o sentimiento que se les pide, y que del lado izquierdo dibujen el motivo de la emoción o sentimiento de dicho personaje."

El facilitador se ayudará explicando la actividad con el dibujo del anexo # A4. Mostrándolo les **dirá: "aquí** (señalando el lado derecho) **vemos el dibujo de un niño que está triste, y de este lado** (señalando el lado

izquierdo) **vemos el dibujo del motivo de su tristeza: su avión esta roto. Así como este dibujo, ustedes imaginarán personajes representando la emoción o sentimiento que se les indique con el motivo correspondiente**". El facilitador insistirá en que el dibujo de la derecha (manifestación) exprese claramente el sentimiento que se pide, y que el dibujo de la izquierda (motivo) exprese claramente las razones de ese sentimiento en particular.

Para finalizar la actividad, el facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo; posteriormente, invitará a uno de los niños a ponerse de pie para mostrar su dibujo y les pedirá a los demás niños que participen para adivinar el motivo del sentimiento que le correspondió dibujar a su compañero.

Ejemplos de intervención por parte del facilitador

- **¿Qué me pueden decir de este dibujo?**
- **¿Cuál es el sentimiento de este personaje?**
- **¿Por qué se siente así? ¿Cuál es el motivo de su sentimiento?**
- **¿Alguna vez se han sentido ustedes igual?**

El facilitador mostrará algunos dibujos más y continuará con la siguiente actividad.



ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

ACTIVIDAD # 3 "HOY APRENDÍ..."

Para llevar a cabo la siguiente actividad, el facilitador formará dos equipos y les **explicará: "voy a entregarles a cada equipo una bolsa de papel estraza; en su interior encontrarán los recortes de diferentes partes de una cara: ojos, cejas, orejas, bocas, etc. Lo que quiero que hagan es jugar con estos recortes, tratando de formar caritas que expresen los sentimientos que hemos estado viendo: alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo, preocupación, etc. Después de que hayan formado su carita, entre ustedes se preguntarán que emoción expresa la carita que formaron y después imaginarán posibles causas de ese sentimiento en particular"**.

El facilitador apoyará a los niños, incitándolos a que formen los diferentes tipos de sentimientos que se vieron durante la sesión y los relacionen con

situaciones hipotéticas en donde se pueden llegar a experimentar dichos sentimientos. (Es importante que el facilitador anime a los niños a formar los 7 diferentes tipos de emociones y sentimientos que propone el formato de evaluación. Cuando los niños terminen de realizar la carita, el facilitador deberá preguntar si todos están de acuerdo con las partes que conforman la carita para ese sentimiento en particular, con la intención de puntuar las letras que conforman los elementos de cada una de las emociones del formato de evaluación)



CIERRE

Posteriormente el facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo y les **dirá: “Para terminar nuestra sesión, me gustaría que reflexionemos acerca de estas preguntas”.**

¿Por qué será importante expresar emociones y sentimientos?

¿Por qué se imaginan que es bueno aprender a identificarlos?



ACTIVIDAD PARA CASA

“Me gustaría que para la próxima sesión, trajeran varias fotos tuyas en donde representen alguna de las emociones y sentimientos que vimos el día hoy”.

SESIÓN 2:

Grupo de 9 a 12 años

“Expresando emociones y sentimientos”

Meta: “Identificaré los diferentes tipos de emociones y sentimientos, expresándolos a través de mi cuerpo”

Objetivos específicos: Al término de la sesión lo niños habrán:

- Identificado los diferentes tipos de emociones y sentimientos.
- Descubierta la capacidad para expresar emociones y sentimientos.
- Comprendido las causas y manifestaciones de los diferentes tipos de emociones y sentimientos.

Conceptos clave: Emociones y sentimientos: “sensaciones que tenemos y que pueden expresarse de diferentes maneras”

Técnicas de entrenamiento: Instrucción, discusión y debate, representación de papeles.

Material: Diurex, colores, hojas blancas, revistas, tijeras y pegamento

Letrero de la sesión (anexo # A1)

Dibujos de emociones y sentimientos (anexo # A2)

Guía de situaciones hipotéticas (anexo # A3)

Hojas en blanco divididas por una línea a la mitad: lado derecho (nombre de cualquier sentimiento), lado izquierdo (palabra MOTIVOS)

Dibujo de emociones y sentimientos (anexo # A4)

Formatos de evaluación BG (evaluación para cada sesión), B3 (actividad de aplicación niños 9-12 años) Ver anexos B.

Hoja de Sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia, para entregar a los tutores al finalizar la sesión.

Antes de comenzar la sesión el facilitador deberá pegar en cualquier muro del aula el letrero que indica el nombre de la sesión (anexo # A1) y los dibujos de las emociones y sentimientos (anexo # A2). Asimismo, deberá tener listo todo el material que se requiere para las actividades de la sesión y los

formatos de evaluación BG, B3 (ver anexos B), y la hoja correspondiente de la sesión de Sugerencias para maestros y padres de familia.



INICIO

El facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo, posteriormente les **dirá: “antes de comenzar nuestras actividades, quisiera que me platicaran lo que conversaron con mamá o papá respecto a lo que vimos en la sesión anterior”**. El facilitador dará el tiempo necesario para que los niños hablen de sus experiencias.



ACTIVIDAD DE APERTURA



Instrucción.

Después **continuará. “pues bien, así como la sesión anterior vimos lo que es un conflicto y cómo pueden llegar a reaccionar y a sentirse las personas que están envueltas en un problema, hoy hablaremos acerca de la expresión de emociones y sentimientos. Señalará el letrero que indica el nombre de la sesión “Expresando emociones y sentimientos” (anexo # A1) diciendo: “los cuales aprenderemos a identificarlos y a comunicarlos a través de nuestro cuerpo, pero antes quisiera explicarles qué son las emociones y los sentimientos”**.

Brevemente el facilitador **definirá: “las emociones y los sentimientos son aquellas sensaciones que tenemos y que pueden expresarse de diferentes formas y maneras, por ejemplo: alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo enojo, preocupación, etc. Estas son tan sólo algunas de las emociones y sentimientos más comunes que podemos llegar a experimentar, estoy segura que ustedes las conocen y que las han manifestado en muchas ocasiones.**



DESARROLLO

ACTIVIDAD # 1 "CARAS Y GESTOS"

El facilitador les pedirá a los niños que se pongan de pie formando una hilera frente a los dibujos del anexo # A2 y les **dirá: "Aquí tengo unos dibujos que representan cada una de las emociones y sentimientos que les comenté"**. (anexo # A2) Señalando cada una de ellas irá **diciendo: "alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo y preocupación"**. Les pedirá que los observen detenidamente, esperará unos segundos y después formará equipos por parejas y les **explicará: "Bien, ahora quiero que así como están por parejas, uno de ustedes trate de imitar alguna de las emociones y sentimientos, y que su compañero adivine de qué sentimiento se trata. Tendrán que irse alternando, es decir, actúa uno y el otro adivina, y luego le toca al compañero actuar y al otro adivinar. Así hasta que terminen con cada uno de los dibujos"** La actividad finaliza después de que el instructor se haya cerciorado de que todos los equipos hayan actuado y adivinado las cinco reacciones emocionales.



Discusión y debate

Posteriormente les pedirá a los niños que se sienten nuevamente en el suelo formando un círculo, **preguntándoles:**

- **¿Cómo podrían saber que alguien está alegre, ustedes cómo lo notarían?**
- **¿Creen que la alegría pueda expresarse en la cara o en cualquier otra parte de nuestro cuerpo: brazos, piernas, etc?**
- **Supongamos que una persona está alegre ¿cómo se les ocurre que pueda expresarlo en la cara o en el cuerpo? ¿qué se les ocurre que podría decir?**

Así continuará cuestionándoles acerca de las demás emociones y sentimientos (sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo y preocupación), haciendo énfasis en la variedad de manifestaciones que pueden tener cada una de ellas.

Después el facilitador les **comentará**: **“como ven, las emociones y los sentimientos los podemos identificar y expresar a través de la cara y nuestro cuerpo, por ejemplo: ustedes pueden saber que uno de sus mejores amigos esta contento porque observan que tiene una gran sonrisa en su rostro, pero también pueden saber que otro compañero de su clase esta muy contento porque además de ver que tiene una sonrisa en su cara, salta de mucha alegría al mismo tiempo que dice hoy es mi mejor día”**.

El facilitador podrá continuar con otros ejemplos que los niños hayan mencionado en el ejercicio anterior y posteriormente concluirá con la actividad **diciendo**: **“cada uno de nosotros es capaz de manifestar nuestras emociones y sentimientos de diferentes formas y maneras”**.



Representación de papeles

“Ahora quisiera jugar con ustedes lo siguiente”. El facilitador formará equipos de dos personas cada uno y les **explicara**: **“a cada equipo le voy a proponer una situación para actuar algunas de las emociones y sentimientos que acabamos de ver, los integrantes de los demás equipos, adivinarán las emociones y sentimientos que estén representando en ese momento los equipos contrarios”**. Enseguida, el facilitador leerá a uno de los equipos una de las situaciones hipotéticas que se presentan en el anexo # A3; esperará algunos segundos para que los niños se organicen y den sus ideas para representar los papeles; posteriormente los ayudará haciendo hincapié en las emociones y sentimientos que les propone, resaltando la importancia de expresarlos corporalmente. Así continuará con los demás equipos hasta terminar con todas y cada una de las emociones y sentimientos: alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo y preocupación. Posteriormente, finalizará la actividad **diciendo**: **“existen muchas razones por la cuales podemos sentir alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo o preocupación.”**

ACTIVIDAD # 2

“EMOCIONES Y SENTIMIENTOS”

“Ahora vamos a hacer lo siguiente, voy a repartirles a cada uno de ustedes una hoja en blanco dividida a la mitad por una línea. En la parte de arriba del lado derecho encontrarán el nombre de alguna de las emociones y sentimientos que hemos revisado con anterioridad, puede ser: alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza,

miedo, enojo o preocupación, y del otro lado, encontrarán la palabra: MOTIVOS. Quiero que en la parte de la derecha de la hoja dibujen a un niño/a expresando la emoción o sentimiento que se les pide, y que del lado izquierdo dibujen el motivo de la emoción o sentimiento de dicho personaje”.

El facilitador se ayudará explicando la actividad con el dibujo del anexo # A4. Mostrándolo les **dirá: “aquí** (señalando el lado derecho) **vemos el dibujo de un niño que está triste, y de este lado** (señalando el lado izquierdo) **vemos el dibujo del motivo de su tristeza: su avión esta roto. Así como este dibujo, ustedes imaginarán personajes representando la emoción o sentimiento que se les indique con el motivo correspondiente”**. El facilitador insistirá en que el dibujo de la derecha (manifestación) exprese claramente el sentimiento que se pide, y que el dibujo de la izquierda (motivo) exprese claramente las razones de ese sentimiento en particular.

Para finalizar la actividad, el facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo; posteriormente, invitará a uno de los niños a ponerse de pie para mostrar su dibujo y les pedirá a los demás niños que participen para adivinar el motivo del sentimiento que le correspondió dibujar a su compañero.

Ejemplos de intervención por parte del facilitador

- **¿Qué me pueden decir de este dibujo?**
- **¿Cuál es el sentimiento de este personaje?**
- **¿Por qué se siente así? ¿Cuál es el motivo de su sentimiento?**
- **¿Alguna vez se han sentido ustedes igual?**

El facilitador mostrará algunos dibujos más y continuará con la siguiente actividad.



ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

ACTIVIDAD # 3 “HOY APRENDÍ...”

Para llevar a cabo la siguiente actividad, el facilitador les pedirá a los niños que trabajen individualmente **explicándoles: “Aquí tengo algunas revistas, pegamento y tijeras que voy a entregarles a cada uno de ustedes. Lo que quiero que hagan es que busquen personajes que**

representen alguna de las emociones y sentimientos que vimos el día de hoy, las recorten y los peguen en la hoja que voy a darles. Traten de buscar todas las que puedan hasta pegar por toda la hoja, de tal manera que tengamos un *collage* de todas las **emociones y sentimientos**". (El facilitador animará a los niños a buscar en las revistas las 7 emociones y sentimientos que indica el instrumento de evaluación)

El facilitador dejará trabajar a los niños por unos minutos y posteriormente les pedirá que se sienten en el suelo formando un círculo y les **dirá: "vamos a hacer la presentación de los *collage* de cada equipo. Elegiré a un representante de cada equipo para que lo muestre y nos señale algunos de los sentimientos y emociones que contiene su *collage*, relacionándolo con alguna situación imaginaria de por qué motivo podría sentirse así esa persona"**.

La actividad finaliza cuando los dos equipos hayan presentado sus *collage* y dado ejemplos de las siete emociones y sentimientos que se vieron durante la sesión, relacionándolas con situaciones imaginarias de los motivos por los cuales pudo haberse sentido así cada personaje.



CIERRE

Posteriormente el facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo y les **dirá: "Para terminar nuestra sesión, me gustaría que reflexionemos acerca de estas preguntas"**.

¿Por qué será importante expresar emociones y sentimientos?

¿Por qué se imaginan que es necesario aprender a identificarlos?



ACTIVIDAD PARA CASA

"Me gustaría que para la próxima sesión, trajeran varias fotos tuyas en donde representen alguna de las emociones y sentimientos que vimos el día hoy".

Sugerencias para profesionales de la educación y maestros SESIÓN 2:

Durante las próximas cinco sesiones, trabajaremos con los niños habilidades previas para el aprendizaje de estrategias de solución de conflictos cognitivos interpersonales. Entre estas habilidades se encuentran todas aquellas relacionadas con la identificación, reconocimiento y comprensión de sus estados emocionales y el de los demás.

La importancia de estas cinco próximas sesiones son decisivas para que el alumno aprenda a resolver conflictos sociales con las personas que le rodean.

Sesión 2:

“EXPRESANDO EMOCIONES Y SENTIMIENTOS”

En esta sesión, el alumno descubrió su capacidad para identificar y expresar emociones y sentimientos (alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo, preocupación, etc.), comprendiendo algunas de las causas y manifestaciones de cada una de ellas.

El concepto clave de la sesión fue la palabra *Emociones y Sentimientos*, la cual fue definida como: **“aquellas sensaciones que tenemos y que pueden expresarse de diferentes maneras”**.

Durante la sesión, se llevaron a cabo actividades donde el alumno identificó y reconoció los diferentes tipos de emociones y sentimientos, comprendiendo que éstos, pueden ser expresados a través de la cara y el cuerpo. Asimismo, entendió que existen diversas causas para manifestar un sentimiento en particular.

Sugerencias para trabajar en la escuela con el alumno:

- Explique con sus propias palabras qué son las emociones y sentimientos.
- Describa cada una de las sensaciones que podemos llegar a experimentar: (alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo, preocupación, etc.).
- Hable acerca de las diversas manifestaciones de cada una de las emociones y sentimientos.
- Comente algunas de las causas por las cuales podemos llegar a manifestar algún sentimiento en particular (alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo, preocupación, etc.).

Sugerencias para padres de familia SESIÓN 2:

Durante las próximas cinco sesiones, trabajaremos con los niños habilidades previas para el aprendizaje de estrategias de solución de conflictos cognitivos interpersonales. Entre estas habilidades se encuentran todas aquellas relacionadas con la identificación, reconocimiento y comprensión de sus estados emocionales y el de los demás.

La importancia de estas cinco próximas sesiones son decisivas para que su hijo aprenda a resolver conflictos sociales con las personas que le rodean.

Sesión 2:

“EXPRESANDO EMOCIONES Y SENTIMIENTOS”

En esta sesión, el alumno descubrió su capacidad para identificar y expresar emociones y sentimientos (alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo, preocupación, etc.), comprendiendo algunas de las causas y manifestaciones de cada una de ellas.

El concepto clave de la sesión fue la palabra *Emociones y Sentimientos*, la cual, fue definida como: **“aquellas sensaciones que tenemos y que pueden expresarse de diferentes maneras”**.

Durante la sesión, se llevaron a cabo actividades donde el alumno identificó y reconoció los diferentes tipos de emociones y sentimientos, comprendiendo que éstos, pueden ser expresados a través de la cara y el cuerpo. Asimismo, entendió que existen diversas causas para manifestar un sentimiento en particular.

De tarea: tú hijo deberá traer para la próxima sesión, varias fotografías tuyas en donde represente alguna de las emociones y sentimientos que vimos hoy (alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo, preocupación, etc.).

Sugerencias para trabajar en casa con el alumno:

- Explique con sus propias palabras qué son las emociones y sentimientos.
- Describa cada una de las sensaciones que podemos llegar a experimentar (alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo, preocupación, etc.).
- Pídale que reconozca e identifique en cuentos, películas o programas de T.V, las emociones y sentimientos que experimentan los personajes.
- Hable acerca de las diversas manifestaciones de cada una de las emociones y sentimientos.
- Comente algunas de las causas por las cuales podemos llegar a manifestar algún sentimiento en particular (alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo, preocupación, etc.).

SESIÓN 3:

Grupo de 6 a 12 años

“NUESTROS SENTIMIENTOS”

Meta: “Aprenderé a identificar, reconocer y entender mis sentimientos”

Objetivos específicos: Al término de la sesión lo niños habrán:

- Descubierta que la música nos evoca emociones y sentimientos.
- Identificado, reconocido y entendido sus emociones y sentimientos.
- Expresado sus sentimientos ante el grupo.
- Comprendido que sus sentimientos pueden estar originados por motivos diferentes.
- Entendido que sus emociones y sentimientos pueden ser provocados por la conducta de otras personas.
- Reconocido los sentimientos que pueden experimentar en situaciones de conflicto.

Técnicas de entrenamiento: Instrucción, diálogo y, discusión y debate.

Material: Cinta adhesiva (diurex) Grabadora, un CD o cassette con pequeños fragmentos de 4 diferentes piezas musicales^{*3}.

Fotografía del facilitador y de cada uno de los integrantes del grupo, donde demuestren alguna emoción o sentimiento.

Letrero: “DESCRIBO MI FOTOGRAFÍA”

Estoy en... “mencionan el lugar donde se encuentran”

Mi cara demuestra... “emoción que representa su cara”

Porque... “motivo o razón de por qué se sienten así”

Al mirar la foto y recordar ese momento me siento: “sentimiento”

Bolsa de papel estraza (para cada niño), lápices y papeles pequeños de 5 x 10 cm.

Letrero: “A VECES YO ME SIENTO”

A veces yo me siento_____cuando_____porque_____

Formatos de evaluación BG (evaluación para cada sesión), B4 (actividad #1 “MÚSICA MAESTRO” niños 6-12 años) B5 (actividad #3 “RECORDANDO OTROS SENTIMIENTOS” niños 6-12 años) Ver anexos B.

Hoja de Sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia, para entregar a los tutores al finalizar la sesión.

Antes de comenzar la sesión, el facilitador deberá tener a la mano el CD o cassette con los 4 fragmentos de las diferentes piezas musicales, su fotografía y el letrero "DESCRIBO MI FOTOGRAFÍA", así como los formatos de evaluación BG, B4 Y B5 (ver anexos B), y la hoja correspondiente de la sesión de Sugerencias para maestros y padres de familia.



INICIO

Para empezar la sesión, el facilitador les pedirá a los niños que se pongan de pie.



ACTIVIDAD DE APERTURA

ACTIVIDAD # 1 "MÚSICA MAESTRO"

Posteriormente les **dirá: "Voy a poner una melodía y quiero que la escuchen atentamente. El juego consiste en que cada uno de ustedes se mueva libremente por todo el salón, descubriendo e inventando movimientos que les inspire esta pieza musical. Me gustaría que imaginaran escenas relacionadas con lo que escuchan, identificando el tipo de emociones y sentimientos que les provoca"**.

Así continuará el facilitador, poniendo una a una las cuatro diferentes piezas musicales y enseguida, les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo.

Una vez que los niños estén sentados y en silencio, el facilitador repetirá la primera melodía y le pedirá a los niños que expliquen lo que imaginaron y los sentimientos que les provocó. La actividad finaliza cuando todos los niños hayan expresado sus sentimientos en cada una de las cuatro diferentes piezas musicales.



Instrucción

Después les **comentará: "decidí hacer esta actividad con ustedes porque hoy hablaremos acerca de nuestros sentimientos, y la música nos ayuda a despertar en cada uno de nosotros todas nuestras emociones y sentimientos. La meta de hoy es que**

aprendamos a identificarlos y a reconocerlos expresándolos y comunicándolos con nuestros compañeros de grupo”.

Después continuará explicando: “A lo largo de nuestras vidas hemos experimentado diversas emociones y sentimientos, ¿Recuerdan la sesión anterior, cuándo vimos que existen diferentes tipos de emociones y sentimientos?, ¿alguien recuerda cuáles son?”. El facilitador esperará a que los niños los recuerden y posteriormente les ayudará diciendo: “alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo y preocupación. Bueno, pues así como estos sentimientos, todavía existen otros más que seguramente conocen y han manifestado en varias ocasiones. ¿A quién le gustaría decirme otro sentimiento diferente que no hayamos visto, pero que lo haya experimentado en alguna ocasión?” El facilitador esperará a que los niños mencionen alguno y posteriormente les ayudará diciendo algunos otros como amor, felicidad, aburrimiento, envidia, celos, etc. “Bueno, pues ahora quisiera hacer la siguiente actividad”.



DESARROLLO

ACTIVIDAD # 2 “DESCRIBO MI FOTOGRAFÍA”

“Aquí traigo una foto para compartir con ustedes”. La mostrará, mencionando el lugar donde se encuentra, la emoción que representa su cara, la razón por la cual se sentía así, y el sentimiento que tiene al mirar la fotografía y recordar ese momento de su vida.

Ejemplo:

Lugar:	Estoy en... “mi casa”
Emoción:	Mi cara demuestra... “alegría”
Razón:	Porque... “estoy festejando mi cumpleaños”
Sentimiento:	Al mirar la foto y recordar ese momento me siento: “feliz”

Al terminar la descripción de su fotografía dirá: “ahora me gustaría que cada uno de ustedes compartiera con el grupo las fotografías que les pedí la sesión anterior. Voy a elegir a uno de ustedes y quiero que al igual que yo, mencionen el lugar donde se encontraban, la emoción que demuestra su cara, la razón por la cual se sentían así y el sentimiento que tienen cuando miran su foto y recuerdan ese momento de su vida”.

El facilitador pegará el letrero “DESCRIBO MI FOTOGRAFÍA” en un muro del salón diciendo: “voy a pegar el letrero aquí, para que en caso de que lo necesiten, recuerden lo que tienen que ir diciendo”.

La actividad finaliza cuando los integrantes del grupo hayan mostrado sus fotografías y expresado sus sentimientos ante el grupo.

ACTIVIDAD # 3 "RECORDANDO OTROS SENTIMIENTOS"

"Ahora quisiera que recordaran otros sentimientos que hayan experimentado a lo largo de su vida, para ello, voy a entregarles a cada uno tres papelitos. En la parte de enfrente escribirán el nombre de algún sentimiento que hayan experimentado y en la parte de atrás el motivo de ese sentimiento." El facilitador explicará la actividad ayudándose con el siguiente ejemplo:

En la parte de **enfrente** escribo: **"alegría"**.

En la parte de **atrás** escribo: **"cuando festejé mi cumpleaños"**.

"Cuando hayan terminado de escribir sus papelitos quiero que los guarden en esta bolsa de papel de estraza que voy a entregarles a cada uno." El facilitador también hace el ejercicio junto con los niños, si observa que alguno de los niños no puede escribir, el facilitador le brindará ayuda para hacer la actividad.

Una vez que todos los niños hayan terminado de escribir sus papelitos, el facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo. Posteriormente, sacará un papelito de su bolsa y lo leerá, después le pedirá al niño de al lado que haga lo mismo y así sucesivamente hasta terminar la ronda. En caso de que la emoción y el motivo no estén directamente relacionados, el facilitador deberá indagar acerca de la relación que hizo el alumno.



Instrucción

Enseguida les pedirá que se sienten en el suelo formando un círculo **diciéndoles: "Es importante identificar, reconocer y entender los sentimientos que experimentamos a lo largo de nuestra vida, ya que todos ellos son una guía que nos indica qué tan bien o mal nos encontramos en algunas situaciones, pero también, nos pueden ayudar a saber qué tan bien o mal nos sentimos con algunas personas, ante ciertas actitudes, o circunstancias. Esto se debe a que algunos de nuestros sentimientos son provocados por otras personas (vecinos, compañeros de colegio, familiares, etc.), porque hacen cosas que nos agradan o nos desagradan"**.



Discusión y debate

“Nuestros familiares, amigos, vecinos o compañeros de clase, hacen cosas agradables que nos hacen sentir bien, por ejemplo:

- **¿Qué sentirían si mamá, papá, o cualquier otro familiar, se acerca a ustedes, los abraza muy fuerte, les da un beso y les dice que los quiere mucho?**
- **¿Qué sentirían si su vecino los invita a su casa a jugar toda la tarde con sus juguetes?**
- **¿Cómo se sentirían ustedes si un amigo (a) suyo (a) les presta su juguete favorito para que jueguen con él?**

Pero también, pueden hacer cosas que no nos gustan, nos hacen sentir mal y podemos llegar a tener un conflicto, por ejemplo:

- **¿Cómo se sentirían si su amigo (a) les arrebatara sus colores, ni siquiera les pide permiso para usarlos y se pone a dibujar con ellos?**
- **¿Cómo se sentirían si un compañero de clase los está molestando, burlándose, les dice que tienen cara de sapo?**

El facilitador les dará tiempo suficiente para que los niños den sus respuestas.



ACTIVIDAD DE APLICACIÓN



Diálogo

ACTIVIDAD # 4 “A VECES YO ME SIENTO...”

Posteriormente, el facilitador pegará en un muro del salón la frase: **“A veces yo me siento_____cuando_____porque_____”**. Señalándola y leyendo en voz alta les dirá: **“por ejemplo: a veces yo me siento muy contenta, cuando mi amiga viene a jugar conmigo a mi casa, porque eso me hace sentir que se divierte y se la pasa bien conmigo; pero también a veces yo me siento muy triste**

cuando quiero platicarle algo y ella no me hace caso, porque eso me hace pensar que no le interesa lo que pienso.

Ahora quisiera que compartieran con sus compañeros algunas situaciones como las que les compartí yo; para ello, formaremos equipos por parejas y uno de ustedes iniciará leyendo la frase, completándola y expresando sus sentimientos, mientras que su compañero únicamente lo escuchará. Después intercambiarán los papeles y al que le tocó leer, escuchará a su compañero completar la frase". La actividad finaliza cuando el facilitador observe que todos los niños hayan participado.



CIERRE



Discusión y debate

Para terminar la sesión, el facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo y les pedirá que reflexionen en las siguientes **preguntas**:

¿Por qué creen que es importante conocer nuestros propios sentimientos?

¿Por qué será importante expresarlos y comunicarlos?

¿Cómo se sintieron durante las actividades?

¿Encontraron algún sentimiento nuevo o diferente en sus compañeros?

¿Creen que las demás personas puedan tener sentimientos diferentes a los de nosotros?



ACTIVIDAD PARA CASA

"Quiero que observen muy bien a 3 personas, puede ser alguien de sus amigos, vecinos, compañeros de clase o familiares. Harán una lista con las emociones y/o sentimientos que noten en ellos, explicando el motivo por el cual se sentían así. Por ejemplo: Andrea, mi hermana, se siente alegre cuándo llega de la escuela y juega con su perro"

^{*3} Se recomiendan los siguientes tipos de música: rock, infantil, clásica, etc.

Sugerencias para profesionales de la educación y maestros:

Sesión 3:

“NUESTROS SENTIMIENTOS”

En esta sesión, el alumno identificó y reconoció sus estados emocionales, comprendiendo que éstos pueden estar originados por motivos diferentes. Entendió que sus emociones y sentimientos pueden ser provocados por la conducta de otras personas, reconociendo los sentimientos que puede experimentar en una situación de conflicto.

Durante la sesión se realizaron juegos y actividades donde el alumno habló acerca de las emociones y sentimientos que ha experimentado en algunos momentos importantes de su vida y comprendió la importancia de identificarlos, reconocerlos y entenderlos.

Sugerencias para trabajar en la escuela con el alumno:

- Brinde oportunidad para que el alumno exprese y comunique sus emociones y sentimientos.
- Cuando tenga oportunidad, usted también exprésele sus emociones y sentimientos.
- Platique con él acerca de la importancia que tiene identificar y reconocer sus sentimientos.
- Ponga en palabras sus emociones y sentimientos, utilizando la frase: **“Veo que estás triste porque tu mejor amigo no vino a la escuela, etc.,”**.

Sugerencias para padres de familia:

Sesión 3:

“NUESTROS SENTIMIENTOS”

En esta sesión, el alumno identificó y reconoció sus estados emocionales, comprendiendo que éstos pueden estar originados por motivos diferentes. Entendió que sus emociones y sentimientos pueden ser provocados por la conducta de otras personas, reconociendo los sentimientos que puede experimentar en una situación de conflicto.

Durante la sesión se realizaron juegos y actividades donde el alumno habló acerca de las emociones y sentimientos que ha experimentado en algunos momentos importantes de su vida y comprendió la importancia de identificarlos, reconocerlos y entenderlos.

De tarea: tú hijo deberá observar a 3 familiares, amiguitos, vecinos y/o compañeros de clase y deberá hacer una lista con las emociones y sentimientos que haya notado en ellos.

Sugerencias para trabajar en casa con el alumno:

- Brinde oportunidad para que el alumno exprese y comunique sus emociones y sentimientos.
- Cuando tenga oportunidad, usted también exprésele sus emociones y sentimientos.
- Platique con él acerca de la importancia que tiene identificar y reconocer sus sentimientos.
- Ponga en palabras sus emociones y sentimientos, utilizando la frase: **“Veo que estás triste porque tu mejor amigo no vino a la escuela, etc.,”**.

SESIÓN 4:

Grupo de 6 a 12 años

“RECONOZCO LOS SENTIMIENTOS DE LOS DEMÁS”

Meta: “Entenderé los sentimientos que experimentan las demás personas que me rodean, de acuerdo a las sensaciones que vivimos”

Objetivos específicos: Al término de la sesión lo niños habrán:

- Reconocido que las demás personas expresan emociones y sentimientos.
- Identificado las emociones y sentimientos de las personas con las que frecuentemente interactúan (familiares, amigos, etc.).
- Comprendido que personas diferentes manifiestan un mismo sentimiento de diferentes maneras.
- Tomado conciencia de que las demás personas expresan sus emociones y sentimientos de diferente forma a como ellos las expresan.
- Reconocido los sentimientos que pueden experimentar los demás en situaciones de conflicto.

Técnicas de entrenamiento: Instrucción, discusión y debate, representación de papeles.

Material: Una bolsa de papel estraza que contenga en su interior, escritos cada uno de los nombres de los diferentes tipos de emociones y sentimientos: (alegría, sorpresa, tristeza, enojo, miedo, vergüenza y preocupación)

Lista de frases para la actividad # 3

FRASES	ACTUAR
¡Vete a bañar!	Enojado, triste, alegre
Voy a ir a jugar con mi mejor amigo	Preocupado, alegre, enojado
¡Soy muy feliz!	Alegre, con miedo, con sorpresa
¿Quieres ir al parque?	Con vergüenza, enojado, triste
¡No estoy enojado!	Triste, alegre, enojado
Quiero jugar contigo	Con miedo, alegría, tristeza
¡Me siento triste!	Alegre, triste, preocupado
Quiero un helado	Enojado, alegre, triste

Cuento: “CARLOS SIENTE CELOS” (anexo # A6)

Formatos de evaluación BG (evaluación para cada sesión), B6 (actividad #1 “IDENTIFICO EMOCIONES Y SENTIMIENTO EN LOS DEMÁS” niños 6-12 años) B7 (actividad de aplicación: “CARLOS SIENTE CELOS” niños 6-12 años) Ver anexos B.

Hoja de Sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia, para entregar a los tutores al finalizar la sesión.

Antes de comenzar la sesión, el facilitador deberá tener a la mano la bolsa de papel estraza, la lista de frases para la actividad # 3, el cuento: "CARLOS SIENTE CELOS" (anexo # A6) y los formatos de evaluación BG, B6 Y B7 (ver anexos B), y la hoja correspondiente de la sesión de Sugerencias para maestros y padres de familia.



INICIO

Para empezar la sesión, el facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo.



Instrucción

Una vez que los niños estén sentados y en silencio les **comentará**: "la sesión anterior la dedicamos a nuestros sentimientos, los que comúnmente solemos experimentar. Juntos, aprendimos a identificarlos, reconocerlos y entenderlos, comprendiendo la importancia que tiene expresarlos y comunicarlos".



ACTIVIDAD DE APERTURA

"Ahora, en esta ocasión, hablaremos acerca de las emociones y sentimientos de las demás personas. ¿Ustedes creen que las demás personas también tengan sentimientos? El facilitador esperará unos segundos y aceptará las intervenciones de los niños.

Después continuará **diciendo**: "Bien, al igual que nosotros, las demás personas también expresan sus emociones y sentimientos, y muchas veces, de diferente forma a como nosotros las manifestamos. Nuestra meta de hoy es que ustedes aprendan a identificar, reconocer y entender los sentimientos que experimentan las demás personas que los rodean".



DESARROLLO

ACTIVIDAD # 1

"IDENTIFICO EMOCIONES Y SENTIMIENTOS EN LOS DEMÁS"

El facilitador les pedirá a los niños que se pongan de pie y, a continuación les **dirá: “En la sesión anterior les pedí que observarán a 3 personas y que hicieran una lista de las emociones y sentimientos que notaran en ellos, explicando el motivo por el cual se sentían así.**

Lo que haremos es lo siguiente: voy a elegir a uno de ustedes para que me platique lo que observó. Primero dirán el nombre de la persona que observaron, después qué es de ustedes (familiar, amigo o vecino), enseguida el sentimiento que notaron, y por último, el motivo por el cual se sentía así. Por ejemplo: “Andrea, mi hermana, se sintió alegre cuando le regalaron un perro”.

La actividad finaliza cuando todos los integrantes del grupo hayan participado, mencionando por lo menos un ejemplo. A los niños de 9 a 12 años se les pide que mencionen al menos dos ejemplos cada uno. (Ver Anexo B6)



Discusión y debate

Posteriormente, el facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo y les **dirá: “en la actividad anterior, hemos identificado las emociones y sentimientos que suelen tener los demás y les hemos dado un nombre: alegría, sorpresa, tristeza, vergüenza, miedo, enojo, etc. Pero quisiera que piensen en los familiares, amigos, vecinos, compañeros de clase que observaron y me digan: ¿Ustedes creen que ellos, y todas las demás personas en general, manifiestan estas emociones y sentimientos de la misma manera?** El facilitador esperará unos segundos y les pedirá a los niños que participen dando sus opiniones.

ACTIVIDAD # 2

“IMITO LAS EMOCIONES Y SENTIMIENTOS DE LOS DEMÁS”



Representación de papeles

Enseguida, formará equipos de dos personas y les **explicará: “adentro de esta bolsa hay unos papelitos donde está escrito el nombre de algunas de las emociones y sentimientos (alegría, sorpresa, tristeza, enojo, miedo, vergüenza, preocupación, etc). Un representante de cada equipo, escogerá un papelito y**

posteriormente, actuará a su compañero el sentimiento que le haya tocado, pensando en tres personas distintas: puede ser alguien de su familia, amigo, vecino, etc. Cuando termine, le tocará al otro niño representar ese mismo sentimiento, igualmente, pensando en 3 personas diferentes. Recuerden que tienen que actuar el sentimiento que les haya tocado, imaginando cómo cada una de las personas que pensaron manifiesta ese sentimiento en particular”.

El facilitador se ayudará explicando la actividad con el siguiente **ejemplo**: “supongamos que a mi me tocó el papelito que dice alegría, entonces voy a actuar simulando ser mi mamá cuando está alegre; después, cuando mi hermana está alegre, y finalmente, cuando mi mejor amiga está alegre.”

Para hacer más explícito el ejemplo, el facilitador actuará la alegría siendo la “mamá”, la “hermana” y la “amiga”; de tal modo, que los niños noten diferencias en cada personaje. La actividad finaliza cuando todos los niños hayan participado.

Posteriormente, el facilitador les **dirá**: “como vemos, cada uno de nosotros es único, reaccionamos diferente manifestando nuestras emociones y sentimientos de muchas formas; por eso, para poder identificar y reconocer las emociones y sentimientos de las demás personas, necesitamos fijarnos en la expresión de su cara, de su cuerpo y escuchar lo que nos está diciendo”.

ACTIVIDAD # 3 “RISA DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS”



Representación de papeles

El facilitador les pedirá a los niños que se pongan de pie y posteriormente les **dirá**: “ahora quisiera jugar lo siguiente: voy a elegir a uno de ustedes y le diré en secreto una frase: ¡vete a bañar!; y una emoción o sentimiento: ¡enojo! Entonces, la persona que haya elegido, actuará esa frase expresando esa emoción, y sus compañeros tendrán que adivinar de qué emoción se trata. Yo empezaré con la primera”. El facilitador actuará la frase “vete a bañar” expresando alegría, y después **preguntará**: “¿qué sentimiento notaron en mi cara y en mi cuerpo? ¿Qué les hizo pensar que era esa emoción?”. Esperará a que los niños respondan y después repetirá la misma frase, pero ahora expresando tristeza. Volverá a hacerles las mismas preguntas anteriores e iniciará la actividad con los niños. El juego finaliza cuando todos los niños hayan participado.

“El identificar las emociones que experimentan las demás personas nos ayuda a entender y comprender cómo se sienten en algunas situaciones. Pero también, muchas veces, nosotros hacemos cosas que provocan sentimientos en las demás personas. Por ejemplo:

- **¿Cómo creen que se sentiría su mamá, si le regalan una flor?**
- **¿Cómo se sentiría su mejor amigo si le regalan un dulce?**

Estas son algunas de las cosas agradables que nosotros llegamos a hacer que provocan sentimientos de alegría, sorpresa, amor, etc., en las demás personas. También, podemos llegar a hacer algunas cosas desagradables, que pueden llegar hacer sentir mal a los demás y provocar algún conflicto con ellas. Por ejemplo:

¿Cómo se sentiría su compañero de clase, si le arrebatan su goma sin pedírsela prestada?

¿Cómo se sentiría su mejor amigo si te enojas con él gritándole y diciéndole que ya no quieres volver a ser su amigo?

El facilitador esperará a que los niños den sus respuestas.



ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

ACTIVIDAD # 4

“CUENTO: CARLOS SIENTE CELOS” (anexo # A6)

Y en seguida les dirá: **“Ahora quisiera leerles la historia de dos grandes amigos: Carlos y Alejandro. Me gustaría que escucharan con atención y observaran las imágenes que voy a mostrarles para que después de terminar de leerles el cuento me platiquen de qué trata, qué emociones y sentimientos identificaron en los personajes y qué les pareció la historia”.**

El facilitador leerá el cuento, haciendo énfasis en las emociones y sentimientos de Carlos y Alejandro. Mostrará los dibujos, de tal forma, que los niños tengan una idea clara de lo que sienten cada uno de los personajes y a continuación les hará las siguientes preguntas, tratando de que cada niño tenga la oportunidad de contestar al menos una de ellas.



CIERRE



Discusión y debate

Al finalizar la lectura del cuento, les **preguntará:** (Se sugiere ver Anexo B6)

1. Cuando juegan juntos Carlos y Alejandro ¿cómo se sienten?
2. ¿Cómo se sentía Carlos cuando Alejandro estaba jugando con otro amigo?
3. ¿Cómo se sentía Alejandro al saber que su amigo Carlos no lo saludaba ni jugaba con él?
4. ¿Cómo se siente Alejandro con su amigo Carlos al final del cuento?
5. ¿Ustedes creen que si Carlos no hubiera entendido sus propios sentimientos, hubiera arreglado su problema con su amigo Alejandro?
6. ¿Ustedes creen que Alejandro seguiría siendo amigo de Carlos si él no hubiera entendido sus sentimientos?
7. ¿Creen que es importante identificar las emociones y sentimientos de nosotros mismos y de los demás para arreglar conflictos con nuestros amigos?



ACTIVIDAD PARA CASA

“De tarea, quiero que al igual que la historia que escucharon de Carlos y Alejandro, se acuerden de algún conflicto que hayan tenido anteriormente con un amigo suyo. Escríbanlo en una hoja describiendo los sentimientos que sintieron en ese momento, tanto ustedes como su amigo, para que lo compartan con sus compañeros la próxima sesión”.

Sugerencias para profesionales de la educación y maestros:

Sesión 4:

“RECONOZCO LOS SENTIMIENTOS DE LOS DEMÁS”

En esta sesión el alumno reconoció que las demás personas también expresan emociones y sentimientos, y muchas veces, de diferente forma a como ellos las expresan. Asimismo, reconoció los sentimientos que pueden experimentar los demás, en una situación de conflicto.

Durante la sesión se realizaron actividades en donde el alumno identificó y reconoció las emociones y sentimientos de las personas con las que frecuentemente interactúa (familiares, amigos, vecinos, compañeros de clase, etc.), comprendiendo que estas personas pueden llegar a manifestar sus sentimientos de diferente forma a como ellos las expresan. Asimismo, tomaron conciencia de la importancia de identificar las emociones que experimentan las demás personas, con la finalidad de entender y comprender cómo se sienten en determinadas situaciones.

Sugerencias para trabajar en la escuela con el alumno:

- Brinde oportunidad para que el alumno identifique y reconozca las emociones y sentimientos en los demás (amiguitos, compañeros de clase, etc.).
- Platique con él acerca de la importancia que tiene identificar y reconocer las emociones y sentimientos en los demás. Explique los sentimientos que pueden llegar a tener dos personas que se encuentran en una situación de conflicto.

Sugerencias para padres de familia:

Sesión 4:

“RECONOZCO LOS SENTIMIENTOS DE LOS DEMÁS”

En esta sesión el alumno reconoció que las demás personas también expresan emociones y sentimientos y muchas veces, de diferente forma a como ellos las expresan. Asimismo, reconoció los sentimientos que pueden experimentar los demás en una situación de conflicto.

Durante la sesión se realizaron actividades en donde el alumno identificó y reconoció las emociones y sentimientos de las personas con las que frecuentemente interactúa (familiares, amigos, vecinos, compañeros de clase, etc.), comprendiendo que estas personas pueden llegar a manifestar sus sentimientos de diferente forma a como ellos las expresan. Asimismo, tomaron conciencia de la importancia de identificar las emociones que experimentan las demás personas, con la finalidad de entender y comprender cómo se sienten en determinadas situaciones.

De tarea: su hijo deberá escribir un conflicto que haya tenido anteriormente con alguna persona cercana a él, describiendo los sentimientos que tuvo en ese momento el y la persona con la que tuvo el conflicto.

Sugerencias para trabajar en casa con el alumno:

- Brinde oportunidad para que el alumno identifique y reconozca las emociones y sentimientos en los demás (amiguitos, compañeros de clase, etc.).
- Platique con él acerca de la importancia que tiene identificar y reconocer las emociones y sentimientos en los demás. Explique los sentimientos que pueden llegar a tener dos personas que se encuentran en una situación de conflicto.

SESIÓN 5:

Grupo de 6 a 9 años

“MIS EMOCIONES Y SENTIMIENTOS PUEDEN CAMBIAR MI CONDUCTA Y LA DE LOS DEMÁS”

Meta: “Comprenderé por qué mis emociones y sentimientos pueden cambiar mi conducta y la de los demás”

Objetivos específicos: Al término de la sesión lo niños habrán:

- Identificado en ellos mismos y en los demás los diferentes tipos de emociones y sentimientos adecuados e inadecuados.
- Comprendido que sus emociones y sentimientos adecuados e inadecuados influyen en su conducta y en la de los demás.
- Reconocido los sentimientos que pueden experimentar dos personas que se encuentran en una situación de conflicto.

Técnicas de entrenamiento: Instrucción, diálogo, discusión y debate.

Material: Cinta adhesiva (diurex)

Un letrero con la etiqueta **“SENTIMIENTOS ADECUADOS”**

Un letrero con la etiqueta **“SENTIMIENTOS INADECUADOS”**

Dos bolsas de papel estraza que contengan en su interior, los dibujos de diferentes tipos de emociones y sentimientos, adecuados e inadecuados: alegría, amor, cariño, ternura, felicidad, tristeza, odio, enojo, miedo, vergüenza, aburrimiento, preocupación (anexo # A7).

Formatos de evaluación **BG** (evaluación para cada sesión), **B8** (actividad #2 “¿CÓMO SE SIENTEN LOS DEMÁS?” niños 6-12 años), **B9** (ACTIVIDAD DE APLICACIÓN “MI CONFLICTO” niños 6-12 años) Ver anexos B.

Hoja de Sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia, para entregar a los tutores al finalizar la sesión.

Antes de comenzar la sesión, el facilitador deberá tener a la mano todos los materiales que se utilizarán durante la sesión y Los formatos de evaluación BG, B8 y B9 (ver anexos B), y la hoja correspondiente de la sesión de Sugerencias para maestros y padres de familia.



INICIO

Para empezar la sesión, el facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo.



Instrucción

Una vez que los niños estén sentados y en silencio les **preguntará**: **“¿Recuerdan que tanto nosotros como las demás personas experimentamos diversos tipos de emociones y sentimientos? ¿A quién le gustaría decirme qué emociones y sentimientos nos hacen sentir bien? El facilitador esperará unos segundos para que los niños den sus respuestas y después les dirá: “muy bien, alegría, sorpresa, amor, felicidad, etc., son algunas de las emociones y sentimientos agradables que nos hacen sentir bien a nosotros y a los demás. Pero, ¿quién podría decirme algunas emociones y sentimientos que nos pueden hacer sentir mal? El facilitador esperará las respuestas de los niños y enseguida les dirá: “muy bien, tristeza, enojo, miedo, vergüenza, preocupación, aburrimiento, celos, etc., son algunas de las emociones y sentimientos desagradables que nos hacen sentir mal a nosotros y a los demás. Por eso es que a las emociones y sentimientos que nos hacen sentir bien, les llamamos SENTIMIENTOS ADECUADOS, y a las emociones y sentimientos que nos hacen sentir mal, les llamamos SENTIMIENTOS INADECUADOS”.**



ACTIVIDAD DE APERTURA

“Nuestra meta de hoy es comprender por qué algunas de nuestras emociones y sentimientos adecuados e inadecuados pueden cambiar nuestra conducta y la de los demás”.



DESARROLLO

ACTIVIDAD # 1

“SENTIMIENTOS ADECUADOS E INADECUADOS”

El facilitador pegará en una parte del salón el letrero “SENTIMIENTOS ADECUADOS” y, al lado, el de “SENTIMIENTOS INADECUADOS”. Después les pedirá a los niños que se pongan de pie, formará dos equipos y les **explicará: “voy a repartir a cada equipo una bolsa de papel estraza, adentro encontrarán los dibujos de algunas de las emociones y sentimientos adecuados e inadecuados que podemos llegar a experimentar. Cada equipo sacará sus dibujos y los colocará donde corresponde, ya sea, abajo del letrero SENTIMIENTOS ADECUADOS, o abajo del que dice SENTIMIENTOS INADECUADOS. Por ejemplo: yo voy a sacar el primero”**. El facilitador sacará de la bolsa un dibujo, lo enseñará al grupo, **lo leerá: “enojo”**. Después les **preguntará: “¿dónde debo ponerlo?”**, y en seguida lo pegará abajo del letrero que le corresponda.

Posteriormente, empezará la actividad con los niños, les dará unos minutos para que terminen su trabajo y después les **dirá: “bueno, aquí tenemos una lista de los sentimientos adecuados e inadecuados. La lista permanecerá aquí durante la sesión, para que en caso de que la necesiten puedan revisarla”**.



Diálogo

El facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo por parejas y después les **comentará: “me gustaría que compartieran con su compañero algún sentimiento adecuado e inadecuado, platicándole cómo se sentían, qué hacían y qué los hacía sentir de esa manera. Cuando termine, le tocará a su otro compañero platicarles otro sentimiento adecuado o inadecuado que él haya experimentado. El facilitador dará un ejemplo para explicar la actividad diciendo: “Yo empezaré con ustedes a compartir un sentimiento: el otro día me sentía muy contenta, brincaba de felicidad porque mi mejor amiga me invitó a un día de campo”**.

El facilitador iniciará la actividad con los niños, dará unos minutos para que conversen y dará por terminada la actividad.



Discusión y debate

Después les pedirá que se sienten en el suelo formando un círculo y les preguntará:

- **¿Cómo se sienten cuando están alegres?**
- **¿Qué cosas hacen cuando están alegres?**

El facilitador les pedirá a los niños que participen dando sus opiniones y después les **dirá: "así es, cuando estamos alegres, nos sentimos muy contentos y por lo general hacemos cosas que nos gustan como: jugar con nuestros amigos, reírnos, bailar o cantar. La alegría influye en nosotros, nuestro cuerpo lo expresa, los demás lo notan y nos hacen sentir bien: jugando, riendo, bailando o cantando con nosotros.**

- **Y ¿Cómo se sienten cuando están enojados?**
- **¿Qué cosas hacen cuando están enojados?**

El facilitador les pedirá a los niños que participen dando sus opiniones y después les **explicará: "así es, cuando estamos enojados, nos sentimos mal y es posible que hagamos cosas que no haríamos si estuviéramos alegres. Probablemente no les hablemos a nuestros amigos y no juguemos con ellos. El enojo influye en nosotros, nuestro cuerpo lo expresa, los demás lo notan y seguramente nuestros amigos tampoco nos hablen o quizá no jueguen con nosotros.**

Como vemos los sentimientos adecuados e inadecuados influyen en nosotros y en los demás, por eso es importante que aprendamos a identificarlos"

ACTIVIDAD # 2 **¿CÓMO SE SIENTEN LOS DEMÁS?**

"En ocasiones, nosotros hacemos cosas agradables que hacen sentir bien a las demás personas, pero también llegamos a hacer cosas desagradables que pueden llegar a hacer sentir mal a los demás. En esta actividad me gustaría que recordaran algunas situaciones donde ustedes hayan provocado sentimientos adecuados o inadecuados en personas cercanas a ustedes, amigos, familiares, vecinos, compañeros de colegio etc.

Por ejemplo: mi hermana se siente enojada cuando yo tomo sus cosas sin pedirle permiso. Después les **preguntará**:

- ¿Consideran que es bueno que yo tome sus cosas sin pedirle permiso?
- ¿Cómo se sentirían ustedes si yo tomara sus cosas sin pedirles permiso?

Así es, se sentirían igual que mi hermana, muy enojados. Si yo sigo tomando sus cosas sin permiso, seguiré provocando en mi hermana un sentimiento inadecuado que es enojo.

Ahora quisiera que compartieran con sus compañeros algunas situaciones como las que les compartí yo; para ello, formaremos equipos por parejas para que entre ustedes comenten algunas situaciones como las que les platiqué yo”.

La actividad finaliza cuando el facilitador observe que todos los niños hayan participado y después les **comentará**: “en sesiones anteriores, ya habíamos visto cómo algunas personas, con las que frecuentemente interactuamos: amigos, familiares, vecinos, compañeros de colegio etc., provocaban en nosotros sentimientos adecuados o inadecuados. Ahora, en esta actividad aprendimos que nosotros también somos capaces de provocar sentimientos adecuados e inadecuados en los demás”.



ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

“MI CONFLICTO”

“¿Recuerdan que la sesión anterior les pedí que escribieran en una hoja algún conflicto que hayan tenido con un amigo suyo?

Bien, pues ahora me gustaría que alguno de ustedes compartiera con sus compañeros su conflicto, describiendo los sentimientos que sintieron en ese momento ustedes y su amigo.”

El facilitador elegirá a uno de los niños, le pedirá que lea su conflicto y después **preguntará**:

- **¿Cuál creen que fue el motivo de conflicto entre ellos?**
- **¿Cómo creen que se sentía_____ (nombre del niño que lee su conflicto)?**
- **¿Cómo creen que se sentía su amigo?**

Posteriormente, el facilitador les comentará: **“como vemos, los sentimientos son una guía que nos indica que tan bien o mal nos encontramos en algunas situaciones, pero también, nos pueden ayudar a saber que tan bien o mal nos sentimos nosotros y las demás personas ante ciertas actitudes, o circunstancias.**

En una situación de conflicto, las personas, experimentan sentimientos y es importante identificarlos para poder arreglar el problema.



CIERRE

El facilitador terminará la sesión **diciendo: “El identificar los sentimientos adecuados e inadecuados nos ayudará a entender como nos sentimos nosotros y las demás personas en diversas situaciones.**

- **¿Ustedes creen que si nosotros tenemos un sentimiento inadecuado, por ejemplo: tristeza, podríamos tratar de cambiarlo por otro sentimiento adecuado, que nos hiciera sentir mucho mejor?**
- **¿Por qué sentimiento adecuado lo cambiarían?**
- **¿Cómo le harían?**
- **¿Ustedes creen que nosotros podríamos ayudar a otras personas que tienen un sentimiento inadecuado, por ejemplo: tristeza, a cambiarlo por otro que los hiciera sentirse mucho mejor?**
- **¿Por qué sentimiento adecuado lo cambiarían?**
- **¿Cómo le harían?**



ACTIVIDAD PARA CASA

“De tarea, quiero que se acuerden del algún sentimiento inadecuado que hayan manifestado en alguna ocasión y lo dibujen.”

SESIÓN 5:

Grupo de 9 a 12 años

"MIS EMOCIONES Y SENTIMIENTOS Y SU RELACIÓN CON MI CONDUCTA Y LA DE LOS DEMÁS"

Meta: "Comprenderé por qué mis emociones y sentimientos influyen en mi conducta y en la de los demás"

Objetivos específicos: Al término de la sesión lo niños habrán:

- Identificado en ellos mismos y en los demás los diferentes tipos de emociones y sentimientos adecuados e inadecuados.
- Comprendido que sus emociones y sentimientos adecuados e inadecuados influyen en su conducta y en la de los demás.
- Reconocido los sentimientos que pueden experimentar dos personas que se encuentran en una situación de conflicto.

Técnicas de entrenamiento: Instrucción, diálogo, discusión y debate.

Material: Cinta adhesiva (diurex)

Un letrero con la etiqueta **"SENTIMIENTOS ADECUADOS"**

Un letrero con la etiqueta **"SENTIMIENTOS INADECUADOS"**

Dos bolsas de papel estraza que contengan en su interior, escritos los nombres de diferentes tipos de emociones y sentimientos adecuados e inadecuados: alegría, amor, cariño, ternura, tranquilidad, seguridad, felicidad, tristeza, dolor, odio, enojo, miedo, vergüenza, aburrimiento, inseguridad, preocupación, celos, envidia, coraje.

Letrero para la actividad # 2 **"CÓMO SE SIENTEN LOS DEMÁS"**

"MI _____ SE SIENTE _____ CUANDO YO _____"

Formatos de evaluación **B8** (evaluación para cada sesión), **B8** (actividad #2 "¿CÓMO SE SIENTEN LOS DEMÁS?" niños 6-12 años), **B9** (ACTIVIDAD DE APLICACIÓN "MI CONFLICTO" niños 6-12 años)
Ver anexos B.

Hoja de Sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia, para entregar a los tutores al finalizar la sesión.

Antes de comenzar la sesión, el facilitador deberá tener a la mano todos los materiales que se utilizarán durante la sesión y los formatos de evaluación BG, B8 B9 (ver anexos B), y la hoja correspondiente de la sesión de Sugerencias para maestros y padres de familia.



INICIO

Para empezar la sesión, el facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo.



Instrucción

Una vez que los niños estén sentados y en silencio les **preguntará**: **“¿Recuerdan que tanto nosotros como las demás personas experimentamos diversos tipos de emociones y sentimientos? ¿A quién le gustaría decirme qué emociones y sentimientos agradables podemos experimentar?** El facilitador esperará unos segundos para que los niños den sus respuestas y después les **dirá**: **“muy bien, alegría, sorpresa, amor, felicidad, tranquilidad, seguridad, etc., son algunas de las emociones y sentimientos que nos hacen sentir bien a nosotros y a los demás. Pero, ¿quién podría decirme algunas emociones y sentimientos desagradables que también podemos llegar a experimentar?** El facilitador esperará las respuestas de los niños y enseguida les **dirá**: **“muy bien, tristeza, enojo, miedo, vergüenza, preocupación, aburrimiento, celos, etc. son algunas de las emociones y sentimientos que nos pueden hacer sentir muy mal a nosotros y a los demás. Por eso es que a las emociones y sentimientos que nos hacen sentir bien, les llamamos SENTIMIENTOS ADECUADOS, y a las emociones y sentimientos que nos hacen sentir muy mal, les llamamos SENTIMIENTOS INADECUADOS”.**



ACTIVIDAD DE APERTURA

“Nuestra meta de hoy es comprender por qué algunas de nuestras emociones y sentimientos adecuados e inadecuados influyen en nuestra conducta y en la de los demás”.



DESARROLLO

ACTIVIDAD # 1 "SENTIMIENTOS ADECUADOS E INADECUADOS"

El facilitador pegará en una parte del salón el letrero "SENTIMIENTOS ADECUADOS" y al lado el de "SENTIMIENTOS INADECUADOS". Después les pedirá a los niños que se pongan de pie, formará dos equipos y les **explicará: "voy a repartir a cada equipo una bolsa de papel estraza, adentro encontrarán unos papelitos que tienen escrito el nombre de algunas de las emociones y sentimientos adecuados e inadecuados que podemos llegar a experimentar. Cada equipo sacará los papelitos, los leerá y los colocará donde corresponde, ya sea, abajo del letrero SENTIMIENTOS ADECUADOS, o abajo del que dice SENTIMIENTOS INADECUADOS. Por ejemplo: yo voy a sacar el primero"**. El facilitador sacará de la bolsa un papel, **lo leerá: "enojo"**. Después les **preguntará: "¿dónde debo ponerlo?"**, y en seguida lo pegará abajo del letrero que le corresponda.

Posteriormente, empezará la actividad con los niños, les dará unos minutos para que terminen su trabajo y después les **dirá: "bueno, aquí tenemos la lista de los sentimientos adecuados e inadecuados. La lista permanecerá aquí durante la sesión, para que en caso de que la necesiten puedan revisarla"**.



Diálogo

El facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo por parejas y después les **comentará: "me gustaría que compartieran con su compañero algún sentimiento adecuado e inadecuado, platicándole cómo se sentían, qué hacían y qué los hacía sentir de esa manera. Cuando termine, le tocará a su otro compañero platicarles otro sentimiento adecuado o inadecuado que él haya experimentado. El facilitador dará un ejemplo para explicar la actividad diciendo: "Yo empezaré con ustedes a compartir un sentimiento: el otro día estaba muy preocupada, me sentía muy nerviosa, caminaba de un lado a otro como un león enjaulado porque al día siguiente tenía que entregar una tarea, mi computadora no servía y no podía imprimir mi trabajo"**.

El facilitador iniciará la actividad con los niños, dará unos minutos para que conversen y dará por terminada la actividad.



Discusión y debate

Después les pedirá que se sienten en el suelo formando un círculo y les **preguntará:**

- **¿Ustedes creen que nuestros sentimientos adecuados influyen en nosotros y en los demás?**
- **¿Por qué?**
- **¿De qué manera?**

El facilitador les pedirá a los niños que participen dando sus opiniones y después les **explicará:** “**efectivamente, los sentimientos adecuados influyen en nosotros porque por ejemplo: cuando estamos alegres, nos sentimos muy contentos y por lo general hacemos cosas que nos gustan como: jugar con nuestros amigos, reírnos, hacer cosas chistosas, bailar o cantar. De esta manera, nuestro cuerpo expresa felicidad, los demás lo notan y nos hacen sentir bien. Nuestra alegría influye en los demás porque lo demuestran jugando, riéndose, bailando o cantando con nosotros**”.

- **Y ¿qué piensan acerca de nuestros sentimientos inadecuados?**
- **¿Creen que influyen en nosotros y en los demás?**
- **¿Por qué?**
- **¿De qué manera?**

El facilitador les pedirá a los niños que participen dando sus opiniones y después les **explicará:** “**así es, nuestros sentimientos inadecuados también influyen en nosotros porque por ejemplo: cuando estamos enojados, nos sentimos muy mal y es posibles que hagamos cosas que no haríamos si estuviéramos alegres. Probablemente no les hablemos a nuestros amigos o no juguemos con ellos. Nuestro cuerpo expresa enojo, los demás lo notan y de esta manera influye en los demás porque seguramente nuestros amigos no nos hablen o quizá no jueguen con nosotros. Por eso es importante que aprendamos a identificar los sentimientos adecuados e inadecuados, ya que todos ellos influyen en nuestra conducta y en los demás.**”

ACTIVIDAD # 2

¿CÓMO SE SIENTEN LOS DEMÁS?

“En ocasiones, nosotros hacemos cosas agradables que provocan sentimientos adecuados en las demás personas, pero también llegamos a hacer cosas desagradables que provocan sentimientos inadecuados en los demás. En esta actividad me gustaría que recordaran algunas situaciones donde ustedes hayan provocado sentimientos adecuados o inadecuados en personas cercanas a ustedes, amigos, familiares, vecinos, compañeros de colegio, etc.

El facilitador pegará en un muro del salón la frase **“Mi_____se siente_____cuando yo_____”**. Señalándola y leyendo en voz alta les dirá: **“por ejemplo: mi hermana se siente enojada cuando yo tomo sus cosas sin pedirle permiso. Después les preguntará:**

- **¿Consideran que es bueno que yo tome sus cosas sin pedirle permiso?**
- **¿Cómo se sentirían ustedes si yo tomara sus cosas sin pedirles permiso?**

Así es, se sentirían igual que mi hermana, muy enojados. Si yo sigo tomando sus cosas sin permiso, seguiré provocando en mi hermana un sentimiento inadecuado: el enojo.

Ahora quisiera que compartieran con sus compañeros algunas situaciones como las que les compartí yo; para ello, formaremos equipos por parejas y uno de ustedes iniciará leyendo la frase y completándola, mientras que su compañero únicamente lo escuchará. Después intercambiarán los papeles y al que le tocó leer, escuchará a su compañero completar la frase”.

La actividad finaliza cuando el facilitador observe que todos los niños hayan participado y después les **comentará: “en sesiones anteriores, ya habíamos visto cómo algunas personas, con las que frecuentemente interactuamos: amigos, familiares, vecinos, compañeros de colegio etc., provocaban en nosotros sentimientos adecuados o inadecuados. Ahora, en esta actividad aprendimos que nosotros también somos capaces de provocar sentimientos adecuados e inadecuados en los demás”.**



ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

“¿Recuerdan que la sesión anterior les pedí que escribieran en una hoja algún conflicto que hayan tenido con un amigo suyo?

Bien, pues ahora me gustaría que alguno de ustedes compartiera con sus compañeros su conflicto, describiendo los sentimientos que sintieron en ese momento ustedes y su amigo.”

El facilitador elegirá a uno de los niños, le pedirá que lea su conflicto y después **preguntará:**

- **¿Cuál creen que fue el motivo de conflicto entre ellos?**
- **¿Cómo creen que se sentía_____** (nombre del niño que lee su conflicto)?
- **¿Cómo creen que se sentía su amigo?**

Posteriormente, el facilitador les **comentará:** **“como vemos, los sentimientos son una guía que nos indica qué tan bien o mal nos encontramos en algunas situaciones, pero también, nos pueden ayudar a saber qué tan bien o mal nos sentimos nosotros y las demás personas ante ciertas actitudes, o circunstancias.**

En una situación de conflicto, las personas, experimentan sentimientos y es importante identificarlos para poder arreglar el problema.



CIERRE

El facilitador terminará la sesión **diciendo:** **“El identificar los sentimientos adecuados e inadecuados nos ayudará a entender cómo nos sentimos nosotros y las demás personas en diversas situaciones.**

- **¿Ustedes creen que si nosotros tenemos un sentimiento inadecuado, por ejemplo: tristeza, podríamos tratar de cambiarlo por otro sentimiento adecuado, que nos hiciera sentir mucho mejor?**
- **¿Por qué sentimiento adecuado lo cambiarían?**
- **¿Cómo le harían?**

- **¿Ustedes creen que nosotros podríamos ayudar a otras personas que tienen un sentimiento inadecuado a cambiarlo por otro que los hiciera sentirse mucho mejor?**
- **¿Por qué sentimiento adecuado lo cambiarían?**
- **¿Cómo le harían?**

El facilitador esperará las respuestas de los niños y después les **dirá**:



ACTIVIDAD PARA CASA

“De tarea, quiero que observen a alguna persona que tengan un sentimiento inadecuado. Anoten el nombre de la persona, el sentimiento inadecuado y la razón por la cual se sentía así. Si identifican un sentimiento inadecuado en ustedes, también anótenlo. Lo vamos a utilizar la próxima sesión”.

Sugerencias para profesionales de la educación y maestros:

Sesión 5:

“MIS EMOCIONES SENTIMIENTOS PUEDEN CAMBIAR MI CONDUCTA Y LA DE LOS DEMÁS”

En esta sesión el alumno identificó los sentimientos adecuados e inadecuados, comprendiendo la manera en la que éstos influyen en su conducta y en la de los demás.

Durante la sesión, el alumno identificó las emociones y sentimientos agradables que nos hacen sentir bien (sentimientos adecuados), y las emociones y sentimientos que nos pueden hacer sentir mal (sentimientos inadecuados); comprendiendo las razones por las cuales estos sentimientos: adecuados e inadecuados influyen en nuestra conducta y en la de los demás.

Los alumnos hicieron actividades donde compartieron con sus compañeros de grupo situaciones donde experimentaron alguno de estos sentimientos (adecuados o inadecuados), recordando cómo se sentían, qué hacían y qué los hacía sentir de esa manera. Asimismo, los alumnos comentaron acerca de algunas situaciones donde ellos provocaban sentimientos agradables o desagradables en personas cercanas a ellos, con la finalidad de que reflexionaran cómo ellos eran capaces de provocar sentimientos adecuados o inadecuados en otras personas.

Sugerencias para trabajar en la escuela con el alumno:

- Platique acerca de las emociones y sentimientos que nos hacen sentir bien: sentimientos adecuados (alegría, felicidad, amor, cariño, etc.), y de las emociones y sentimientos que nos hacen sentir mal: sentimientos inadecuados (tristeza, enojo, celos, envidia, etc.).
- Haga actividades donde el alumno pueda platicar con usted o sus compañeros de clase, situaciones donde haya experimentado sentimientos adecuados e inadecuados.
- Converse con el alumno, acerca de la forma en la que nuestros sentimientos adecuados e inadecuados influyen en nuestra conducta y en la de los demás.
Preguntándoles: ¿Cómo se sienten cuando están alegres? ¿Qué tipo de cosas hacen cuando están alegres? ¿Cómo se sienten cuando están tristes? ¿Qué tipo de cosas hacen cuando están tristes?

Sugerencias para padres de familia:

Sesión 5:

“MIS EMOCIONES SENTIMIENTOS PUEDEN CAMBIAR MI CONDUCTA Y LA DE LOS DEMÁS”

En esta sesión el alumno identificó los sentimientos adecuados e inadecuados, comprendiendo la manera en la que éstos influyen en su conducta y en la de los demás.

Durante la sesión, el alumno identificó las emociones y sentimientos agradables que nos hace sentir bien (sentimientos adecuados), y las emociones y sentimientos que nos pueden hacer sentir mal (sentimientos inadecuados); comprendiendo las razones por las cuales estos sentimientos: adecuados e inadecuados influyen en nuestra conducta y en la de los demás.

Los alumnos hicieron actividades donde compartieron con sus compañeros de grupo situaciones donde experimentaron alguno de estos sentimientos (adecuados o inadecuados), recordando cómo se sentían, qué hacían y qué los hacía sentir de esa manera. Asimismo, los alumnos comentaron acerca de algunas situaciones donde ellos provocaban sentimientos agradables o desagradables en personas cercanas a ellos, con la finalidad de que reflexionaran de cómo ellos eran capaces de provocar sentimientos agradables o desagradables en otras personas.

De tarea: (Niños de 6 a 9 años) Su hijo deberá dibujar algún sentimiento inadecuado que haya experimentado con anterioridad

(Niños de 9 a 12 años) Su hijo deberá observar alguna persona cercana a él que demuestre un sentimiento inadecuado, anotará en una hoja el nombre de la persona, el sentimiento inadecuado y la razón por la cuál él cree que se sentía así.

Sugerencias para trabajar en casa con el alumno:

- Platique con su hijo acerca de las emociones y sentimientos que nos hacen sentir bien: sentimientos adecuados (alegría, felicidad, amor, cariño, etc.), y de las emociones y sentimientos que nos hacen sentir mal: sentimientos inadecuados (tristeza, enojo, celos, envidia, etc.)
- Platique con su hijo de situaciones donde haya experimentado sentimientos adecuados e inadecuados. ¿Qué hacía? ¿Cómo se sentía?
- Converse con su hijo de la forma en la que nuestros sentimientos adecuados e inadecuados influyen en nuestra conducta y en la de los demás. **Preguntándole:** ¿Cómo se siente cuando está alegre? ¿Qué tipo de cosas hace cuando está alegre? ¿Cómo se siente cuando está triste? ¿Qué tipo de cosas hace cuando está triste?

SESIÓN 6:

Grupo de 6 a 9 años

“ME AYUDO A MI MISMO Y A LOS DEMÁS A CAMBIAR UN SENTIMIENTO INADECUADO POR UN SENTIMIENTO ADECUADO”

Meta: “Aprenderé a ayudarme a mi mismo y a los demás a cambiar un sentimiento inadecuado por un sentimiento adecuado.”

Objetivos específicos: Al término de la sesión los niños habrán:

- Analizado la forma en la que manifiestan sus sentimientos adecuados e inadecuados.
- Propuesto algunas ideas para cambiar o modificar la manera en la que los manifiestan.
- Descubierta algunas estrategias para cambiar un sentimiento inadecuado por un sentimiento adecuado.
- Encontrado algunas estrategias para ayudar a los demás a cambiar un sentimiento inadecuado por un sentimiento adecuado.

Técnicas de entrenamiento: Instrucción, discusión y debate.

Material: Cinta adhesiva (diurex)

Un letrero con la etiqueta:

“EXPRESA SENTIMIENTOS ADECUADOS DE FORMA NEGATIVA”

Un letrero con la etiqueta:

“EXPRESA SENTIMIENTOS INADECUADOS DE FORMA NEGATIVA”

Imágenes 1 y 2 para la actividad 1 (niños de 6 a 9) (anexo # A8).

Historia del Sr. Plátano (anexo # A8).

Tabla de sentimientos para la actividad 2 (anexo # A9).

Imagen 5 para la actividad 3 (niños 6 a 9) (anexo # A10).

Formatos de evaluación BG (evaluación para cada sesión), B10 (ACTIVIDAD DE APLICACIÓN “DIBUJO MI SENTIMIENTO” niños 6-12 años), B11 (ACTIVIDAD DE “DISCUSIÓN Y DEBATE” niños 6-12 años)
Ver anexos B.

Hoja de Sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia, para entregar a los tutores al finalizar la sesión.

Antes de comenzar la sesión, el facilitador deberá tener a la mano todos los materiales que se utilizarán durante la sesión y los formatos de evaluación BG, B10 y B11 (ver anexos B), y la hoja correspondiente de la sesión de Sugerencias para maestros y padres de familia.



INICIO

El facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo.



Instrucción

Una vez que los niños estén sentados y en silencio les **preguntará**: **“¿Recuerdan que la sesión anterior hablamos acerca de las emociones y sentimientos que nos hacen sentir bien (sentimientos adecuados) y de las emociones y sentimientos que nos pueden hacer sentir mal (sentimientos inadecuados)?** El facilitador esperará las respuestas de los niños y enseguida les **dirá**: **“bueno, pues hoy hablaremos otra vez de ellos, sólo que esta vez nos fijaremos en la manera en la que los manifestamos, ya que algunas veces los expresamos de forma negativa. También aprenderemos algunas ideas para cambiar un sentimiento inadecuado por otro adecuado.”**



ACTIVIDAD DE APERTURA

“Nuestra meta de hoy, será que ustedes aprendan a ayudarse a sí mismos y a los demás a cambiar un sentimiento inadecuado por uno adecuado”



DESARROLLO

ACTIVIDAD # 1



Discusión y debate

El facilitador pegará, en diferentes lugares del salón, los letreros con las etiquetas: **“EXPRESA SENTIMIENTOS ADECUADOS DE FORMA NEGATIVA”**, **“EXPRESA SENTIMIENTOS INADECUADOS DE FORMA**

NEGATIVA". Después, les mostraré la imagen 1 (anexo # A8) y les preguntaré:

- ¿Qué observan en esta imagen?
- ¿Qué está pasando?
- ¿Cómo se siente la niña?
- ¿Le gusta la manera en la que su abuelita le expresa su cariño?
- ¿Cómo se sentirían ustedes si alguien les hiciera lo mismo?

El facilitador esperará las respuestas de los niños y continuará **diciendo:** "como vemos en esta imagen, la abuelita le está dando muchos besos y apretones en los cachetes a su nieta. Aunque es una demostración de amor y cariño por parte de la abuela a su nieta, la niña no se siente bien, no le está gustando la forma en la que su abuela le expresa su cariño. Seguramente ustedes también se sentirían muy mal si alguien los estuviera besando por toda la cara hasta dejarles marcas en los cachetes. De esta forma, la abuelita está expresando un sentimiento adecuado, pero de forma negativa, y por eso, esta imagen la vamos a colocar debajo del letrero que dice: expresa sentimientos adecuados de forma negativa".

El facilitador le pedirá a un niño que pegue el dibujo donde corresponda y posteriormente les **preguntará a los niños:**

- ¿Cómo debería expresar la abuelita el cariño que le tiene a su nieta?
- ¿Cómo creen ustedes que debemos expresar nuestro cariño a las demás personas?
- ¿Cómo les gustaría a ustedes, que los demás les expresaran su cariño?

Enseguida les leeré la historia del Sr. Plátano, mostrando la imagen 2 (anexo # A8) y después les **preguntaré:**

- ¿Cómo se sentía el Sr. Sandía?
- ¿Fue correcta la forma en la que reaccionó el Sr. Sandía?
- ¿Cómo creen que se sintió el Sr. Plátano?

El facilitador esperará las respuestas de los niños y enseguida les **dirá:** "efectivamente el Sr. Sandía estaba muy enojado por el golpe que recibió, pero no fue correcto haberle regresado el golpe al Sr. Plátano. El Sr. Sandía expresó un sentimiento inadecuado (enojo) pero de forma negativa, y por esta razón, colocaremos esta imagen

abajo del letrero que dice: expresa sentimientos inadecuados de forma negativa.

- ¿Ustedes creen que el Sr. Sandía pudo haber reaccionado de otra manera?
- ¿De qué otra manera se les ocurre que pudo reaccionar el Sr. Sandía?

“Así es, hubiera sido mejor si el Sr. Sandía se hubiera acercado al Sr. Plátano diciéndole que tuviera más cuidado al jugar con la pelota.”

ACTIVIDAD # 2 “CARITAS”

El facilitador pegará la tabla de sentimientos (anexo # A9) en un muro del salón, después les pedirá a los niños que se pongan de pie y les explicará: **“aquí tengo una tabla donde tengo escritas algunas oraciones, yo las iré leyendo y quiero que ustedes me digan si la forma en la que expresan los sentimientos es correcta. En caso de ser correcta, colocaremos al lado una carita 😊 feliz, pero si no, pegaremos una carita ☹ triste. Al final revisaremos la tabla, y en los espacios donde veamos una carita triste, daremos algunas ideas para cambiar la manera de manifestar ese sentimiento en particular.”**

El facilitador ayudará a los niños a realizar esta actividad, proponiendo y sugiriendo diferentes alternativas para cambiar la forma de manifestar los sentimientos que se expresan de forma negativa. La actividad finaliza cuando se hayan analizado todas y cada una de las oraciones que conforman la tabla.

ACTIVIDAD # 3



Discusión y debate

Posteriormente, el facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo y enseguida les enseñará la imagen 5 (anexo # A10) y les **platicará: “Paola es una niña que está triste porque su mejor amiga se ha cambiado de escuela. Sus compañeros de clase se han dado cuenta del motivo de su tristeza y quieren ayudarla. Algunas de las ideas que han encontrado para ayudarla son:**

1. Cambiarse de escuela para estar con su amiga.
2. Ir a jugar por las tardes a casa de su amiga.
3. Que haga nuevas amigas en la escuela.

El facilitador junto con los niños discutirán la eficacia de cada una de las opciones para ayudarla, relacionándolas con el motivo de su tristeza.

Intervención por parte del facilitador:

- Si Paola está triste porque su mejor amiga se ha cambiado de escuela ¿consideran buena idea que Paola se cambie de escuela? ¿Por qué?
- ¿Creen que sus papás lo permitirían?
- ¿Por qué no será una buena opción?
- ¿Qué piensan acerca de que Paola visite por las tardes a su mejor amiga?
- ¿Piensan que seguirán siendo amigas?
- ¿Paola se sentirá contenta?
- ¿Por qué creen que es una buena opción?
- Si Paola hace nuevas amigas en la escuela, ¿creen que se sienta mejor?
- ¿Creen que seguirá extrañando a su amiga?
- ¿Creen que puede ser una opción para que Paola conozca más amigas?

El facilitador generará un debate acerca de la existencia de múltiples opciones para cambiar un sentimiento inadecuado por uno adecuado.



ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

“DIBUJO MI SENTIMIENTO”

El facilitador les pedirá a los niños que elijan algún lugar del salón para trabajar individualmente, y después les **dirá: ¿Recuerdan que la sesión anterior les pedí el dibujo de un sentimiento inadecuado que alguna vez hayan experimentado?, bueno, pues me gustaría que en algún lugar de su hoja dibujaran algunas ideas para sentirse mejor, es decir, cambiar ese sentimiento inadecuado por uno adecuado.**”

El facilitador podrá ayudarse con el ejemplo de la imagen 5 de la actividad 3 (anexo # A10) para que los niños entiendan lo que tienen que hacer. El facilitador ayudará a los niños a buscar algunas ideas para cambiar ese

sentimiento inadecuado por otro adecuado. El facilitador deberá describir en la hoja de evaluación las estrategias de cada uno de los alumnos para cambiar el sentimiento inadecuado por un sentimiento adecuado. (Ver anexo B10)



CIERRE

Posteriormente les pedirá que se sienten en el suelo formando un círculo y les **explicará: “como vemos, el identificar, reconocer y entender nuestros sentimientos y los de los demás, nos ayudará a saber cómo nos sentimos en algunas situaciones. Cuando lleguemos a sentirnos mal (sentimiento inadecuado), sabremos que podemos encontrar algunas ideas para sentirnos mucho mejor (sentimiento adecuado).”**



ACTIVIDAD PARA CASA

“Me gustaría que, al igual que la historia de Paola, identifiquen un sentimiento inadecuado en ustedes o en alguna otra persona (familiares o amigos), dibujen el sentimiento y al lado algunas opciones para cambiar ese sentimiento inadecuado por uno adecuado.” El facilitador explicará la tarea mostrando la imagen 5 de la actividad 3 (anexo # A10).

SESIÓN 6:

Grupo de 9 a 12 años

“ME AYUDO A MI MISMO Y A LOS DEMÁS A CAMBIAR UN SENTIMIENTO INADECUADO POR UN SENTIMIENTO ADECUADO”

Meta: “Aprenderé a ayudarme a mi mismo y a los demás a cambiar un sentimiento inadecuado por un sentimiento adecuado.”

Objetivos específicos: Al término de la sesión los niños habrán:

- Analizado la forma en la que manifiestan sus sentimientos adecuados e inadecuados.
- Propuesto algunas ideas para cambiar o modificar la manera en la que los manifiestan.
- Descubierta algunas estrategias para cambiar un sentimiento inadecuado por un sentimiento adecuado.
- Encontrado algunas estrategias para ayudar a los demás a cambiar un sentimiento inadecuado por un sentimiento adecuado.

Técnicas de entrenamiento: Instrucción, discusión y debate.

Material: Cinta adhesiva (diurex)

Un letrero con la etiqueta:

“EXPRESA SENTIMIENTOS INADECUADOS DE FORMA NEGATIVA”

Imágenes 3 y 4 para la actividad 1 (niños de 9 a 12) (anexo # A8).

Tabla de sentimientos para la actividad 2 (anexo # A9)

Imagen 5 para la actividad 3 (niños de 9 a 12) (anexo # A10)

Formatos de evaluación BG (evaluación para cada sesión), B10 (ACTIVIDAD DE APLICACIÓN “DIBUJO MI SENTIMIENTO” niños 6-12 años), y B11 (ACTIVIDAD DE “DISCUSIÓN Y DEBATE” niños 6-12 años) Ver anexos B.

Hoja de Sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia, para entregar a los tutores al finalizar la sesión.

Antes de comenzar la sesión, el facilitador deberá tener a la mano todos los materiales que se utilizarán durante la sesión y los instrumentos de evaluación BG, B10 y B11 (ver anexos B), y la hoja correspondiente de la sesión de Sugerencias para maestros y padres de familia.



INICIO

El facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo.



Instrucción

Una vez que los niños estén sentados y en silencio les **preguntará**: **“¿Recuerdan que la sesión anterior hablamos de los sentimientos adecuados e inadecuados? El facilitador esperará las respuestas de los niños y enseguida les dirá: “bueno, pues hoy hablaremos otra vez de ellos, sólo que esta vez nos fijaremos en la manera en la que los manifestamos, ya que algunas veces los expresamos de forma negativa. También aprenderemos algunas ideas para cambiar un sentimiento inadecuado por otro adecuado.”**



ACTIVIDAD DE APERTURA

“Nuestra meta de hoy, será que ustedes aprendan a ayudarse a sí mismos y a los demás a cambiar un sentimiento inadecuado por uno adecuado”



DESARROLLO

ACTIVIDAD # 1



Discusión y debate

El facilitador pegará en un muro del salón el letrero: **“EXPRESA SENTIMIENTOS INADECUADOS DE FORMA NEGATIVA”** y enseguida, mostrando la imagen 3 (anexo # A8) y les **dirá: “Fernanda y Alejandro estaban en la clase de pintura, Fernanda hizo enojar a Alejandro porque bromeaba diciendo que su trabajo era el mejor. Entonces**

Alejandro se enoja y vean como reaccionó.” El facilitador preguntará:

- **¿Qué está pasando?**
- **¿Cómo está expresando su enojo Alejandro?**
- **¿Cómo se siente la niña?**
- **¿Cómo se sentirían ustedes si alguien les hiciera lo mismo?**

El facilitador esperará las respuestas de los niños y continuará **diciendo:** “**efectivamente, Fernando se enojó con su compañera de clase y le aventó la pintura a la cara.**

- **¿Qué piensan acerca de cómo manifestó su enojo Alejandro?**
- **¿Por qué no fue correcto la manera en que manifestó su enojo Alejandro?**

La manera en la que Fernando está expresando su enojo (sentimiento inadecuado) es de forma negativa, ya que aunque el niño se haya enojado con Fernanda, no debió aventarle la pintura a la cara. Seguramente ustedes se sentirían muy mal si alguien enojado les arrojara pintura a la cara. Así que este dibujo lo colocaremos abajo del letrero que dice: **expresa sentimientos inadecuados de forma negativa.**

El facilitador le pedirá a un niño que pegue el dibujo donde corresponda y posteriormente les **preguntará a los niños:**

- **¿Ustedes creen que Alejandro pudo haber reaccionado de otra manera?**
- **En vez de aventar la pintura, ¿qué creen ustedes que pudo haber hecho Alejandro? ¿ustedes cómo hubieran reaccionado?**

Posteriormente, les mostrará la imagen 4 (anexo # A8) y les **comentará:** **aquí tengo otro dibujo, observen a Ricardo, se siente muy aburrido, no sabe que hacer, pero ha elegido molestar a su hermana, quitándole su pecera. Estoy segura que muchas veces ustedes se han sentido igual que Ricardo, muy aburridos, pero ustedes creen que:**

- **¿Ricardo está haciendo lo correcto?**
- **¿Cómo se siente su hermana?**
- **¿Consideran que molestando a su hermana ya no se sentirá aburrido?**

El facilitador esperará las respuestas de los niños y enseguida les **dirá:** **“efectivamente, Ricardo se siente muy aburrido, pero no es correcto molestar a su hermana. Ricardo está expresando un sentimiento inadecuado (aburrimiento) de forma negativa, y por esta razón, colocaremos esta imagen abajo del letrero que dice: expresa sentimientos inadecuados de forma negativa.**

- **¿Creen que Ricardo pudo haber reaccionado de otra manera ante su aburrimiento?**
- **¿Qué otra cosa se les ocurre que pudo haber hecho en vez de molestar a su hermana?**
- **¿Qué hacen ustedes cuando se sienten aburridos igual que Ricardo?**

“Así es, hubiera sido mejor si Ricardo se hubiera puesto a jugar con sus juguetes, o invitado a algún amigo a jugar a su casa, etc.”

ACTIVIDAD # 2

“CARITAS”

El facilitador pegará la tabla de sentimientos (anexo # A9) en un muro del salón, después les pedirá a los niños que se pongan de pie y les **explicará:** **“aquí tengo una tabla donde tengo escritas algunas oraciones, yo las iré leyendo y quiero que ustedes me digan si la forma en la que expresan los sentimientos es correcta. En caso de ser correcta, colocaremos al lado una carita 😊 feliz, pero si no, pegaremos una carita ☹ triste. Al final revisaremos la tabla, y en los espacios donde veamos una carita triste, daremos algunas ideas para cambiar la manera de manifestar ese sentimiento en particular.”**

El facilitador ayudará a los niños a realizar esta actividad, proponiendo y sugiriendo diferentes alternativas para cambiar la forma de manifestar los sentimientos que se expresan de forma negativa. La actividad finaliza cuando se hayan analizado todas y cada una de las oraciones que conforman la tabla.

ACTIVIDAD # 3



Discusión y debate

Posteriormente, el facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo y enseguida les enseñará la imagen 5 (anexo #A10) y enseguida les **platicará: "Paola es una niña que está triste porque su mejor amiga se ha cambiado de escuela. Sus compañeros de clase se han dado cuenta del motivo de su tristeza y quieren ayudarla. Algunas de las ideas que encontraron para ayudarla son:**

- 1. Cambiarse de escuela para estar con su amiga**
- 2. Ir a jugar por las tardes a casa de su amiga**
- 3. Que haga nuevas amigas en la escuela**

El facilitador junto con los niños discutirán la eficacia de cada una de las opciones para ayudarla, relacionándolas con el motivo de su tristeza.

Intervención por parte del facilitador:

- **Si Paola esta triste porque su mejor amiga se ha cambiado de escuela ¿consideran buena idea que Paola se cambie de escuela? ¿Por qué?**
- **¿Creen que sus papás estarían de acuerdo?**
- **¿Por qué no será una buena opción?**
- **¿Qué piensan acerca de que Paola visite por las tardes a su mejor amiga?**
- **¿Piensan que seguirán siendo amigas?**
- **¿Paola se sentirá contenta?**
- **¿Por qué creen que es una buena opción?**
- **Si Paola hace nuevas amigas en la escuela, ¿creen que se sienta mejor?,**
- **¿Creen que seguirá extrañando a su amiga?**
- **¿Creen que puede ser una opción para que Paola conozca más amigas?**

El facilitador generará un debate acerca de la existencia de múltiples opciones para cambiar un sentimiento inadecuado por uno adecuado, permitiendo que al menos cada uno de los niños responda a alguna de las preguntas. En el formato de evaluación B11, se describirá la respuesta del alumno.



ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

El facilitador les pedirá a los niños que elijan algún lugar del salón para trabajar individualmente. Enseguida les **dirá: ¿Recuerdan que la sesión anterior les pedí que identificaran ya sea en ustedes o en alguna otra persona, un sentimiento inadecuado?, bueno, pues me gustaría que al lado de la hoja propusieran algunas ideas para que ustedes o esa persona se sienta mejor, es decir, cambiar ese sentimiento inadecuado por uno adecuado.**"

El facilitador podrá ayudarse con el ejemplo de la imagen 5 (anexo # A10) para que los niños entiendan lo que tienen que hacer. Sólo que en esta actividad, los niños tendrán que escribir sus propuestas. El facilitador ayudará a los niños a buscar algunas ideas para cambiar ese sentimiento inadecuado por otro adecuado.



CIERRE

Enseguida les pedirá que se sienten en el suelo formando un círculo y les **explicará: "como vemos, el identificar, reconocer y entender nuestros sentimientos y los de los demás, nos ayudará a saber cómo nos sentimos en algunas situaciones. Cuando lleguemos a sentirnos mal (sentimiento inadecuado), sabremos que podemos encontrar algunas ideas para cambiar ese sentimiento y sentirnos mucho mejor (sentimiento adecuado)."**



ACTIVIDAD DE IMPLEMENTACIÓN

"Me gustaría que al igual que la historia de Paola, identifiquen un sentimiento inadecuado en ustedes o en alguna otra persona (familiares o amigos), escriban el sentimiento y al lado algunas opciones para cambiar ese sentimiento inadecuado por uno adecuado." El facilitador explicará la tarea mostrando la imagen 5 (anexo # A10).

Sugerencias para profesionales de la educación y maestros:

Sesión 6:

“ME AYUDO A MI MISMO Y A LOS DEMÁS A CAMBIAR UN SENTIMIENTO INADECUADO POR UN SENTIMIENTO ADECUADO”

En esta sesión el alumno analizó la forma en la que manifiesta sus sentimientos adecuados e inadecuados; proponiendo algunas ideas para cambiar o modificar la manera en la que los expresa. Descubrió algunas estrategias para ayudarse a sí mismo y a los demás a cambiar un sentimiento inadecuado por uno adecuado

Durante la sesión, se llevaron a cabo actividades donde el alumno reflexionó la forma en la que expresa sus sentimientos adecuados e inadecuados; asimismo, aprendió algunas estrategias para cambiar un sentimiento inadecuado por uno adecuado.

Sugerencias para trabajar en la escuela con el alumno:

- Leerles cuentos donde los personajes manifiesten sus sentimientos, adecuados e inadecuados, de forma positiva y/o negativa; cuestionándolos acerca de la forma, en la que los expresan. Por ejemplo: Juanito estaba tan enojado que le dio una patada a su compañero de clase. Juanito estaba muy enojado pero ¿creen ustedes que fue una manera correcta de manifestar su enojo? ¿cómo creen ustedes que pudo expresar su enojo sin lastimar a nadie? ¿cómo se les ocurre que podríamos manifestar nuestro enojo?
- Hable con sus alumnos acerca de la forma en la que expresan y manifiestan sus emociones y sentimientos adecuados e inadecuados y bríndeles opciones para cambiarlos o modificarlos.
- Cuente un cuento donde algunos de los personajes manifieste un sentimiento inadecuado (tristeza, enojo, celos, etc.,) y pregúntele algunas ideas para que ese personaje pueda sentirse mejor. Por ejemplo: Juanito está muy enojado ¿qué podría hacer Juanito para calmar su enojo? ¿tú que harías para no sentirte tan enojado?
- Platique con sus alumnos acerca de la forma en la que él podría cambiar un sentimiento inadecuado por uno adecuado.

Sugerencias para padres de familia:

Sesión 6:

“ME AYUDO A MI MISMO Y A LOS DEMÁS A CAMBIAR UN SENTIMIENTO INADECUADO POR UN SENTIMIENTO ADECUADO”

En esta sesión el alumno analizó la forma en la que manifiesta sus sentimientos adecuados e inadecuados; proponiendo algunas ideas para cambiar o modificar la manera en la que los expresa. Descubrió algunas estrategias para ayudarse a sí mismo y a los demás a cambiar un sentimiento inadecuado por uno adecuado

Durante la sesión, se llevaron a cabo actividades donde el alumno reflexionó la forma en la que expresa sus sentimientos adecuados e inadecuados; asimismo, aprendió algunas estrategias para cambiar un sentimiento inadecuado por uno adecuado.

De tarea: (Niños de 6 a 9 años) Su hijo deberá identificar algún sentimiento inadecuado en él mismo o en alguien más y deberá dibujarlo, y al lado, algunas opciones para cambiar ese sentimiento inadecuado por uno adecuado.

(Niños de 9 a 12 años) Su hijo deberá identificar algún sentimiento inadecuado en él mismo o en alguien más y deberá escribirlo, y al lado, algunas opciones para cambiar ese sentimiento inadecuado por uno adecuado.

Sugerencias para trabajar en casa con el alumno:

- Leerles cuentos donde los personajes manifiesten sus sentimientos, adecuados e inadecuados, de forma positiva y/o negativa; cuestionándolos acerca de la forma, en la que los expresan. Por ejemplo: Juanito estaba tan enojado que le dio una patada a su compañero de clase. Juanito estaba muy enojado ¿pero creen ustedes que fue una manera correcta de manifestar su enojo? ¿cómo creen ustedes que pudo expresar su enojo sin lastimar a nadie? ¿cómo se les ocurre que podríamos manifestar nuestro enojo?
- Hable con sus alumnos acerca de la forma en la que expresan y manifiestan sus emociones y sentimientos adecuados e inadecuados y bríndeles opciones para cambiarlos o modificarlos.
- Cuente un cuento donde algunos de los personajes manifieste un sentimiento inadecuado (tristeza, enojo, celos, etc.) y pregúntele algunas ideas para que ese personaje pueda sentirse mejor. Por ejemplo: Juanito está muy enojado ¿qué podría hacer Juanito para calmar su enojo? ¿tú que harías para no sentirte tan enojado?
- Platique con sus alumnos acerca de la forma en la que él podría cambiar un sentimiento inadecuado por uno adecuado.

FASE 3:

Pasos para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales.

OBJETIVOS GENERALES:

Sesión 7

- Brindar la oportunidad a los niños de expresar sus ideas en relación a los conflictos.
- Detectar las ideas generales que tienen los alumnos acerca de lo que es un conflicto.
- Conocer qué es un conflicto.
- Identificar formas adecuadas de responder ante un conflicto.

Sesión 8

- Conocer los diferentes tipos de conflictos en los cuales pueden verse involucrados.
- Reconocer e identificar los estados emocionales que puede provocar un conflicto interpersonal.
- Identificar la existencia de un conflicto interpersonal (paso 1)

Sesión 9

- Proponer diferentes alternativas para solucionar un conflicto interpersonal (paso 2).
- Reconocer e identificar las emociones y sentimientos relacionados en una situación de conflicto interpersonal.

Sesión 10

- Comparar y evaluar cuál de las diferentes alternativas propuestas para solucionar un conflicto es la más adecuada (paso 3).
- Tener en cuenta que no todas las alternativas propuestas para solucionar un conflicto son adecuadas.

- Analizar las consecuencias de resolver un conflicto interpersonal con una alternativa inadecuada.
- Elegir la mejor alternativa de solución a un conflicto (paso 4).

Sesión 11

- Idear un plan de acción para resolver un conflicto para ponerlo en práctica (paso 5).
- Evaluar los resultados que obtuvieron al resolver un conflicto interpersonal (paso 6).

Sesión 12

- Conocer algunos consejos prácticos para resolver conflictos interpersonales.
- Aplicar los pasos para la solución de conflictos cognitivos interpersonales.

INFORMACIÓN PREVIA PARA EL FACILITADOR

En esta fase del programa, el facilitador tendrá la labor de desarrollar en cada uno de los integrantes del grupo, la capacidad para solucionar conflictos cognitivos interpersonales, brindando estrategias cognitivas y conductuales específicas para que los niños aprendan a utilizarlas dentro de las actividades que se proponen en el programa.

Es importante que el facilitador no se limite únicamente a la lectura o repetición memorizada de las instrucciones de las actividades que se proponen, su función será la de interactuar de manera directa, en ocasiones actuando y/o representando él mismo las instrucciones o situaciones mencionadas, haciendo uso de su creatividad y espontaneidad necesarias para mantener el interés de los niños.

SESIÓN 7:

Grupo de 6 a 12 años

“¿QUÉ ES UN CONFLICTO?”

Meta: “Conoceré qué es un conflicto”

Objetivos específicos: Al término de la sesión lo niños habrán:

- Expresado sus ideas en relación al tema de los conflictos.
- Conocido qué es un conflicto interpersonal.
- Identificado formas adecuadas de responder ante un conflicto.

Conceptos clave: Conflicto: “cualquier dificultad o problema que tenemos con otros pero que queremos resolverlo para sentirnos bien”

Técnicas de entrenamiento: Instrucción y representación de papeles.

Material: Cinta adhesiva (diurex), plumones, colores.

Dibujo del anexo # A11 para la actividad 2 (parte 1).

Dibujo del anexo # A12 para la actividad 2 (parte 2).

Hojas tamaño carta divididas en tres partes.

Un letrero con la etiqueta “RESPUESTAS DE PAZ”.

Un letrero con la etiqueta “RESPUESTAS DE VIOLENCIA”.

Etiquetas de cartón grandes con las palabras: “PEGARLE” “GRITARLE” “DIALOGAR” “HABLAR” “IGNORARLO” “ENTENDERLO” “DISCULPARME” “ESCUCHARLO” “DECIRLE GROSERIAS” “HACERLE UNA CARA FEA” “DARLE LA ESPALDA” “PEDIR AYUDA” “IRME CORRIENDO” “HACER LAS PASES” “HACERLE VER QUE LO SIENTES” “ARREGLAR EL PROBLEMA”.

Una hoja de papel rotafolio.

Plastilina.

Formatos de evaluación BG (evaluación para cada sesión), B12 (ACTIVIDAD #2 “DIBUJO MI CONFLICTO” niños 6-9 años), y B13 (ACTIVIDAD DE APLICACIÓN “PLASTILINA” niños 6-9 años) y B14 (ACTIVIDAD DE APLICACIÓN: “EXPLICO MI CONFLICTO”, niños de 9 -12 años) Ver anexos B.

Hoja de Sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia, para entregar a los tutores al finalizar la sesión.

Antes de comenzar la sesión, el facilitador deberá tener a la mano todos los materiales que se utilizarán durante la sesión y los instrumentos de

evaluación BG, B12, B13 y B14 (ver anexos B), y la hoja correspondiente de la sesión de Sugerencias para maestros y padres de familia.



INICIO

El facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo.



Instrucción

Una vez que los niños estén sentados y en silencio les **comentará: “en las sesiones anteriores hemos platicado acerca de nuestras emociones y sentimientos. Hemos aprendido a reconocerlas e identificarlas pero, ¿ustedes creen que el reconocer e identificar nuestras emociones y sentimientos en nosotros mismos y en los demás nos puede ayudar a tener mejores relaciones de amistad con nuestros amigos y compañeros de clase? El facilitador esperará las respuestas de los niños y enseguida les dirá: “exacto, nuestras emociones y sentimientos nos guiarán acerca de cómo nos sentimos nosotros y los demás y de cómo debemos actuar ante algunas situaciones, por ejemplo: si identificamos que un compañero de clase está enojado y quiere que lo dejemos tranquilo, nosotros trataremos de entender su enojo y no molestarlo. Sabremos cómo se siente y qué es lo quiere. De esta manera, evitaremos tener un conflicto con él. Nosotros ya hemos hablado acerca de lo que son los conflictos. “¿Quién quisiera decirme que es un conflicto? El facilitador esperará las respuestas de los niños. Todos los niños dan sus opiniones y escuchan los comentarios de los demás.”**



ACTIVIDAD DE APERTURA

Enseguida les dirá: “pues bien, nuestra meta de hoy, será que ustedes conozcan qué es un conflicto”.



DESARROLLO

ACTIVIDAD # 1



Representación de papeles

Los facilitadores se pararán frente a los alumnos y **les explicarán: “lo que verán a continuación es una pequeña obra de teatro, observen”**. Posteriormente los facilitadores actuarán simulando ser niños teniendo un “conflicto” entre ellos en el patio de la escuela.

Inicia la presentación

Niño 1 Alejandro: Jugando en el recreo, pasa corriendo al lado de su compañero y sin querer lo empuja.

Niño 2 Fernando: *Gritándole* “**¡Oye que te pasa, estás loco!**” y lo empuja

Niño 1 Alejandro: *enojado* **¡el loco eres tú, y no me pegues tonto!**

Termina la presentación

Después, los facilitadores se sentarán frente a ellos **preguntándoles:**

- **¿Qué fue lo que paso?**
- **¿Creen que los niños tuvieron un conflicto?**
- **¿Consideran que solucionaron su problema?**

El facilitador animará a los niños a participar, haciéndoles ver que los conflictos pueden aparecer entre dos personas, **explicando: “los conflictos pueden aparecer en cualquier momento con algún compañero, amigo o vecino. Como vimos, en una situación así puede haber peleas, insultos, discusiones, enfados y un montón de problemas más. Un conflicto es cualquier dificultad o problema que tenemos con otros pero que queremos resolverlo para sentirnos bien.”** Posteriormente el facilitador les preguntará: **“¿alguna vez han tenido algún conflicto similar a éste?”**. Escuchará los comentarios de los niños.

ACTIVIDAD # 2

(parte 1)

“DIBUJO MI CONFLICTO”

“Bien, pues me gustaría que lo dibujaran^{*4}, para ello, voy a repartirles a cada uno de ustedes una hoja dividida en tres partes y colores”. El facilitador mostrará el dibujo del anexo # A11 y les explicará: **“aquí, en la parte central de la hoja, vemos a unos niños que tienen un conflicto. ¿Cómo sabemos que estos niños tienen un conflicto?”** preguntará **“bien, porque observamos que un niño está empujando a otro niño. Así como este dibujo, quiero que ustedes dibujen en la parte central de la hoja su conflicto”**. El facilitador dará 5 minutos para que los niños realicen sus dibujos. Una vez que los niños hayan terminado, les pedirá que se sienten en el suelo formando un círculo para que muestren sus trabajos explicando el conflicto que

dibujaron. En el anexo B12 se encontrará una guía de preguntas para evaluar si el alumno reconoció su conflicto.

ACTIVIDAD # 2
(parte 2)
“POR QUÉ TUVE ESE CONFLICTO”

Enseguida les pedirá que en la parte izquierda de la hoja dibujen por qué creen ellos que tuvieron ese conflicto. El facilitador se ayudará con el dibujo del anexo # A12 señalándolo y **diciendo: “aquí tenemos el dibujo que les enseñé anteriormente, solo que ahora, en la parte izquierda observamos el dibujo de por qué estos niños tuvieron un conflicto. Vemos que uno de los niños le arrebató a su amigo su coche. Ahora, ustedes, igual que en este ejemplo que les muestro, quiero que dibujen^{*4} en el lado izquierdo de su hoja por qué creen que tuvieron ese conflicto”**. El facilitador dará 5 minutos para que los niños realicen sus dibujos. Una vez que los niños hayan terminado, les pedirá que se sienten en el suelo formando un círculo para que muestren sus trabajos explicando por qué consideran que tuvieron el conflicto que dibujaron anteriormente.

ACTIVIDAD # 2
(parte 3)
“¿QUÉ HICE YO CUANDO TUVE ESE CONFLICTO?”

Posteriormente, les pedirá que en el último espacio que queda de la hoja (lado derecho), dibujen lo que ellos hicieron cuando tuvieron ese conflicto **explicándoles: “ahora quisiera que en la última parte que queda de la hoja, recuerden qué fue lo que hicieron cuando tuvieron ese conflicto con su amigo(a) y lo dibujen^{*4}”**. El facilitador dará 5 minutos para que los niños realicen sus dibujos. Una vez que los niños hayan terminado, les pedirá que se sienten en el suelo formando un círculo para que muestren sus trabajos explicando qué fue lo que hicieron cuando tuvieron el conflicto que dibujaron anteriormente. En esta parte el facilitador no deberá juzgar, valorar o evaluar la manera en la que actuaron frente a ese conflicto en particular.

ACTIVIDAD # 3
“CÓMO RESPONDO A LOS CONFLICTOS”

“Como vemos, todos nosotros hemos llegado a tener conflictos con nuestros amigos o compañeros de clase. En la actividad anterior vimos que cada uno de nosotros es capaz de responder de diferentes maneras cuando se nos presenta un conflicto, pero hoy aprenderemos que existen formas adecuadas e inadecuadas de

responder a los conflictos". El facilitador pegará en el muro del salón las etiquetas y les **dirá: "cuando nosotros respondemos adecuadamente a los conflictos podemos decir que tenemos una "RESPUESTA DE PAZ" ante los conflictos, pero cuando tenemos una respuesta inadecuada, decimos que tenemos una "RESPUESTA DE VIOLENCIA" ante los conflictos.** Enseguida, el facilitador irá nombrando una a una las etiquetas que se proponen para esta actividad y les pedirá a los niños que las coloquen debajo del letrero al que corresponda. La actividad finaliza cuando hayan analizado cada una de las etiquetas que se proponen y los niños hayan participado con otros ejemplos sobre respuestas de paz o respuestas de violencia.



ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

Niños de 6 a 9 años

Posteriormente, el facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo, les repartirá plastilina de colores y les **dirá: "Hoy aprendimos lo que es un conflicto, me gustaría que teniendo en mente esta palabra y acordándose un poco de lo que vimos hoy, realizaran una figura que nos pueda explicar qué es un conflicto"**. El facilitador deberá guiarse con las preguntas del instrumento B13 para evaluar la figura de plastilina que modeló el alumno.

Niños de 9 a 12 años

El facilitador les **dirá: "Hoy aprendimos lo que es un conflicto, me gustaría que teniendo en mente esta palabra y acordándose de lo que vimos hoy, cada uno de ustedes me diga lo qué piensa acerca de los conflictos"**.



CIERRE

"Terminamos nuestra sesión del día de hoy, pero me gustaría que me platicaran:

- **¿Qué les pareció lo que vimos hoy?**
- **¿Les gustaron las actividades que hicimos?**
- **¿Cómo se sintieron?**

⁴ Al grupo de niños de 9 a 12 años se les pedirá dibujo y escritura para explicar sus trabajos.

Sugerencias para profesionales de la educación y maestros SESIÓN 7:

Durante las próximas seis sesiones siguientes, trabajaremos con los niños las habilidades para el aprendizaje de estrategias de solución de conflictos cognitivos interpersonales. Entre estas habilidades se encuentran todas aquellas relacionadas con la identificación y reconocimiento de problemas sociales.

Sesión 7:

“¿QUÉ ES UN CONFLICTO?”

En esta sesión el alumno expresó sus ideas en relación al tema de los conflictos e identificó formas adecuadas de responder ante ellos.

El concepto clave de la sesión fue la palabra **Conflicto**, la cual, fue definida como: **“cualquier dificultad o problema que tenemos, pero que queremos resolverlo para sentirnos bien”**.

Durante la sesión, se llevaron a cabo actividades donde el alumno aprendió qué es un conflicto, reconociendo que éstos son parte de nuestra vida y que pueden aparecer en cualquier momento con algún familiar, amigo, vecino o compañero de clase. Los alumnos realizaron varias actividades donde recordaron algunos conflictos que tuvieron con algunas personas cercanas a ellos; preguntándose: ¿cuál fue el conflicto? ¿por qué tuve ese conflicto? ¿qué hice cuando tuve ese conflicto? etc., De tal forma, que los alumnos pudieron darse cuenta que todos, en algún momento de su vida, han enfrentado conflictos con personas cercanas a ellos. También analizaron la manera en la que responde a esos conflictos: ya sea con respuestas de paz o de violencia.

Sugerencias para trabajar en la escuela con el alumno:

- Explique con sus propias palabras qué es un conflicto.
- Platique alguna anécdota de algún conflicto que haya tenido, describiendo por qué tuvo ese conflicto y cómo lo resolvió.
- Explique la importancia de identificar y reconocer los conflictos.
- Ayude a identificar los conflictos que existen entre sus alumnos, o personajes de programas de T.V., películas o cuentos.

Sugerencias para padres de familia SESIÓN 7:

Durante las próximas seis sesiones siguientes, trabajaremos con los niños las habilidades para el aprendizaje de estrategias de solución de conflictos cognitivos interpersonales. Entre estas habilidades se encuentran todas aquellas relacionadas con la identificación y reconocimiento de problemas sociales.

Sesión 7:

“¿QUÉ ES UN CONFLICTO?”

En esta sesión el alumno expresó sus ideas en relación al tema de los conflictos e identificó formas adecuadas de responder ante ellos.

El concepto clave de la sesión fue la palabra **Conflicto**, la cual, fue definida como: **“cualquier dificultad o problema que tenemos, pero que queremos resolverlo para sentirnos bien”**.

Durante la sesión, se llevaron a cabo actividades donde el alumno aprendió qué es un conflicto, reconociendo que éstos son parte de nuestra vida y que pueden aparecer en cualquier momento con algún familiar, amigo, vecino o compañero de clase. Los alumnos realizaron varias actividades donde recordaron algunos conflictos que tuvieron con algunas personas cercanas a ellos; preguntándose: ¿cuál fue el conflicto? ¿por qué tuve ese conflicto? ¿qué hice cuando tuve ese conflicto? etc., De tal forma, que los alumnos pudieron darse cuenta que todos, en algún momento de su vida, han enfrentado conflictos con personas cercanas a ellos. También analizaron la manera en la que responde a esos conflictos: ya sea con respuestas de paz o de violencia.

Sugerencias para trabajar en casa con el alumno:

- Explique con sus propias palabras qué es un conflicto.
- Platique alguna anécdota de algún conflicto que haya tenido, describiendo por qué tuvo ese conflicto y cómo lo resolvió.
- Explique la importancia de identificar y reconocer los conflictos.
- Ayude a identificar los conflictos que existen entre sus hijos, con compañeros de clase, vecinos, o personajes de programas de T.V, películas o cuentos.

SESIÓN 8:

Grupo de 6 a 12 años

“¿QUÉ PASA?”

Meta: “Aprendo a identificar la existencia de un conflicto”

Objetivos específicos: Al término de la sesión lo niños habrán:

- Conocido los diferentes tipos de conflictos en los cuales pueden verse involucrados.
- Reconocido e identificado las emociones y sentimientos relacionados en una situación de conflicto
- Identificado la existencia de un conflicto interpersonal (paso 1)

Técnicas de entrenamiento: Instrucción, discusión y debate.

Material: Cinta adhesiva (diurex) Plumones.

Una hoja de papel rotafolio, que contenga en la parte central la palabra “CONFLICTO” dentro de un círculo.

Imágenes del anexo # A13

Hojas blancas, Revistas, tijeras, pegamento.

Fragmento de una película o caricatura donde los protagonistas tengan un conflicto. Se recomienda la película “Más barato por docena” con Steve Martin. Escena comprendida entre 01hr. 01min. 16seg y 01hr. 01min. 31seg.

Imagen del anexo # A11.

Imagen del anexo # A12.

Formatos de evaluación BG (evaluación para cada sesión), B15 (ACTIVIDAD #2 “COLLAGE” niños 6-12 años), y B16 (ACTIVIDAD DE APLICACIÓN “PELÍCULA” niños 6-12 años) Ver anexos B.

Hoja de Sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia, para entregar a los tutores al finalizar la sesión.

Antes de comenzar la sesión, el facilitador deberá tener a la mano todos los materiales que se utilizarán durante la sesión y los formatos de evaluación BG, B15 Y B16 (ver anexos B), y la hoja correspondiente de la sesión de Sugerencias para maestros y padres de familia.



INICIO

El facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo.



Instrucción

Una vez que los niños estén sentados y en silencio les **dirá: “la sesión anterior realizamos algunas actividades que nos ayudaron a entender qué es un conflicto. ¿A quién le gustaría recordar lo que hicimos?** El facilitador esperará las respuestas de los niños ¿qué es un conflicto?



ACTIVIDAD DE APERTURA

Después les **comentará: “bien, nuestra meta de hoy será aprender a identificar cuando tenemos un conflicto”.**



DESARROLLO

ACTIVIDAD # 1 ¿QUÉ CONFLICTOS HE TENIDO?

El facilitador sacará la hoja papel rotafolio y la pegará en un muro del salón **diciendo: “aquí tengo escrita la palabra “CONFLICTO”, ¿con quiénes podemos llegar a tener un conflicto?”** El facilitador esperará las respuestas de los niños e irá pegando las imágenes del anexo # A13 alrededor de la palabra “CONFLICTO” en el papel rotafolio y les **dirá: “bien, podemos tener conflictos con nuestros amigos, compañeros de clase, vecinos, primos, con nuestros hermanos o con papá o mamá”.**

“Ahora quisiera que se pusieran de pie y le preguntaran a sus compañeros qué tipo de conflictos han tenido con las personas que acabamos de mencionar”. El facilitador esperará unos minutos y posteriormente les pedirá que se sienten nuevamente en el suelo formando un círculo. Después les **preguntará: “¿qué tipo de conflictos han tenido sus compañeros?”** El facilitador podrá ir anotando debajo de las imágenes lo que los niños le vayan diciendo.

El facilitador puede incluir otras frases como:

- Tenemos conflictos con nuestros amigos cuando: nos insultan, les pegamos, nos molestan, nos dicen una grosería, etc.
- Tenemos un conflicto con un compañero de clase cuando: nos quita nuestras cosas, le hacemos una broma, nos lastima, etc.
- Tenemos un conflicto con nuestro hermano(a) cuando: nos pega, se burla de nosotros, usamos sus juguetes sin permiso, etc.
- Tenemos un conflicto con mamá o papá cuando: no nos escucha cuando le queremos platicar algo importante, les decimos una mentira, no les obedecemos, etc.

ACTIVIDAD # 2

“COLLAGE”

“¿CÓMO NOS SENTIMOS CUANDO TENEMOS UN CONFLICTO?”

El facilitador dividirá al grupo por parejas y les **dirá: “Voy a repartir a cada equipo, hojas, algunas revistas, tijeras, pegamento y me gustaría que hicieran un collage donde pudieran expresar como se han sentido cuando tienen un conflicto con alguna de las personas que mencionamos anteriormente”.** El facilitador dará unos minutos para que los niños terminen sus trabajos y posteriormente les pedirá que se sienten en el suelo formando un círculo para que muestren sus collages.



Instrucción

Posteriormente les **explicará: “Como vemos, muchos de los conflictos que acabamos de mencionar forman parte de nuestras vidas. Probablemente cuando llegamos a tener alguno de ellos con nuestros amigos, compañeros de clase, vecinos, hermanos o con mamá o papá, nos sentimos tristes, enojados, nerviosos y quizá descontrolados porque no sabemos cómo solucionar esos problemas. En ésta y las próximas sesiones aprenderemos algunas estrategias para evitar y/o solucionar los conflictos que se nos presenten con las personas que nos rodean”.**

ACTIVIDAD # 3

¿QUÉ NECESITO PARA RESOLVER UN PROBLEMA?

“El primer paso para solucionar un conflicto es identificarlo. ¿Recuerdan que la sesión anterior les mostré el dibujo de unos niños que tuvieron un conflicto?” El facilitador mostrará la imagen del anexo # A11 y les preguntará: “¿Qué pasa?” El facilitador esperará a que los niños respondan y después continuará: “Bien, sabemos que los niños tienen un conflicto porque se están golpeando. Pero también es importante saber ¿por qué pasó ese conflicto? El facilitador mostrará la imagen del anexo # A12 y esperará la respuesta de los niños y enseguida les explicará: “así es, los niños tuvieron ese conflicto porque uno de ellos le arrebató al otro su coche”.



ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

“ACTIVIDAD 4”



Película

“A continuación verán un pequeño fragmento de una película, pongan mucha atención”. El facilitador pondrá la película que se recomienda en la escena comprendida entre 01hr. 01min. 16seg. Y 01hr. 01min. 31seg. Al finalizar la escena les preguntará: (procurando que cada uno de los niños tenga un turno para hablar)



Discusión y debate

- ¿Qué fue lo que pasó? (identificación del conflicto)
- ¿Creen que los niños tuvieron un conflicto?
- ¿Por qué creen que los niños tuvieron ese conflicto? (qué paso antes)
- ¿Consideran que solucionaron su problema?
- ¿Cómo solucionaron su problema?
- ¿Cómo creen que se sintió (mencione el nombre de uno de los personajes que haya tenido el conflicto)?
- ¿Cómo creen que se sintió (mencione el nombre del otro personaje involucrado en el conflicto)?



CIERRE

“Hemos terminado nuestra sesión”:

- **¿Por qué creen que es importante identificar los conflictos que tenemos con los demás?**
- **¿Qué creen que pasaría si nosotros no supiéramos identificar los conflictos que tenemos con los demás?**



ACTIVIDAD PARA CASA

“Quiero que vean su programa de televisión favorito. Identifiquen si los personajes tienen un conflicto, dibújenlo en una hoja y tráiganlo la próxima sesión para comentarlo con sus compañeros”.

Sugerencias para profesionales de la educación y maestros:

Sesión 8:

“¿QUÉ PASA?”

En esta sesión el alumno identificó la existencia de conflictos sociales en su vida personal.

El concepto clave de la sesión fue la palabra **Conflicto**, la cual, fue definida como: **“cualquier dificultad o problema que tenemos, pero que queremos resolverlo para sentirnos bien”**.

Durante la sesión, se llevaron a cabo actividades donde el alumno identificó algunos de los conflictos en los cuales puede verse involucrado con personas cercanas ellos; reconociendo las emociones y sentimientos relacionados a esa situación de conflicto.

Sugerencias para trabajar en la escuela con el alumno:

- Dialogue con el alumno acerca del tipo de conflictos que ha tenido con sus familiares, amigos, vecinos, amigos o compañeros de clase.
- Pídale que le platique alguna anécdota de algún conflicto que haya tenido, describiendo los sentimientos que tuvo en ese momento.
- Explique la importancia de identificar y reconocer los conflictos.
- Ayude a identificar los conflictos que existen entre sus alumnos, personajes de programas de T.V, películas o cuentos.

Sugerencias para padres de familia:

Sesión 8:

“¿QUÉ PASA?”

En esta sesión el alumno identificó la existencia de conflictos sociales en su vida personal.

El concepto clave de la sesión fue la palabra **Conflicto**, la cual, fue definida como: **“cualquier dificultad o problema que tenemos, pero que queremos resolverlo para sentirnos bien”**.

Durante la sesión, se llevaron a cabo actividades donde el alumno identificó algunos de los conflictos en los cuales pueden verse involucrados con personas cercanas ellos; reconociendo las emociones y sentimientos relacionados a esa situación de conflicto.

De tarea: Su hijo deberá identificar un conflicto interpersonal en uno de los personajes de su programa favorito de T.V., y lo dibujará en una hoja de papel.

Sugerencias para trabajar en casa con el alumno:

- Dialogue con el alumno acerca del tipo de conflictos que ha tenido con sus familiares, amigos, vecinos, amigos o compañeros de clase.
- Pídale que le platique alguna anécdota de algún conflicto que haya tenido, describiendo los sentimientos que tuvo en ese momento.
- Explique la importancia de identificar y reconocer los conflictos.
- Ayude a identificar los conflictos que existen entre sus hijos, personajes de programas de T.V., películas o cuentos.

SESIÓN 9:

Grupo de 6 a 12 años

“¿CUÁL ES MI META Y CÓMO CONSIGO LO QUE QUIERO?”

Meta: “Aprendo a proponer algunas ideas para solucionar un conflicto”

Objetivos específicos: Al término de la sesión lo niños habrán:

- Propuesto diferentes alternativas para solucionar un conflicto (paso 2)
- Reconocido e identificado las emociones y sentimientos relacionados en una situación de conflicto

Técnicas de entrenamiento: Instrucción, modelado, representación de papeles, discusión y debate.

Material: Cinta adhesiva (diurex)

Colores, plumones, lápices.

Cuento “Los niños del colegio se burlan de Juanito” (anexo # A14)

Hojas divididas en 4 sesiones (anexo # A15)

Situaciones hipotéticas para representación de papeles (actividad #2):

- Un compañero de clase se dedica a molestar a todos los niños, lo hace para fastidiar. Un día pasa a tu lado, te empuja y se burla de ti.
- Estás en el salón de clase, le pides prestado un lápiz a un compañero tuyo y no te lo presta, entonces tú te enojas y se lo arrebatas.

Hojas divididas en 3 secciones

Formatos de evaluación **BG** (evaluación para cada sesión), **B17** (ACTIVIDAD #2 “PROPONGO SOLUCIONES AL CONFLICTO” niños 6-9 años), **B18** (ACTIVIDAD #2 “PROPONGO SOLUCIONES AL CONFLICTO” niños 9-12 años) y **B19** (“REPRESENTACIÓN DE PAPELES” niños 6-12 años) **Ver anexos B.**

Hoja de Sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia, para entregar a los tutores al finalizar la sesión.

Antes de comenzar la sesión, el facilitador deberá tener a la mano todos los materiales que se utilizarán durante la sesión y los formatos de evaluación BG, B17 Y B19 (ver anexos B), y la hoja correspondiente de la sesión de Sugerencias para maestros y padres de familia.



INICIO

El facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo. Una vez que los niños estén sentados, en silencio, se revisarán y comentarán los dibujos que se les pidieron que trajeran de tarea la sesión anterior.



Instrucción

Posteriormente les **dirá: “la sesión anterior aprendimos a identificar un conflicto, ¿recuerdan que es cualquier dificultad o problema que tenemos con otros pero que queremos resolverlo para sentirnos bien? ¿a quién le gustaría decirme con quienes y qué tipo de conflictos podemos llegar a tener? El facilitador esperará las respuestas de los niños y continuará diciendo: “así es, tenemos conflictos con nuestros amigos y compañeros de clase porque nos molestan o nos quitan nuestras cosas personales, etc.”.**



ACTIVIDAD DE APERTURA

“Hoy realizaremos algunas actividades que nos ayudarán a aprender a solucionar conflictos con nuestros amigos y compañeros de clase. Nuestra meta de hoy es que ustedes aprendan a proponer algunas ideas para solucionar un conflicto”.



DESARROLLO

ACTIVIDAD # 1 “CUENTO”

El facilitador les leerá el cuento: “Los niños del colegio se burlan de Juanito” (anexo # A14) y enseguida les repartirá a cada niño una hoja dividida en 4 secciones como lo muestra el anexo # A13, y colores para que dibujen el conflicto de Juanito en donde se indica. El facilitador se ayudará

del ejemplo del anexo # A13 para explicar la actividad. Una vez que los niños hayan terminado sus dibujos, les pedirá que se sienten en el suelo formando un círculo y les **preguntará**:



Discusión y debate

- ¿**Qué fue lo que paso?** (identificación del conflicto)
- ¿**Por qué tuvieron el conflicto los niños?** (qué pasó antes)
- ¿**Cómo se sentía Juanito?** (identificación de sentimientos)
- ¿**Cómo se sentirían ustedes si les pasara algo similar?**
- ¿**Solucionaron su problema?**

El facilitador escuchará las respuestas de los niños.

ACTIVIDAD #2 “PROPONGO SOLUCIONES AL CONFLICTO”

Después les **comentará**: **“cuando tenemos un conflicto y nos damos cuenta de ello, es decir, ya lo identificamos, el siguiente paso es pensar que mi meta es solucionar ese conflicto proponiendo algunas ideas para resolverlo. Quisiera que piensen en tres soluciones para resolver el conflicto de Juanito y los dibujaran ^{*5} en cada uno de los espacios que tienen en su hoja.”**

Una vez que los niños hayan terminado sus trabajos, les pedirá nuevamente que se sienten en el suelo formando un círculo y les pedirá a los niños que expongan ante el grupo las soluciones que propusieron al conflicto de Juanito. En esta parte, el facilitador no juzga o valora la participación de los niños en cuanto a la forma en la que proponen las soluciones al conflicto de Juanito.

El facilitador terminará la actividad **explicando**: **“cuando tenemos un conflicto con algún amigo o compañero de clase es importante que tratemos de imaginar distintas maneras posibles para resolver el conflicto.”**



Modelado

“Lo importante es imaginar todas aquellas soluciones que se nos ocurran, entre más soluciones pensemos es mucho mejor. Para encontrar muchas soluciones cuando tengamos un conflicto con otro niño podemos contestar estas frases:

- **Mi primera solución sería:**
- **También me gustaría:**
- **Otra solución podría ser:**
- **Pero también me encantaría:**
- **Sería mejor:**
- **Todavía más:**
- **Mucho más:**

Por ejemplo: mi hermana me ha insultado, me ha dicho que soy muy torpe para hacer las cosas, que parezco una niña tonta.

Mi meta es: solucionar ese conflicto que tengo con mi hermana

Mi primera solución sería: decirle que no me gusta que me insulte.

También me gustaría: demostrarle que puedo hacer las cosas bien.

Otra solución podría ser: decirle que yo soy una persona inteligente.

Pero también me encantaría: decirle que ella es la tonta.

Sería mejor: si le digo a mamá que mi hermana me esta molestando.

Todavía más: si le digo a mi papá.

Mucho más: si yo le digo a mi hermana que me enseñe a hacer las cosas.



ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

“ACTIVIDAD 3”



Representación de papeles

El facilitador dividirá al grupo en dos equipos y posteriormente les pedirá que un equipo represente una de las situaciones hipotéticas conflictivas que se proponen para esta actividad. El otro equipo sólo observará la representación y propondrán algunas soluciones al conflicto que

observaron. Posteriormente, le tocará al otro equipo representar una situación conflictiva y al otro equipo observar y generar alternativas de solución.



CIERRE

“Hemos terminado nuestra sesión”.

- **¿Les gustaron las actividades que hicimos?**
- **¿Cómo se sintieron?**

¹⁵ Al grupo de niños de 9 a 12 años se les pedirá que escriban las soluciones al conflicto en cada uno de los espacios de la hoja.

Sugerencias para profesionales de la educación y maestros:

Sesión 9:

“¿CUÁL ES MI META Y CÓMO CONSIGO LO QUE QUIERO?”

En esta sesión el alumno aprendió a proponer algunas ideas para solucionar un conflicto.

Durante la sesión, se llevaron a cabo actividades donde el alumno propuso diferentes alternativas para solucionar un conflicto interpersonal; reconociendo las emociones y sentimientos relacionados a esa situación de conflicto.

Sugerencias para trabajar en la escuela con el alumno:

- Leales un cuento donde los personajes de la historia tengan un conflicto interpersonal y pídales a los alumnos que lo identifiquen, **preguntándoles:** ¿qué fue lo que pasó? ¿Por qué tuvieron ese conflicto? ¿Cómo se sentían cada uno de los personajes? Posteriormente, pídales que elijan tres alternativas para solucionar el conflicto, explicándole la importancia de imaginar distintas maneras posibles para resolver el conflicto.
- Cuando los niños se enfrenten con un conflicto social, pídales que den soluciones al problema.

Sugerencias para padres de familia:

Sesión 9:

“¿CUÁL ES MI META Y CÓMO CONSIGO LO QUE QUIERO?”

En esta sesión el alumno aprendió a proponer algunas ideas para solucionar un conflicto.

Durante la sesión, se llevaron a cabo actividades donde el alumno propuso diferentes alternativas para solucionar un conflicto social, reconociendo las emociones y sentimientos relacionados a esa situación de conflicto.

Sugerencias para trabajar en casa con el alumno:

- Leales un cuento donde los personajes de la historia tengan un conflicto interpersonal y pídales a los alumnos que lo identifiquen, **preguntándoles:** ¿qué fue lo que pasó? ¿por qué tuvieron ese conflicto? ¿cómo se sentían cada uno de los personajes? Posteriormente, pídales que elijan tres alternativas para solucionar el conflicto, explicándole la importancia de imaginar distintas maneras posibles para resolver el conflicto.
- Cuando los niños se enfrenten con un conflicto social, pídales que den soluciones al problema.

SESIÓN 10:

Grupo de 6 a 12 años

“¿QUÉ PASARÍA SI...?”

Meta: “Aprendo a elegir la mejor solución para resolver un conflicto”

Objetivos específicos: Al término de la sesión lo niños habrán:

- Comparado y evaluado cuál de las alternativas propuestas para solucionar un conflicto es la más adecuada (paso 3).
- Tomado en cuenta que no todas las alternativas propuestas para solucionar un conflicto son adecuadas.
- Reflexionado las consecuencias de resolver un conflicto con una alternativa inadecuada.
- Elegido la mejor alternativa de solución a un conflicto (paso 4).

Técnicas de entrenamiento: Instrucción, modelado, representación de papeles, discusión y debate.

Material: Cinta adhesiva (diurex)

Fragmento de una película o caricatura donde los protagonistas tengan un conflicto. Se recomienda la película “Más barato por docena” con Steve Martin. Escena comprendida entre 01hr. 18min. 05seg y 01hr. 18min. 28seg.”.

Hojas divididas en cuatro secciones (anexo # A15).

Una hoja papel rotafolio con la “**Tabla de acuerdos para elegir la mejor solución**” (anexo # A16).

Formatos de evaluación BG (evaluación para cada sesión), B20 (“REPRESENTACIÓN DE PAPELES: ELIJO LA MEJOS SOLUCIÓN” niños 6-12 años) Ver anexos B.

Hoja de Sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia, para entregar a los tutores al finalizar la sesión.

Antes de comenzar la sesión, el facilitador deberá tener a la mano todos los materiales que se utilizarán durante la sesión y los instrumentos de evaluación BG, y B20 (ver anexos B), y la hoja correspondiente de la sesión de Sugerencias para maestros y padres de familia.



INICIO

El facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo.



Instrucción

Una vez que los niños estén sentados y en silencio les **dirá: “en las sesiones anteriores aprendimos que para resolver un conflicto necesitamos primero identificarlo y, posteriormente, proponer algunas ideas para solucionarlo”.**



ACTIVIDAD DE APERTURA

“Hoy realizaremos algunas actividades que nos ayudarán a saber cuál de todas esas ideas que podemos proponer para solucionar un conflicto son adecuadas y cuales no. Nuestra meta de hoy es que ustedes aprendan a elegir la mejor solución para resolver un conflicto”.



DESARROLLO

ACTIVIDAD # 1



Película

“A continuación verán un pequeño fragmento de una película, pongan mucha atención”. El facilitador pondrá la película que se recomienda en la escena comprendida entre 01hr. 18min. 05seg. Y 01hr. 18min. 28seg. Al finalizar la escena les **preguntará:**

ACTIVIDAD # 2 "IDENTIFICO EL CONFLICTO"



Discusión y debate

- **¿Qué fue lo que pasó?** (identificación del conflicto)
- **¿por qué tuvieron ese conflicto?** (qué pasó antes)
- **¿Solucionaron su problema?**
- **¿Cuál sería nuestra meta entonces?** (solucionar ese conflicto)
- **¿Cómo le harían para solucionar ese conflicto?** (proponer alternativas de solución).

El facilitador escuchará las respuestas de los niños enriqueciendo sus comentarios.

ACTIVIDAD # 3 "PROPONGO SOLUCIONES AL CONFLICTO"

Posteriormente les repartirá una hoja (anexo # A15) a cada quien, y les pedirá que en la parte donde diga conflicto, dibujen^{*6} el conflicto que vieron en la película, y en los espacios que quedan, dibujen^{*7} una solución diferente en cada recuadro para ese conflicto.

Una vez que los niños hayan terminado sus trabajos, les pedirá que expongan ante el grupo las soluciones que propusieron al conflicto que vieron en la película. El facilitador irá escribiéndolas una por una en la tabla de acuerdos (anexo # A16) para elegir la mejor solución **diciendo:** **"Quiero que me digan cuáles fueron las ideas que pensaron para solucionar el conflicto. Si tienen otra idea pueden decírmela, recuerden que aquí es importante tener muchas alternativas para solucionar el conflicto"**. Todos los niños participan proponiendo soluciones al conflicto.

ACTIVIDAD # 4 "QUÉ PASARIA SI..."



Modelado

"Después de haber imaginado muchas ideas para solucionar el conflicto, es importante averiguar cuál de todas ellas es la mejor. Para decidirlo, tengo que fijarme una por una y preguntarme:

- **¿Conseguiré mi meta?** (solucionar el conflicto)
- **¿Cómo me sentiría?** (identificación de sentimientos)
- **¿Cómo se sentiría la persona con la que tuve el conflicto?**
- **¿Será adecuada esa solución?** (evaluación)
- **¿Resuelvo el conflicto?**
- **¿Qué pasaría si... elijo esa solución?** (consecuencias)

El facilitador elegirá la primera idea que hayan propuesto los niños para la solución del conflicto en la tabla de acuerdos y se hará a sí mismo las preguntas anteriores.

Por ejemplo: supongamos que la opción 1 que dieron los niños es: "pegarle" Entonces el facilitador **se preguntará:**

¿Conseguiré mi meta?: "no, porque si le pego, él se enojará"

¿Cómo me sentiría?: "muy mal por haberle golpeado"

¿Cómo se sentiría la persona con la que tuve el conflicto?:
"enojada"

¿Será adecuada esa solución?: "no, sería mejor que busque otra solución"

¿Qué pasaría si... elijo esa solución?: "seguiría teniendo un conflicto"

¿Resuelvo el conflicto?: "no"

Una vez que haya terminado con las preguntas dirá: "no es una buena opción, entonces pondré un tache en la carita triste".

Enseguida les hará las preguntas anteriores para cada una de las soluciones propuestas. Todos los niños participan, evaluando y analizando cada una de las soluciones poniendo una palomita en la carita 😊 feliz si el grupo acuerda ser una buena idea o una carita ☹ triste en caso de ser una mala idea para solucionar el conflicto.



ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

"¡ELIJO LA MEJOR SOLUCIÓN!"



Representación de papeles

Una vez que se hayan evaluado y analizado cada una de las ideas propuestas en la tabla de acuerdos, el facilitador elegirá tres soluciones

que tengan palomita, dividirá al grupo en tres equipos y les pedirá que actúen la solución al conflicto que les haya correspondido. La representación se hace por equipos mientras los demás observan la actuación de sus compañeros.

Una vez que cada uno de los equipos haya actuado su representación, entre todos deciden cual es la mejor solución.



CIERRE

“Hemos terminado nuestra sesión”.

- **¿Les gustaron las actividades que hicimos?**
- **¿Cómo se sintieron?**
- **¿Por qué creen ustedes que es importante averiguar cuál de las soluciones que propusimos al conflicto es la mejor?**
- **¿Qué creen que podría pasar si escogiéramos al azar cualquier solución?**



ACTIVIDAD PARA CASA

“Observen a sus familiares o compañeros de clase cuando se presente un conflicto, dibújenlo*⁶ y al lado la forma como solucionaron el problema”.

⁶ Al grupo de niños de 9 a 12 años se les pedirá que dibujen y escriban el conflicto en el espacio que corresponde.

⁷ Al grupo de niños de 9 a 12 años se les pedirá que escriban las soluciones al conflicto en cada uno de los espacios de la hoja.

Sugerencias para profesionales de la educación y maestros:

Sesión 10:

“¿QUÉ PASARÍA SI...?”

En esta sesión el alumno aprendió a elegir la mejor alternativa para solucionar un conflicto interpersonal.

Durante la sesión, se llevaron a cabo actividades donde el alumno comparó y evaluó cuál de las alternativas propuestas para solucionar un conflicto es la más adecuada, tomando en cuenta que no todas las alternativas de solución son adecuadas.

Sugerencias para trabajar en la escuela con el alumno:

- Cuando los niños se enfrenten a un conflicto social, pídeles que lo identifiquen, preguntándoles: ¿qué fue lo que pasó? ¿por qué tuvieron ese conflicto? ¿cómo se sentían cada uno de los personajes? Posteriormente, propongan varias alternativas de solución; comparen y evalúen cuál de todas las alternativas para solucionar el conflicto es la mejor y elijanla.

Sugerencias para padres de familia:

Sesión 10:

“¿QUÉ PASARÍA SI...?”

En esta sesión el alumno aprendió a elegir la mejor alternativa para solucionar un conflicto interpersonal.

Durante la sesión, se llevaron a cabo actividades donde el alumno comparó y evaluó cuál de las alternativas propuestas para solucionar un conflicto es la más adecuada, tomando en cuenta que no todas las alternativas de solución son adecuadas.

De tarea: (Niños de 6 a 9 años) Su hijo deberá dibujar algún conflicto que haya observado en otras personas (familiares y/o amigos) y al lado la forma en la que resolvieron ese conflicto.

(Niños de 9 a 12 años) Su hijo deberá escribir algún conflicto que haya observado en otras personas (familiares y/o amigos) y al lado la forma en la que lo resolvieron.

Sugerencias para trabajar en casa con el alumno:

- Cuando los niños se enfrenten a un conflicto social, pídeles que lo identifiquen, **preguntándoles:** ¿qué fue lo que pasó? ¿por qué tuvieron ese conflicto? ¿cómo se sentían cada uno de los personajes? Posteriormente, propongan varias alternativas de solución; comparen y evalúen cuál de todas es la mejor y elijanla.

SESIÓN 11:

Grupo de 6 a 12 años

“¿Cómo, cuándo y dónde?”

Meta: “Aprendo a hacer un plan para resolver un conflicto y conocer si tuve éxito”

Objetivos específicos: Al término de la sesión los niños habrán:

- Ideado un plan de acción para resolver un conflicto y ponerlo en práctica (paso 5).
- Evaluado los resultados que obtuvieron al resolver el conflicto (paso 6).

Técnicas de entrenamiento: Instrucción, modelado, representación de papeles, discusión y debate.

Material: Cinta adhesiva (diurex)

Fragmento de una película o caricatura donde los protagonistas tengan un conflicto. Se recomienda la película “El ángel malvado” con Macaulay Culkin. Escena comprendida entre 42min. 52seg y 43min. 18seg.”.

Hojas divididas en cuatro secciones (anexo # A15).

Una hoja papel rotafolio con la “**Tabla de acuerdos para elegir la mejor solución**” (anexo # A16)

Ejemplos de conflictos (anexo # A17)

Formatos de evaluación BG (evaluación para cada sesión), B21 (ACTIVIDAD DE APLICACIÓN: CÓMO CUÁNDO Y DÓNDE” niños 6-12 años) Ver anexos B.

Hoja de Sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia, para entregar a los tutores al finalizar la sesión.

Antes de comenzar la sesión, el facilitador deberá tener a la mano los materiales que se utilizarán para llevar a cabo la sesión y la hoja correspondiente de la sesión de Sugerencias para maestros y padres de familia.



INICIO

El facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo.



Instrucción

Una vez que los niños estén sentados y en silencio revisará y comentará las tareas. Posteriormente les **dirá: “en las sesiones anteriores hemos visto una serie de pasos para resolver un conflicto ¿quién recuerda qué necesitamos para resolver un conflicto?** El facilitador esperará las respuestas de los niños y enseguida les **comentará: “así es, primero necesitamos identificarlo, luego proponer diferentes alternativas de solución y finalmente comparar las ideas y elegir la mejor. Una vez que hayamos elegido la mejor solución, ¿ustedes creen que ya hemos resuelto el problema?, ¿qué creen que nos faltaría?”.** El facilitador esperará los comentarios de los niños y después les **dirá:**



ACTIVIDAD DE APERTURA

“Hoy realizaremos algunas actividades que nos ayudarán a saber qué hacer después de haber elegido la mejor solución. Nuestra meta de hoy es que ustedes aprendan a idear un plan de acción para resolver el conflicto, ponerlo en práctica y evaluar los resultados que obtuvieron”



DESARROLLO

ACTIVIDAD # 1



Película

“A continuación verán un pequeño fragmento de una película, pongan mucha atención”. El facilitador pondrá la película que se recomienda en la escena comprendida entre 42min con 52seg y 43min con 18seg. Al finalizar la escena les **preguntará:**

ACTIVIDAD #2

“IDENTIFICO EL CONFLICTO”



Discusión y debate

- **¿Qué fue lo que pasó?** (identificación del conflicto)
- **¿por qué tuvieron ese conflicto?** (qué pasó antes)
- **¿Solucionaron su problema?**
- **¿Cuál sería nuestra meta entonces?** (solucionar ese conflicto)
- **¿Cómo le harían para solucionar ese conflicto?** (proponer alternativas de solución).

El facilitador escuchará las respuestas de los niños enriqueciendo sus comentarios.

ACTIVIDAD #3

“PROPONGO SOLUCIONES AL CONFLICTO”

Posteriormente les repartirá una hoja (anexo # A15) a cada quien, y les pedirá que en la parte donde diga conflicto, dibujen^{*8} el conflicto que vieron en la película, y en los espacios que quedan, dibujen^{*9} una solución en cada recuadro para ese conflicto.

Una vez que los niños hayan terminado sus trabajos, les pedirá que expongan ante el grupo las soluciones que propusieron al conflicto que vieron en la película. El facilitador irá escribiéndolas una por una en la tabla de acuerdos (anexo # A16) para elegir la mejor solución **diciendo:** **“Quiero que me digan cuáles fueron las ideas que pensaron para solucionar el conflicto. Si tienen otra idea pueden decírmela,**

recuerden que aquí es importante tener muchas alternativas para solucionar el conflicto". Todos los niños participan proponiendo soluciones al conflicto.

ACTIVIDAD #4 "QUÉ PASARÍA SI..."

"Después de haber imaginado todas las ideas posibles para solucionar el conflicto, es importante averiguar cuál de todas ellas es la mejor. Para decidirlo, necesitamos fijarnos una por una y preguntarnos:

- **¿Conseguiré mi meta?** (solucionar el conflicto)
- **¿Cómo me sentiría?** (identificación de sentimientos)
- **¿Cómo se sentiría la persona con la que tuve el conflicto?**
- **¿Será adecuada esa solución?** (evaluación)
- **¿Resuelvo el conflicto?**
- **¿Qué pasaría si... elijo esa solución?** (consecuencias)

El facilitador elegirá la primera idea que hayan propuesto los niños para la solución del conflicto en la tabla de acuerdos y les hará las preguntas anteriores para cada una de las soluciones propuestas. Todos los niños participan, evaluando y analizando cada una de las soluciones poniendo una palomita en la carita 😊 feliz si el grupo acuerda ser una buena idea o una carita ☹ triste en caso de ser una mala idea para solucionar el conflicto.



ACTIVIDAD #5 "¡ELIJO LA MEJOR SOLUCIÓN!"

Una vez que se hayan evaluado y analizado cada una de las ideas propuestas, en la tabla de acuerdos, el facilitador dividirá al grupo por parejas, les leerá las soluciones que tengan palomita y les pedirá que elijan la mejor. El facilitador dará tiempo para que los niños hagan sus comentarios.



Modelado

"Una vez que tengo la solución al conflicto, necesito idear un plan de acción para ponerlo en práctica y evaluar los resultados que obtuve".

El facilitador elegirá una solución de la tabla de acuerdos y les explicará: Supongamos que yo elegí para este conflicto: "decirle que no me gusta lo que me está haciendo". Entonces el facilitador **se preguntará:**

- ¿Qué tengo que hacer para lograr esto?
- ¿Cómo pongo en práctica esta solución?
- ¿Cómo lo haré?
- ¿Cuándo lo haré?
- ¿Dónde lo haré?

Creo que me acercaré a él cuando esté tranquila, así le daré tiempo para que él también se tranquilice. Después le diré que quiero hablar con él porque no me ha gustado lo que me ha hecho, etc.

¿Pero, qué pasaría si él me dice que no quiere hablar conmigo? Creo que le propondría hablar con él más tarde.

¿Y si no me hace caso? Entonces tendré que buscar otra solución.

Pero si hablo con él y le digo lo mal que me he sentido y que no me agrada que me haga esas cosas, entonces me preguntaré:

- ¿Conseguí lo que quería? ¿Resolví el conflicto?
- ¿Estoy contenta con el resultado?
- ¿Cómo se siente él?
- ¿Debo poner en práctica otra solución?



ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

"ACTIVIDAD #6" "¿CÓMO, CUÁNDO Y DÓNDE?"

El facilitador dividirá al grupo en dos equipos, les repartirá una tabla de acuerdos para elegir la mejor solución (anexo # A16) y les **dirá: "voy a leerles un conflicto** (anexo A17). **Me gustaría que pusieran sus ideas en la tabla de acuerdos para resolver el conflicto y elijan la mejor. Una vez que ya hayan decidido cuál es su solución al conflicto, piensen en cómo pondrían en práctica esa solución."**

El facilitadores apoyan a los niños para que:

- | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|
| ¿Qué pasa? | (Identifiquen el conflicto) |
| ¿Cuál es mi meta y cómo le haría? | (Propongan alternativas de solución) |
| ¿Qué pasaría si....? | (Anticipen consecuencias) |
| ¡Elijo la mejor solución! | (Tomen una decisión) |
| ¿Cómo, cuándo y dónde? | (Organicen un plan de acción) |



Representación de papeles

Posteriormente, por equipos les pedirá que actúen su plan de acción para solucionar el conflicto. La representación se hace por equipos mientras los demás observan la actuación de sus compañeros.

Cuando los equipos hayan finalizado su actuación, representado su plan de acción para resolver el conflicto, el facilitador les preguntará:

- ¿Consiguieron lo que querían? ¿Resolvieron el conflicto?
- ¿Están contentos con el resultado?
- ¿Cómo se sentiría la otra persona?
- ¿Creen que deben poner en práctica otra solución?

La actividad finaliza una vez que hayan contestado las preguntas..



CIERRE

“Hemos terminado nuestra sesión”.

- ¿Les gustaron las actividades que hicimos?
- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Por qué creen ustedes que es importante hacer un plan de acción para poner en práctica la solución que elegimos para resolver el conflicto?

^{*8} Al grupo de niños de 9 a 12 años se les pedirá que dibujen y escriban el conflicto en el espacio que corresponde.

^{*9} Al grupo de niños de 9 a 12 años se les pedirá que escriban las soluciones al conflicto en cada uno de los espacios de la hoja.

Sugerencias para profesionales de la educación y maestros:

Sesión 11:

“¿CÓMO, CUÁNDO Y DÓNDE?”

En esta sesión el alumno aprendió a hacer un plan de acción para resolver un conflicto interpersonal, ponerlo en práctica y ver si tuvo éxito.

Durante la sesión, se llevaron a cabo actividades donde el alumno ideó un plan de acción para resolver un conflicto y ponerlo en práctica, evaluando los resultados que obtuvo al resolverlo.

Sugerencias para trabajar en la escuela con el alumno:

- Cuando los niños se enfrenten a un conflicto social, pídeles que lo identifiquen, **preguntándoles:** ¿qué fue lo que pasó? ¿por qué tuvieron ese conflicto? ¿cómo se sentían cada uno de los personajes? Posteriormente, propongan varias alternativas de solución y enseguida comparen y evalúen cuál de todas las alternativas para solucionar el conflicto es la mejor.
- Una vez que hayan elegido la mejor solución, pídeles a los niños que hagan un plan de acción para resolver el problema **preguntándoles:** ¿qué creen ustedes que tengan que hacer para resolver el conflicto? ¿cómo lo harán? ¿cuándo lo harán? ¿dónde lo harán?
- Finalmente, pídeles a los niños que pongan en práctica el plan de acción y evalúen los resultados que obtuvieron.

Sugerencias para padres de familia:

Sesión 11:

“¿CÓMO, CUÁNDO Y DÓNDE?”

En esta sesión el alumno aprendió a hacer un plan de acción para resolver un conflicto interpersonal para ponerlo en práctica y ver si tuvo éxito.

Durante la sesión, se llevaron a cabo actividades donde el alumno ideó un plan de acción para resolver un conflicto y ponerlo en práctica; evaluando los resultados que obtuvo al resolverlo.

Sugerencias para trabajar en casa con el alumno:

- Cuando los niños se enfrenten a un conflicto social, pídeles que lo identifiquen, **preguntándoles:** ¿qué fue lo que pasó? ¿por qué tuvieron ese conflicto? ¿cómo se sentían cada uno de los personajes? Posteriormente, propongan varias alternativas de solución y enseguida comparen y evalúen cuál de todas las alternativas para solucionar el conflicto es la mejor.
- Una vez que hayan elegido la mejor solución pídeles a los niños que hagan un plan de acción para resolver el problema **preguntándoles:** ¿qué creen ustedes que tengan que hacer para resolver el conflicto? ¿cómo lo harán? ¿cuándo lo harán? ¿dónde lo harán?
- Finalmente, pídeles a los niños que pongan en práctica el plan de acción y evalúen los resultados que obtuvieron.

SESIÓN 12:

Grupo de 6 a 9 años

“TIPS PARA RESOLVER CONFLICTOS”

Meta: “Aprendo algunos consejos para evitar y/o resolver conflictos con mis amigos”

Objetivos específicos: Al término de la sesión lo niños habrán:

- Conocido y practicado algunos consejos prácticos para resolver conflictos.

Técnicas de entrenamiento: Instrucción, modelado, y representación de papeles.

Material: Cinta adhesiva (diurex)

Una hoja papel rotafolio con la frase:

“TIPS PARA SOLUCIONAR CONFLICTOS”

- 1.- **ME TRANQUILIZO**
- 2.- **HABLO** (pienso antes lo que voy a decirle)
- 3.- **EXPLICO EL PROBLEMA**
- 4.- **DIGO LO QUE ME GUSTARÍA**
- 5.- **ESCUCHO** (le doy turno para que hable él (ella))
- 6.- **DOY SOLUCIONES**
- 7.- **JUNTOS ELEGIMOS LA SOLUCIÓN QUE MÁS NOS GUSTE A LOS DOS**

Tres carteles con las siguientes frases:

CARTEL 1

“yo me siento__cuando tú__”

CARTEL 2

“cuándo tu__tenemos un conflicto porque__”

CARTEL 3

A mi me gustaría que tú__

Ejemplos de conflictos (anexo # A17).

Formatos de evaluación BG (evaluación para cada sesión), B22 (ACTIVIDAD DE APLICACIÓN: CÓMO CUÁNDO Y DÓNDE” niños 6-12 años) Ver anexos B.

Hoja de Sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia, para entregar a los tutores al finalizar la sesión.

Antes de comenzar la sesión, el facilitador deberá tener a la mano los materiales que se utilizarán para llevar a cabo la sesión y la hoja correspondiente de la sesión de Sugerencias para maestros y padres de familia.



INICIO

El facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo.



Instrucción

Una vez que los niños estén sentados y en silencio les **dirá: “en las sesiones anteriores hemos visto una serie de pasos para resolver un conflicto ¿quién recuerda qué necesitamos para resolver un conflicto?** El facilitador esperará las respuestas de los niños y enseguida les **comentará: “así es, primero necesitamos identificarlo, luego proponer diferentes alternativas de solución; después, comparar las ideas, anticipar consecuencias, elegir la mejor y finalmente, hacer un plan de acción, ponerlo en práctica y evaluar los resultados que obtuvimos.**



ACTIVIDAD DE APERTURA

“Nuestra meta de hoy es que ustedes aprendan algunos consejos para evitar y/o solucionar conflictos con sus amigos”



DESARROLLO

ACTIVIDAD # 1

“TIPS PARA SOLUCIONAR CONFLICTOS”

Enseguida el facilitador pegará en un muro del salón la hoja papel rotafolio y les platicará el siguiente conflicto:

“Mi hermana siempre me está pegando, parece ser que todo lo arregla con golpes. El otro día nos enojamos por unos juguetes y ella me empujó, me caí al suelo y me lastimé mi brazo. Yo estaba muy enojada, tenía ganas de regresarle un golpe, pero me acordé de los consejos para

solucionar conflictos y qué creen..." El facilitador señalará cada uno de los pasos de la hoja papel rotafolio **diciendo:**



Modelado

Primero ME TRANQUILICE, me fui a mi cuarto y pensé qué podía decirle para que ya no me siguiera pegando.

Una vez que ya me sentía mejor, me acerqué a ella y le dije que quería **HABLAR** diciendo: "yo me siento muy mal cuando tú me pegas"

Luego le expliqué el problema: "cuándo tu me pegas tenemos un conflicto porque a mi no me gusta que lo hagas porque me lastimas".

Después le dije lo que me gustaría que ella hiciera: "A mi me gustaría que tú__ya no me pegaras cuando te enojas__tú qué quieres__le pregunté.

Yo la ESCUCHÉ sin interrumpirla.

Finalmente, entre las dos DIMOS SOLUCIONES Y ELEGIMOS LA MEJOR PARA LAS DOS. Resolvimos nuestro conflicto, ella no volvió a pegarme y yo me siento mucho mejor.

ACTIVIDAD #2 "RUEDA DE CONFLICTOS"

El facilitador pegará los 3 carteles de cada una de las frases en un muro del salón, posteriormente se sentará junto con los niños formando una rueda y les **explicará:** "yo voy a contarles un conflicto y quiero que el compañero de al lado explique cómo se sentiría si alguien les hiciera lo mismo, completando la frase: yo me siento__cuando tú__, el compañero de al lado mencionará lo que esa persona hizo mal explicándole el conflicto completando la frase: cuándo tu__tenemos un conflicto porque__, por último el niño que siga, mencionará lo que le gustaría que esa persona hiciera completando la frase: a mi me gustaría que tu__.

El facilitador se ayudará explicando la actividad con el siguiente ejemplo:

Facilitador: **"Tú vecino te insulta cada vez que te ve"**

Niño 1: **"yo me siento__enojado__cuando tú__me insultas__"**

Niño 2: **"cuándo tu__me insultas__tenemos un conflicto porque__a mi no me gusta lo que me dices"**

Niño 3: **A mí me gustaría que tú__ya no me insultaras__**

El facilitador utilizará los conflictos del anexo # 15 para hacer el ejercicio con los niños. La actividad finaliza cuando todos los niños hayan participado.



ACTIVIDAD DE APLICACIÓN



ACTIVIDAD # 3

Representación de papeles

El facilitador dividirá al grupo en dos equipos, les leerá una situación conflictiva (anexo # A17) y les pedirá que actúen la forma en la que resolverían el conflicto utilizando los consejos y las frases para resolver conflictos. La representación se hace por equipos mientras los demás observan la actuación de sus compañeros.

La actividad finaliza una vez que cada uno de los equipos haya actuado su representación.



CIERRE

"Hemos terminado nuestra sesión".

- **¿Les gustaron las actividades que hicimos?**
- **¿Cómo se sintieron?**
- **¿Por qué creen que es importante tener en cuenta poner en práctica estos consejos para resolver conflictos?**



ACTIVIDAD PARA CASA

El facilitador les preguntará a los niños a quién le gustaría traer un conflicto personal que tenga o haya tenido para resolverlo la próxima sesión.

SESIÓN 12:

Grupo de 9 a 12 años

“TIPS PARA RESOLVER CONFLICTOS”

Meta: “Aprendo algunos consejos para evitar y/o resolver conflictos con mis amigos”

Objetivos específicos: Al término de la sesión lo niños habrán:

- Conocido y practicado algunos consejos para resolver conflictos.

Técnicas de entrenamiento: Instrucción, modelado, y representación de papeles.

Material: Cinta adhesiva (diurex)

Una hoja papel rotafolio con la frase:

“TIPS PARA SOLUCIONAR CONFLICTOS”

- 1.- **ME TRANQUILIZO**
- 2.- **HABLO** (pienso antes lo que voy a decirle)
- 3.- **EXPLICO EL PROBLEMA**
- 4.- **DIGO LO QUE ME GUSTARÍA**
- 5.- **ESCUCHO** (le doy turno para que hable él (ella))
- 6.- **DOY SOLUCIONES**
- 7.- **JUNTOS ELEGIMOS LA SOLUCIÓN QUE MÁS NOS GUSTE A LOS DOS**

Tres carteles con las siguientes frases:

CARTEL 1

“yo me siento__(explica tu sentimiento)__cuando tú__(explica lo que te hizo)___”

CARTEL 2

“cuándo tu__(explica lo que te hizo)__tenemos un conflicto porque__(explica cómo te afecta)”

CARTEL 3

A mi me gustaría que tú__(dile qué te gustaría que cambiara)___

Ejemplos de conflictos (anexo # A17).

Formatos de evaluación BG (evaluación para cada sesión), B22 (ACTIVIDAD DE APLICACIÓN: CÓMO CUÁNDO Y DÓNDE” niños 6-12 años) Ver anexos B.

Hoja de Sugerencias para profesionales de la educación, maestros y padres de familia, para entregar a los tutores al finalizar la sesión.

Antes de comenzar la sesión, el facilitador deberá tener a la mano los materiales que se utilizarán para llevar a cabo la sesión y la hoja correspondiente de la sesión de Sugerencias para maestros y padres de familia.



INICIO

El facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo.



Instrucción

Una vez que los niños estén sentados y en silencio les **dirá:** **“en las sesiones anteriores hemos visto una serie de pasos para resolver un conflicto ¿quién recuerda qué necesitamos para resolver un conflicto?** El facilitador esperará las respuestas de los niños y enseguida les **comentará:** **“así es, primero necesitamos identificarlo, luego proponer diferentes alternativas de solución; después, comparar las ideas, anticipar consecuencias, elegir la mejor y finalmente, hacer un plan de acción, ponerlo en práctica y evaluar los resultados que obtuvimos.**



ACTIVIDAD DE APERTURA

“Nuestra meta de hoy es que ustedes aprendan algunos consejos para evitar y/o solucionar conflictos con sus amigos”



DESARROLLO

ACTIVIDAD # 1 “TIPS PARA SOLUCIONAR CONFLICTOS”

Enseguida el facilitador pegará en un muro del salón la hoja papel rotafolio y les platicará el siguiente conflicto:

“Una compañera de mi clase todos los días se la pasa molestándome, cuándo llego al salón les dice a sus amigas “miren quién llegó la más aburrida de la escuela”. El otro día estaba jugando en el patio y me gritó: “eres una niña apestosa, vete de aquí y me empujó”. Yo me enojé mucho

de lo que me hizo, pero me acordé de los consejos para solucionar conflictos y qué creen..." El facilitador señalará cada uno de los pasos de la hoja papel rotafolio diciendo:



Modelado

Primero ME TRANQUILICE, me fui a una banca del patio y pensé qué podía decirle para que ya no me siguiera molestando.

Una vez que ya me sentía mejor, me acerqué a ella y le dije que quería **HABLAR** diciendo: "yo me siento muy triste cuando tú me insultas"

Luego le expliqué el problema: "cuándo tu me insultas tenemos un conflicto porque a mi me hace sentir mal con lo que me dices".

Después le dije lo que me gustaría que ella hiciera: "A mi me gustaría que tú__no volvieras a molestarme__tú qué quieres__le pregunté.

Yo la **ESCUCHÉ** sin interrumpirla.

Finalmente, entre las dos **DIMOS SOLUCIONES Y ELEGIMOS LA MEJOR PARA LAS DOS**. Resolvimos nuestro conflicto, ella no volvió a molestarme y, a veces, jugamos juntas en el patio.

ACTIVIDAD #2 "RUEDA DE CONFLICTOS"

El facilitador pegará los 3 carteles de cada una de las frases en un muro del salón, posteriormente se sentará junto con los niños formando una rueda y les explicará: "yo voy a contarles un conflicto y quiero que el compañero de al lado lea y complete la frase del primer cartel, enseguida, su compañero de al lado, leerá y completará la frase del cartel número 2, y por último el niño que siga, leerá y completará la última frase del cartel número 3.

El facilitador se ayudará explicando la actividad con el siguiente ejemplo:

Facilitador: "Tú vecino te insulta cada vez que te ve"

Niño 1: "yo me siento__enojado__cuando tú__me insultas__"

Niño 2: **“cuándo tu__me insultas__tenemos un conflicto porque__a mi no me gusta lo que me dices”**

Niño 3: **A mí me gustaría que tú__ya no me insultaras__**

El facilitador utilizará los conflictos del anexo # 17 para hacer el ejercicio con los niños. La actividad finaliza cuando todos los niños hayan participado.



ACTIVIDAD DE APLICACIÓN

ACTIVIDAD # 3



Representación de papeles

El facilitador dividirá al grupo en dos equipos, les leerá una situación conflictiva del (anexo # A17) y les pedirá que actúen la forma en la que resolverían el conflicto utilizando los consejos y las frases para resolver conflictos. La representación se hace por equipos mientras los demás observan la actuación de sus compañeros.

La actividad finaliza una vez que cada uno de los equipos haya actuado su representación.



CIERRE

“Hemos terminado nuestra sesión”.

- **¿Les gustaron las actividades que hicimos?**
- **¿Cómo se sintieron?**
- **¿Por qué creen que es importante tener en cuenta poner en práctica estos consejos para resolver conflictos?**



ACTIVIDAD PARA CASA

El facilitador les preguntará a los niños a quién le gustaría recordar un conflicto personal que tenga o haya tenido para resolverlo la próxima sesión.

Sugerencias para profesionales de la educación y maestros:

Sesión 12:

“TIPS PARA RESOLVER CONFLICTOS”

En esta sesión el alumno aprendió algunos consejos para evitar y/o resolver conflictos con sus amigos. Durante la sesión, se llevaron a cabo actividades donde el alumno conoció y practicó algunos consejos prácticos para resolver problemas cotidianos con sus iguales.

Sugerencias para trabajar en la escuela con el alumno:

- Explíquelo a los niños que para resolver un conflicto es importante seguir el proceso de resolución de conflictos. (1.- Identificar el conflicto, 2.- Proponer diferentes alternativas para solucionar el conflicto, 3.- Comparar y evaluar cuál de las diferentes alternativas propuestas para solucionar el conflicto es la más adecuada, 4.- Elegir la mejor solución, 5.- Idear un plan de acción para resolver el conflicto para ponerlo en práctica, y 6.- Evaluar los resultados que obtuvieron para resolver el conflicto) Cuando los niños tengan un conflicto enséñeles a tranquilizarse, una vez que esté tranquilo, pídale que explique el problema, diciéndole a la persona con la que tuvo el conflicto lo que espera de ella, lo que le gustaría que hiciera y lo que le molesta que haga. Después pídale al alumno que escuche a su compañero. Entre los dos den soluciones y elijan la mejor. Enséñele a sus alumnos a expresar frases como: **“yo me siento triste cuando tú me pegas. Cuando tu me pegas, tenemos un conflicto porque a mi no me gusta. A mi me gustaría que tú ya no me pegaras**

Sugerencias para padres de familia:

Sesión 12:

“TIPS PARA RESOLVER CONFLICTOS”

En esta sesión el alumno aprendió algunos consejos para evitar y/o resolver conflictos con sus amigos. Durante la sesión, se llevaron a cabo actividades donde el alumno conoció y practicó algunos consejos prácticos para resolver problemas cotidianos con sus iguales.

Sugerencias para trabajar en casa con el alumno:

- Explíquelo a los niños que para resolver un conflicto es importante seguir el proceso de resolución de conflictos. (1.- Identificar el conflicto, 2.- Proponer diferentes alternativas para solucionar el conflicto, 3.- Comparar y evaluar cuál de las diferentes alternativas propuestas para solucionar el conflicto es la más adecuada, 4.- Elegir la mejor solución, 5.- Idear un plan de acción para resolver el conflicto para ponerlo en práctica, y 6.- Evaluar los resultados que obtuvieron para resolver el conflicto) Cuando los niños tengan un conflicto enséñeles a tranquilizarse, una vez que esté tranquilo, pídale que explique el problema, diciéndole a la persona con la que tuvo el conflicto lo que espera de ella, lo que le gustaría que hiciera y lo que le molesta que haga. Después pídale al alumno que escuche a su compañero. Entre los dos den soluciones y elijan la mejor. Enséñele a su hijo a expresar frases como: **“yo me siento triste cuando tú me pegas. Cuando tu me pegas, tenemos un conflicto porque a mi no me gusta. A mi me gustaría que tú ya no me pegaras.**

FASE 4: GENERALIZACIÓN

Aplicación de los pasos para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en la vida personal de cada uno de los integrantes del grupo.

OBJETIVOS GENERALES

Sesiones 13 a la 19:

- Identificar la existencia de un conflicto interpersonal (**paso 1**).
- Proponer diferentes alternativas para solucionar un conflicto interpersonal (**paso 2**).
- Comparar y evaluar cuál de las diferentes alternativas propuestas para solucionar un conflicto es la más adecuada (**paso 3**).
- Elegir la mejor alternativa de solución a un conflicto (**paso 4**).
- Idear un plan de acción para resolver un conflicto y ponerlo en práctica (**paso 5**).
- Evaluar los resultados que obtuvieron al resolver un conflicto interpersonal (**paso 6**).

INFORMACIÓN PREVIA PARA EL FACILITADOR

En esta fase -sesiones 13 a la 19-, cada uno de los integrantes del grupo planteará un conflicto social en el cual se haya visto envuelto en su vida cotidiana, ya sea en la escuela, el hogar, o cualquier otro en donde el niño se desenvuelva.^{*10} Utilizando los pasos para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales, los niños del grupo acordarán la mejor solución al conflicto. Se trata de que todos los niños participen, den sus opiniones, y, sobre todo, utilicen las estrategias de solución de conflictos cognitivos interpersonales, revisadas en el curso, para ayudarse a ellos mismos y a sus compañeros a resolver los conflictos que les rodean en su vida cotidiana.

^{*10} El facilitador iniciará comentando un conflicto interpersonal para servir como modelo de la forma en la que se trabajará durante las siguientes siete sesiones; posteriormente, a cada sesión le corresponderá el análisis de un conflicto interpersonal de cada uno de los niños que conformen el grupo de entrenamiento. Para ello, el facilitador elegirá al azar a cada uno de los niños para que recuerde un conflicto y pueda plantearlo la próxima sesión.

SESIONES 13 A LA 19:

Grupo de 6 a 12 años

“¿CÓMO RESUELVO ESTE CONFLICTO?”

Meta: “Utilizo los pasos para resolver mis conflictos y los de mis compañeros”

Objetivos específicos: Al término de cada una de las sesión lo niños habrán:

- Identificado la existencia de un conflicto interpersonal (**paso 1**).
- Propuesto diferentes alternativas para solucionar el conflicto interpersonal (**paso 2**).
- Comparado cuál de las diferentes alternativas propuestas para solucionar el conflicto es la más adecuada (**paso 3**).
- Elegido la mejor alternativa de solución al conflicto (**paso 4**).
- Ideado un plan de acción para resolver el conflicto y ponerlo en práctica (**paso 5**).
- Evaluado los resultados que obtuvieron al resolver ese conflicto interpersonal (**paso 6**).

Conceptos clave: Conflicto: “cualquier dificultad o problema que tenemos con otros pero que queremos resolverlo para sentirnos bien”

Técnicas de entrenamiento: El facilitador podrá utilizar las técnicas de entrenamiento que se utilizaron durante el programa.



Instrucción



Diálogo



Modelado



Representación de papeles



Discusión y debate

Asimismo, se recomiendan actividades de dibujo, pintura, escritura, modelado con plastilina, etc., para que los niños apliquen los pasos para resolver sus conflictos interpersonales y los de sus compañeros.

Material: El facilitador elegirá libremente los materiales que utilizará para cada una de las sesiones. Algunas recomendaciones son:

- Cinta adhesiva (diurex)
- Plumones

- Colores
- Lápices
- Hojas tamaño carta
- Hojas tamaño carta divididas en tres y cuatro partes (ver anexos sesiones)
- Hojas de papel rotafolio
- Plastilina de colores
- Revistas
- Títeres y/o muñecos para representar los conflictos de los niños

Formato de evaluación de las sesiones 13 a la 19: anexo B23

Formato de las sesiones:

Cada una de las sesiones deberá tener el formato que las anteriores, es decir, un **INICIO**, donde se da la bienvenida a los niños y se hace un breve recuerdo de lo que se hizo la sesión anterior^{*11}.

Una **ACTIVIDAD DE APERTURA**, donde se hace la presentación de la sesión y se da a conocer la meta.

Durante el **DESARROLLO** de la sesión, se incluirán las actividades y estrategias de entrenamiento que el facilitador utilice para resolver cada uno de los conflictos que lleven los niños.

El **CIERRE**, implicará el final de la sesión, haciendo un breve repaso de lo que se hizo y comentando la manera en la que se solucionó el conflicto.

Finalmente, en la **ACTIVIDAD PARA CASA**, el facilitador elegirá al azar a uno de los niños para que recuerde un conflicto para analizarlo la próxima sesión. También, le pedirá al niño que compartió su conflicto en esta sesión, que lo lleve a la práctica, resolviéndolo en la vida real, para evaluar los resultados que obtuvo.

^{*11} Si fuera el caso, el facilitador le preguntará al niño que compartió su conflicto en la sesión anterior, si resolvió su conflicto, para evaluar los resultados que obtuvo.

Antes de comenzar cada una de las sesiones, el facilitador deberá tener a la mano todos los materiales que se utilizarán para llevar a cabo las sesiones.



INICIO

El facilitador les pedirá a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo.



Instrucción

Una vez que los niños estén sentados y en silencio les **comentará: “a partir de ahora -las próximas siete sesiones-, las dedicaremos a resolver nuestros propios conflictos interpersonales y los de nuestros compañeros. Hoy empezaré yo, contándoles un conflicto que tuve y veremos la forma en que podemos resolverlo”.**



ACTIVIDAD DE APERTURA

“Por lo que nuestra meta de hoy, es que entre todos resolvamos el conflicto que tuve, aplicando los pasos que hemos revisado, para resolver un conflicto social”.



DESARROLLO

Sugerencias de actividades:

ACTIVIDAD #1 “MI CONFLICTO ES...”

El facilitador iniciará esta actividad exponiendo su conflicto ante el grupo diciendo: **“una compañera de mi clase estaba muy enferma y no había podido ir a la escuela, así que me pidió mis apuntes para copiarlos en su cuaderno para poder estudiar para los exámenes.**

Yo se los presté, ¿pero adivinen que fue lo que me molestó muchísimo y por lo cual tuve un conflicto con ella...?

...pues resulta que cuando me los entregó, todos mis apuntes estaban estropeados. Yo me sentía muy mal, ya que había dedicado todo un día a pasarlos en limpio para poder estudiar para mis exámenes; y ahora ella me los regresaba todos sucios, llenos de comida y rotos. Estaba furiosa, tenía mucho coraje porque sentía que todo el día que había trabajado duro para pasar mis apuntes en limpio había sido en vano, además de que no se me hacía justo que me los entregara de esa manera. Así que le grite muy fuerte diciéndole: mira cómo me entregas mis apuntes, piensas que así voy a poder estudiar. Eres sucia, cochina y descuidada”.

Después pensé que no debí haberle dicho todo lo que le dije, pero yo me sentía muy enojada. Creo que todavía puedo arreglar mi problema con ella, así que espero que entre todos podamos encontrar una mejor solución a este conflicto.

“ACTIVIDAD #2” “ACTUEMOS EL CONFLICTO”

Los facilitadores actúan la representación del conflicto, o bien, pueden pedirle a alguno de los niños que actúe junto con ellos.

“ACTIVIDAD #3” “IDENTIFICO EL CONFLICTO”

Después de la representación de papeles, se les pide a los niños que se sienten en el suelo formando un círculo para hacer la discusión y el debate para identificar el conflicto **preguntándoles:**

- **¿Qué fue lo que pasó?** (identificación del conflicto)
- **¿Por qué creen ustedes que tuvo ese conflicto?** (qué paso antes)
- **¿Cuál sería nuestra meta entonces?** (solucionar el conflicto)
- **¿Cómo le haríamos para solucionar este conflicto?** (proponer alternativas de solución)

Posteriormente, el facilitador puede utilizar el dibujo, la pintura, la escritura o el modelado con plastilina para que los niños representen en papel la identificación del conflicto.

ACTIVIDAD # 4 “PROPONGO SOLUCIONES AL CONFLICTO”

En las hojas divididas en 4 secciones (anexo # A15), se les pide a los niños que dibujen o escriban 3 posibles soluciones al conflicto. El facilitador también propone sus alternativas de solución.

ACTIVIDAD # 5

“QUE PASARÍA SI...”

El facilitador anotará las alternativas de solución al conflicto en la tabla de acuerdos (anexo # A16), y posteriormente, junto con los niños analizará cada una de las opciones para resolver el conflicto, **preguntando:**

...si elegimos esta solución:

- ¿Conseguiremos la meta? (solucionar el conflicto)
- ¿Cómo me sentiría yo? (identificación de sentimientos)
- ¿Qué sentiría mi compañera? (persona con la que se tuvo el conflicto)
- ¿Será adecuada esta solución? (evaluación)
- ¿Resolvemos el conflicto?
- ¿Qué pasaría si elegimos esa solución? (consecuencias)

ACTIVIDAD # 6

“ELIJO LA MEJOR SOLUCIÓN”

El facilitador puede pedirles a los niños que elijan la mejor solución, haciendo un dibujo o escribiéndolo en una hoja de papel. También puede dividir al grupo por parejas para que con títeres o muñecos representen la solución al conflicto. El facilitador también participa en esta actividad para elegir la mejor solución.

ACTIVIDAD # 7

“CÓMO, CUÁNDO Y DÓNDE”

Una vez que el facilitador y los niños tengan una o varias soluciones al conflicto, llevará a cabo una actividad de diálogo en donde les **preguntará:**

- ¿Qué creen ustedes que tengamos que hacer para poner en práctica la solución de este conflicto?
- ¿Qué haremos primero?
- ¿Qué haremos después?
- ¿Cómo lo haremos?
- ¿Cuándo lo haremos?
- ¿Dónde lo haremos?

ACTIVIDAD # 8

“ACTÚO LA SOLUCIÓN AL CONFLICTO”

El facilitador junto con los niños pone en práctica el plan de acción para solucionar el conflicto, haciendo una representación de papeles.



CIERRE

“Terminamos nuestra sesión del día de hoy, pero me gustaría que me comentaran:

- **¿Qué les pareció la sesión del día hoy?**
- **¿Les gustaron las actividades que hicimos?**
- **¿Cómo se sintieron?**



ACTIVIDAD PARA CASA

El facilitador elegirá al azar a uno de los niños para que recuerde un conflicto personal para resolverlo la próxima sesión.

Para la siguiente sesión, el facilitador les explicará los resultados que obtuvo al resolver su conflicto personal con su compañera de clase y para la siguiente sesión, le pedirá al niño que le tocó compartir su conflicto en la sesión anterior, que lo lleve a la práctica, resolviendo su conflicto en la vida real^{*12}.

^{*12} Al inicio de la próxima sesión, el facilitador le preguntará al niño los resultados que obtuvo al solucionar su conflicto.

Sugerencias para profesionales de la educación y maestros:

Durante las próximas siete sesiones siguientes, trabajaremos con los niños las habilidades para el aprendizaje de estrategias de solución de conflictos cognitivos interpersonales en la vida personal de cada uno de los integrantes del grupo.

Sesiones 13 a la 19:

“¿CÓMO RESUELVO ESTE CONFLICTO?”

En estas sesiones, el alumno utilizará los pasos evitar y/o resolver sus conflictos interpersonales y los de sus compañeros.

Durante estas sesiones, se llevarán a cabo actividades donde el alumno aplicará los seis pasos para solucionar sus propios conflictos sociales en la vida real y los de sus compañeros.

Sugerencias para trabajar en casa con el alumno:

- Explíquelo a los niños que para resolver un conflicto es importante seguir el proceso de resolución de conflictos. (1.- Identificación del conflicto, 2.- Proponer diferentes alternativas para solucionar el conflicto, 3.- Comparar y evaluar cuál de las diferentes alternativas propuestas para solucionar el conflicto es la más adecuada, 4.- Elegir la mejor solución, 5.- Idear un plan de acción para resolver el conflicto para ponerlo en práctica, y 6.- Evaluar los resultados que obtuvieron para resolver el conflicto)
- Cuando los niños tengan un conflicto enséñeles a tranquilizarse, una vez que esté tranquilo, pídale que explique el problema, diciéndole a la persona con la que tuvo el conflicto lo que espera de ella, lo que le gustaría que hiciera y lo que le molesta que haga. Después pídale al alumno que escuche a su compañero. Entre los dos den soluciones y elijan la mejor.
- Enséñele a sus alumnos a expresar frases como: **“yo me siento triste cuando tú me pegas. Cuando tu me pegas, tenemos un conflicto porque a mi no me gusta. A mi me gustaría que tú ya no me pegaras**

Sugerencias para padres de familia:

Durante las próximas siete sesiones siguientes, trabajaremos con los niños las habilidades para el aprendizaje de estrategias de solución de conflictos cognitivos interpersonales en la vida personal de cada uno de los integrantes del grupo.

Sesiones 13 a la 19:

“¿CÓMO RESUELVO ESTE CONFLICTO?”

En estas sesiones, el alumno utilizará los pasos evitar y/o resolver sus conflictos interpersonales y los de sus compañeros.

Durante estas sesiones, se llevarán a cabo actividades donde el alumno aplicará los seis pasos para solucionar sus propios conflictos sociales en la vida real y los de sus compañeros.

Sugerencias para trabajar en la escuela con el alumno:

- Explíquelo a los niños que para resolver un conflicto es importante seguir el proceso de resolución de conflictos. (1.- identificación del conflicto, 2.- Proponer diferentes alternativas para solucionar el conflicto, 3.- Comparar y evaluar cuál de las diferentes alternativas propuestas para solucionar el conflicto es la más adecuada, 4.- elegir la mejor solución, 5.- Idear un plan de acción para resolver el conflicto para ponerlo en práctica, y 6.- Evaluar los resultados que obtuvieron para resolver el conflicto)
- Cuando los niños tengan un conflicto enséñeles a tranquilizarse, una vez que esté tranquilo, pídale que explique el problema, diciéndole a la persona con la que tuvo el conflicto lo que espera de ella, lo que le gustaría que hiciera y lo que le molesta que haga. Después pídale al alumno que escuche a su compañero. Entre los dos den soluciones y elijan la mejor.
- Enséñele a su hijo a expresar frases como: **“yo me siento triste cuando tú me pegas. Cuándo tu me pegas, tenemos un conflicto porque a mi no me gusta. A mi me gustaría que tú ya no me pegaras.**

FASE 5: GENERALIZACIÓN

Guía para profesionistas de la educación, maestros, y padres de familia

En esta fase, se presenta una guía para profesionistas de la educación, maestros, y padres de familia, con la intención de que los niños continúen el entrenamiento en estrategias de solución de conflictos cognitivos interpersonales en contextos como la escuela y la familia. Se pretende que tanto maestros como padres de familia, cuenten con una herramienta para seguir apoyando y reforzando las habilidades aprendidas durante el periodo de entrenamiento.

GUÍA PARA PROFESIONISTAS DE LA EDUCACIÓN, MAESTROS Y PADRES DE FAMILIA

Para comenzar, sería importante que usted haga una reflexión sobre los conflictos cotidianos que se presentan en su casa, o en su salón de clase, según sea el caso y preguntarse si vale la pena continuar luchando contra ellos, o bien, dedicar un tiempo para enseñarles a los niños a que aprendan, por sí mismos, a resolver los conflictos sociales a los que se enfrentan regularmente.

Podría iniciar haciendo una reflexión con sus hijos o los niños de su clase acerca del tema de los conflictos y sus diversas formas de afrontarlos en el momento en el que se produce un desacuerdo:

- Dejar pasar el conflicto, sin resolverlo;
- Pelear con el contrincante hasta ganar, o quizá;
- Dialogar para solucionar el conflicto.

Otro momento importante, será el que usted dedique a platicar con sus hijos o sus alumnos, acerca de las ventajas que tiene aprender a resolver por sí mismos los conflictos con sus iguales, ayudándoles a poner en práctica algunas estrategias para:

- Tranquilizarse en situaciones de conflicto con otros compañeros;
- Expresar sus sentimientos adecuadamente sin perjudicar a nadie;
- Escuchar lo que necesita el otro, y;
- Encontrar soluciones justas para las dos partes implicadas en el conflicto.

ESTRATEGIAS PARA QUE SUS HIJOS O ALUMNOS RESUELVAN SUS CONFLICTOS INTERPERSONALES:

Su participación para el proceso de resolución de conflictos será la de un mediador neutral (sin ninguna inclinación o preferencia por alguno de los niños implicados en el conflicto), que favorezca o facilite la negociación.

En la medida de lo posible, trate de no juzgar, culpar, o brindar soluciones a los niños que ellos mismos puedan ofrecer.

Lo que sí puede hacer, es proporcionar retroalimentación acerca de las soluciones que están proponiendo los niños y verificar si las alternativas de solución son equitativas en cuanto a intereses y necesidades para ambos niños, y si son viables, de acuerdo al compromiso que generen los niños para resolver el problema.

Recuerde siempre que el rol o papel de mediador que juega usted en el proceso de solución de conflictos es ayudarlos a:

- Identificar sus intereses y necesidades de cada uno;
- Expresar sus emociones y sentimientos de una forma adecuada y sin perjudicar a nadie;
- Reconocer y respetar las emociones y sentimientos del otro;
- Establecer normas de comunicación aceptables para llegar a un acuerdo y resolver el conflicto.

PASOS PARA EL PROCESO DE SOLUCIÓN DE CONFLICTOS:

Paso 1.) Acérquese a los niños que están molestos o enojados.

Con un gesto amigable, colóquese al nivel de los niños y hágalos ver que se muestra interesado en el conflicto que tienen.

Paso 2.) Enséñeles a tranquilizarse

Lo más importante para solucionar un conflicto con otra persona es hacerlo cuando uno se siente tranquilo, nunca cuando se está herido o enojado.

En ese momento, cuando los niños estén molestos o enojados, acérquese a ellos y ayúdelos a recobrar la calma, escuchándolos y brindándoles apoyo para desahogar sus sentimientos.

En el caso de los niños más pequeños (6 a 9 años), si es necesario, trate de brindarles un poco más de tiempo, proponiéndoles alguna actividad para tranquilizarse. En es caso podría preguntarle al niño "Qué te ayudaría a sentirte mejor, pintar, jugar con plastilina, etc."

Paso 3.) Escúchelos, haciéndoles ver que los entiende y comprende.

Muéstrese atento a las palabras de cada uno de los niños; reúna toda la información que pueda acerca del conflicto que tuvieron; reconozca sus sentimientos. Hágales saber que los entiende, haciendo descripciones de los sentimientos que observa.

- **Reformule el problema** diciendo: "Juan, veo que estas muy molesto, y Andrea, creo que te sientes muy lastimada por lo que te dijo Juan. Vamos a tratar de arreglar este problema".
- **Ayúdele a uno de los niños a comunicarse** diciendo: "Juan, dile a Andrea cómo te sientes tú y por qué. Puedes comenzar diciendo: Yo me siento_____cuando tú_____porque_____". Enseguida, pídale al otro niño que exprese sus sentimientos.
- **Pregúnteles qué necesita cada uno para resolver el conflicto.** Formule preguntas que puedan aclarar el problema; resume lo que escuchó y observó, señalando lo que necesita cada uno diciendo: "Andrea veo que necesitas que Juan no tome tus cosas sin pedirte prestado, y Juan, veo que necesitas que Andrea te conteste cuando tú le pides algo".
- **Proponga alternativas de solución** preguntándoles: ¿qué se les ocurre que podrían hacer para arreglar este conflicto? Anote todas las ideas y sugerencias de los niños para arreglar el conflicto diciéndoles: "¿qué otras cosas podrían hacer?".
- **Estimúlelos a que elijan la mejor solución** preguntándoles cuál les parece la mejor para arreglar su problema.
- **Apoye a elaborar un plan de acción para ponerlo en práctica.** Anime a los niños a que lleven a cabo sus decisiones preguntando: "¿Qué van a hacer antes?, ¿qué van a hacer después? ¿cómo, cuándo y dónde?".
- **Dé seguimiento al conflicto** ayudando a los niños a reflexionar y evaluar si resolvieron el conflicto.

Qué hacer en caso de que usted no tenga tiempo suficiente para seguir el proceso de solución de conflictos:

Modele conductas de solución de conflictos. Cada vez que pueda, demuéstrela a los niños la manera en que resuelve conflictos. Mediante la comunicación verbal y no verbal, usted puede enseñar a los niños la forma en la que se resuelven los problemas con los demás. Por ejemplo, si tiene un conflicto con algún compañero de trabajo, amigo, vecino o familiar y el niño está presente, resuelva el conflicto, siguiendo la guía para la solución de conflictos. Recuerde que si los niños observan a los adultos cómo resuelven los problemas, es posible que ellos enfrenten sus propios problemas de la misma manera.

Siempre hay dos opciones. Enseñe a los niños a tomar sus propias decisiones frente a sus propios problemas. Por ejemplo: en el momento de un conflicto, usted puede decir: “no puedo comprarte los dos dulces, ¿prefieres que te compre el chocolate o el caramelo?” De esta manera, usted enseña a los niños a resolver conflictos, a tomar decisiones ante dos alternativas, evaluarlas y elegir la mejor.

Brinde la oportunidad a los niños de que resuelvan sus propios conflictos. Cada vez que pueda, permita a los niños que traten de resolver sus conflictos. Ayúdelos y oriéntelos acerca de las alternativas de solución que están proponiendo, haciéndoles ver las consecuencias positivas y negativas de cada una de las alternativas de solución.

Reflexiones finales

Al término de este trabajo hemos podido observar la evolución histórica de la educación especial, la cual, como vimos, tiene sus inicios en el siglo XVII o *“era del encierro”*, en donde las explicaciones que se daban acerca de la deficiencia mental eran atribuidas básicamente a situaciones de índole mágico y religioso.

La ignorancia, el rechazo, la discriminación y el encierro en prisiones y manicomios en condiciones inhumanas, eran muy comunes para las personas quienes presentaban algún tipo de discapacidad.

Más adelante, a mediados del siglo XVIII, se toma conciencia de la necesidad de atender a las personas con discapacidad de forma asistencial; sin embargo, no es sino hasta finales de los años setenta y principios de los ochenta, donde comienza el periodo histórico más importante de la Educación Especial conocido como la *“era de la integración escolar”*.

En la *“era de la integración escolar”*, inicia la escolarización conjunta (integrada) de alumnos normales y discapacitados, dando origen a un nuevo concepto en educación especial, ya que alumnos con discapacidad, hasta entonces segregados, eran admitidos en el sistema educativo ordinario como alumnos con *“Necesidades Educativas Especiales”* (NEE)

Es así, como el concepto *“Necesidades Educativas Especiales”*, supera la concepción clásica de la educación especial —como la educación de los alumnos con déficits— y por tanto, exclusiva de unos pocos, para avanzar hacia una nueva expresión como una respuesta educativa a la diversidad.

Hoy en día en nuestro país, en muchos ambientes escolares públicos y privados, podemos encontrar, dentro de la educación especial, al modelo *“educativo”*, en donde por un lado, parte de su estrategia es la integración y normalización con la finalidad de lograr el desarrollo y autonomía de la persona que convive en comunidad y, por otro, la de integrar al sujeto con el apoyo educativo necesario para que pueda interactuar con éxito, primero, en un ambiente socieducativo, y posteriormente en un ambiente social.

Uno de los factores decisivos para favorecer esta integración de niños con (NEE) a la sociedad, es sin duda, como vimos en capítulos anteriores, las Habilidades Sociales (HS) con las que cuentan; sin embargo, la mayoría de ellos presentan dificultades tanto como para relacionarse con sus iguales como para establecer relaciones de amistad con compañeros regulares, por lo que continuamente permanecen en un estado de asilamiento social.

Es por esto que el tema de las (HS), dentro de la psicología contemporánea, está cobrando una dimensión extraordinariamente importante, dado el auge que han tenido los Programas de Entrenamiento en Habilidades Sociales (PEHS) desarrollados últimamente en la población infantil, en especial con niños con (NEE) en contextos de integración.

En países como España, se ha hecho notorio el interés en desarrollar diferentes líneas de investigación relacionadas a este tema, tal y como lo demuestran la publicación de distintos manuales para el entrenamiento en habilidades sociales.

Algunos programas de origen español encaminados a desarrollar habilidades de solución de conflictos cognitivos interpersonales dentro del contexto educativo son: el programa de Autocontrol (Solución de Problemas) de Vallés (1991) y el programa de Refuerzo de las Habilidades Sociales (1994); el programa de Habilidades de Interacción Social PEHS de Monjas (1993); el programa de Educación Social y Afectiva de Trianes, Muñoz y Jiménez (1996); el programa de Enseñanza de Soluciones Cognitivas para Evitar Problemas Interpersonales (ESCEPI) de García y Magaz (1997) entre otros.

Por lo anterior, constatamos que tras una larga evolución, hoy en día la educación especial comparte sus fines con los de la educación regular, obedeciendo, en gran medida, a una necesidad de integración derivada de la comprensión de la importancia de las (HS) como un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos que permiten a las personas el adaptarse adecuadamente a su entorno social; sin embargo, es importante mencionar que existen diversos trastornos identificados dentro de la clasificación de (NEE), cada uno con características definidas, lo cual nos indica que el tratamiento de cada trastorno requeriría de una estrategia diseñada de manera específica.

Por tal motivo, se ha concluido que resulta mucho más enriquecedor el enfoque en una alteración en particular, ya que esto permitirá una evaluación más certera y una mayor posibilidad de éxito en los resultados de los programas.

Dentro de la clasificación de las necesidades educativas especiales, encontramos que un número significativo de niños y niñas padecen de Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDA-H), el cual es un término utilizado en la actualidad para describir un trastorno del comportamiento caracterizado principalmente por la falta de capacidad para mantener la atención en una situación determinada durante un periodo de tiempo razonablemente prolongado (García y Magaz 2001).

Además de la falta de atención para concentrarse, otras de las características de los niños con (TDA-H) son la hiperactividad, la impulsividad y las limitaciones de habilidades sociales, haciéndolos más vulnerables a las dificultades de relación con su entorno y, por consecuencia, con tendencia a disminuir su capacidad para resolver los conflictos cognitivos interpersonales a los cuales se ven frecuentemente involucrados.

La preocupación por este padecimiento en nuestra sociedad, es el hecho de que aproximadamente de un 3% a un 5% de niños menores a los 10 años presenta este trastorno del comportamiento (Orjales, 1999); por lo que hace que sean muy altas las probabilidades de que en un aula de educación regular, de uno a tres alumnos no sea capaz de integrarse adecuadamente a su entorno familiar, escolar y social, debido a su incapacidad para controlar su conducta impulsiva e hiperactiva. Provocando un deterioro social en sus relaciones interpersonales con constantes experiencias de frustración y fracaso que a la larga afectarán la imagen de sí mismo y a su autoestima; lo cual genera un costo social importante, por el riesgo que presentan los niños que padecen este trastorno, de evolucionar hacia trastornos conductuales y de salud mental, cuya rehabilitación se dificulta en las etapas más avanzadas de la vida.

Dado que los niños con TDA-H difieren de otros niños, no sólo en su respuesta, sino también en sus habilidades para captar la perspectiva del otro, en sus procesos de pensamiento, en su capacidad para controlar los sentimientos que las situaciones les suscitan y en sus habilidades para solucionar problemas, se hace evidente la pertinencia de esta *“Propuesta de un Programa para la Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales en Niños con Trastornos por Déficit de Atención con Hiperactividad”* TDA-H teniendo como objetivo en esta propuesta de programa el promover en estos niños un conjunto de habilidades conductuales, afectivas y cognitivas, que puedan utilizar para identificar, prevenir o resolver problemas o dificultades en sus relaciones con otras personas, con la finalidad de aumentar la calidad de vida, autoestima e integración de estos niños a la sociedad.

El contar en nuestro país con programas de (EHS), en especial, de Solución de Conflictos Cognitivos Interpersonales (SCCI), dirigido a una de las poblaciones atendidas por la educación especial, niños con TDA-H que los ayude a utilizar estrategias de interacción más adecuadas para relacionarse con sus iguales, tales como: autocontrol conductual y emocional, capacidad de escucha, resolución de conflictos sociales, control de los impulsos y autorregulación de los estados de ánimo, entre otros, permite contar con una herramienta para terapeutas, maestros y padres de familia que trabajan en conjunto para desarrollar y mejorar la calidad de vida de los niños que padecen esta alteración del desarrollo.

Debido a que la propuesta del programa para la solución de conflictos cognitivos interpersonales tiene como fundamento la generación de alternativas a situaciones

problemáticas y llevado a un campo definido para los menores, podemos concluir que dicho programa puede cumplir con dos finalidades: una terapéutica, la cual permitirá a los niños a mejorar las relaciones con sus iguales, así como una preventiva, en la cual a través de mejorar su competencia social en sus relaciones interpersonales se podrán prevenir desajustes futuros de carácter comportamental, de competencia social y de déficit en las habilidades sociales.

La intención de esta tesis se centra básicamente en lograr que los niños con TDAH, quienes experimentan dificultades en las relaciones interpersonales, con relaciones deficitarias y/o inadecuadas, desarrollen, a temprana edad, la habilidad de solucionar dichas dificultades, ayudándoles a disminuir su impulsividad, logrando una mejor predicción y autoevaluación de su conducta social.

Como vemos, este trabajo sienta un precedente como una propuesta novedosa para iniciar líneas de investigación en torno al desarrollo de nuevos programas de habilidades sociales dirigidos especialmente a poblaciones de niños con (NEE). Además de hacer evidente hoy día de la importancia de promover y desarrollar habilidades sociales dentro del contexto educativo.

Referencias Bibliográficas

- Acereda, A. y Sastre, S. (1998). *La Superdotación*. Madrid, España: Síntesis.
- Arango, J; y Jiménez, B. (2002). *Factores a tener en cuenta en la evaluación del trastorno por déficit de atención con hiperactividad en niños*. <http://www.psycologia.com/articulos/ar-jcarango02.htm>
- Bautista, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
- Becoña, Iglesias. *Técnicas de Solución de Problemas*. En Labrador y Cruzado. (1995). *Manual de Técnicas de Modificación y Terapia de Conducta*. Madrid, España: Pirámide.
- Biaggi, R. (1996). *Trastorno por déficit de la atención*. http://www.drwebsa.com.ar/aap/almeon/18/a18_05.htm
- Bueno, M; y Toro, B. *Deficiente visual y acción educativa*. En Bautista, R. (1993). *Necesidades Educativas especiales*. Málaga: Aljibe.
- Caballo, Vicente. E. (1993). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Cahuzac, M. (1985). *El niño con enfermedad motriz de origen cerebral*. Buenos Aires: Panamericana.
- Carrascosa y Gómez (2001). *Prevención del estrés docente: Desarrollo de habilidades personales*. http://www.cult.gva.es/dgoiepl/AREA_EDUCACION/LIBROS/estres_vol2.pdf
- CIE 10. (1993). *Décima revisión de la Clasificación Internacional de las enfermedades. Trastornos mentales y del comportamiento. Criterios diagnósticos de investigación (OMS)*. Madrid, España: Meditor.
- CIE 10. (1999). *Descripciones Clínicas y Pautas para el Diagnóstico*. Madrid, España: Meditor.
- Ciudad, Maestro. (1991). *Modificación de conducta en el aula e integración escolar*. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- Castanedo, C. (1997). *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Alcalá, Madrid: CCS.

- Cruz, V. (2001). *El niño con Trastorno de déficit de atención con hiperactividad: Propuesta de un manual para padres y maestros*. Tesina de Licenciatura. México, D.F: Facultad de Psicología, UNAM.
- Chevins, C. (2000). *Trastorno de hiperactividad y déficit de atención*. <http://www.web-connected.com/rreports/doc305.html>
- Danielson, Ch. y Abrutyn, L. (2002). *Una introducción al uso de polrtafolios en el aula*, Fondo de Cultura Económica, México.
- D.G.E.E. (1984). *Los grupos integrados*. México, D.F: SEP.
- D.G.E.E. (1985). *Bases para una política de educación especial en México*. México, D.F: SEP.
- D.G.E.E. (1994) *Cuadernos de Integración Educativa #4: Unidad de Servicios de apoyo a la Educación Regular (USAER)*. México, D.F: SEP.
- D.G.E.E. (1994). *Cuadernos de Integración #1: Proyecto General para la Educación Especial en México*. México, D.F: SEP.
- D.G.E.E. (1994). *Cuadernos de Integración #6: Proyecto General De Educación Especial Pautas de Organización*. México, D.F: SEP.
- D.G.E.E.(1985). *La educación Especial en México*. México: SEP.
- Diego, J. (1998). *La evaluación en la escuela infantil (3-6 años) ¿Quién necesita qué información y para qué?*, En: *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. (2000). Graó: España.
- Dirección General de Servicios de Salud Mental S.S.A. (s.f). *Programa de acción: Salud Mental. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*. <http://www.ssa.gob.mx/unidades/conadic/>
- DSM-IV. (1995). *Manual diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Barcelona, España: MASSON.
- D'Zurilla, Thomas. (1993). *Terapia de Resolución de Conflictos. Competencia social, un nuevo enfoque en la intervención clínica*. España, Descleé de Brouwer.
- Elliot, Gresham y Heffer. *Intervenciones en materia de habilidades sociales: Hallazgos de la investigación y técnicas de enseñanza*. En Maher, C y Zins,

- J. (1989). *Intervención Psicopedagógica en los Centros Educativos*. Madrid: Narcea.
- Fallen, N; y Mc Goven, J. (1978). *Young children with special needs*. Columbus. Charles Merrill.
 - Farré, I.; y Narbona, G. (2000). *Manual EDAH Escalas para la Evaluación del Trastorno por déficit de Atención con hiperactividad*. Madrid, España: TEA.
 - Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y Resolución de Conflictos: el clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
 - Fernández, S; González, B; y Martínez, A. *El niño y la niña con síndrome de Down*. En Bautista, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
 - Gallardo, R; y Gallego, O. (1993). *Las alteraciones del lenguaje oral*. En Bautista, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga: Aljibe.
 - Galindo, G; y Villa, M. (1996). *Trastorno por Déficit de Atención y Conducta Disruptiva*. México, D.F: CRAS.
 - García, C. (2001). *Habilidades sociales en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad*.
<http://www.revista-abaco.com/revista/21-22/sumario/htm>
 - García, P; y Magaz, L. (2000). *TDA-H Protocolo de Evaluación General y Específica de Niños y Adolescentes: Cuestionario, Inventarios, Escalas y Registros de Observación*. Madrid, España: Albor-Cohs.
 - García, P; y Magaz, L. (2001). *Preguntas y Respuestas*. <http://www.tda-h.com/Pyr.htm>
 - García-Vera, Jesús Sanz y Gil. *Entrenamiento en Habilidades Sociales*. En Gil y León Rubio. (1998). *Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
 - Gearherat, B. (1987). *Incapacidad para el aprendizaje*. México, D.F: Manual Moderno.
 - Gesten; Weissberg; Amish; y Smith. *Formación en la resolución de problemas sociales: Enfoque basado en las técnicas para su prevención y tratamiento*. En Maher, C y Zins, J. (1989). *Intervención Psicopedagógica en los Centros Educativos*. Madrid: Narcea.

- Gil, M; González, B; y Ruíz, S. *Deficientes motóricos II: Parálisis cerebral*. En Bautista, R. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Málaga. Aljibe.
- Gil Rodríguez y García Saiz. *Entrenamiento en habilidades sociales*. En Labrador y Cruzado. (1995). *Manual de Técnicas de Modificación y Terapia de Conducta*. Madrid, España: Pirámide.
- Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2000). *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*, Graó: España.
- González Leandro. (sf). *Entrenamiento en habilidades sociales interpersonales en el ciclo medio de escolarización obligatoria*. <http://www3.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/simpos/s21.htm>
- Guajardo, E. (1996). *Hacia una educación básica en México para la diversidad a finales del siglo XX y principios del XXI*. México, D.F: D.G.E.E-SEP.
- Guajardo, E. (1998). *Integración educativa y Escolar: lo obligatorio y lo opcional*. México, D.F: D.G.E.E-SEP.
- Guajardo, E. (1998). *La discapacidad y las Necesidades educativas Especiales*. México, D.F: D.G.E.E-SEP.
- Guajardo, E. (1998). *Reorientación de la Educación Especial en México*. México, D.F: D.G.E.E-SEP.
- Hawkins-Shepard, C. (1994). *Retraso Mental*. <http://ericec.org//digests//e528s.html>
- Herranz, J. (2000). Tratamiento farmacológico del niño con trastorno de atención e hiperactividad. <http://www.tda-h.com/HERRANZ.HTM>
- Heydl, P y Quirós. AD/HD: *Tratamiento farmacológico*. En Joselevich, E. (2000). *Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad AD/HD en Niños Adolescentes y Adultos*.
- Hidalgo, C y Abarca, M. (1999). *Comunicación Interpersonal. Programa de Entrenamiento en Habilidades Sociales*. Santa Fé, Bogotá: Alfaomega.

- Jonson y Jonson. (1999). *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. México: Paidós Educador
- Kaplan, B. J. S; y Harold, I. (2000). *Sinopsis de psiquiatría*. Madrid, España: Panamericana.
- Kazdin, A. E. (1985). *Tratamiento de la conducta antisocial en la infancia y la adolescencia*. México, D.F: Martínez Roca.
- Kazdin, A. E. (1996). *Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas*. México, D.F.: Manual Moderno.
- Kelly, Jeffrey. (1992). *Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. España: Desclée de Brouwer.
- Kendall, P; y Norton-Ford, J. (1988). *Psicología Clínica: perspectivas científicas y profesionales*. México, D.F: Limusa.
- Kirby, E; y Grimley, L. (1992). *Trastorno por Déficit de Atención: estudio y Tratamiento*. México, D.F: Limusa.
- Lafon, J. (1987). *Los niños con deficiencias auditivas*. Barcelona, España: Masson.
- Lambert, J; y Rondal, J. (1980). *El mongolismo*. Barcelona, España: Biblioteca de Psicología Herder.
- León Rubio y Medina Anzano. *Aproximación Conceptual a las Habilidades Sociales*. En Gil y León Rubio. (1998). *Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Labrador, F; Cruzado, M. (1995). *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* Madrid, España: Pirámide.
- Lebrija, A; y León, R. (1998). *Propuesta de un programa para sensibilizar a profesores de primaria de aulas regulares hacia la integración de niños con Síndrome de Down*. Tesis de Licenciatura. México, D.F: Facultad de Psicología, UNAM.
- Likerman; y Muter. (2002). *ADHD (Attention Déficit Hyperactivity Disorder) and ADD (Attention Deficit Disorder)*.
<http://www.netdoctor.co.uk/diseases/facts/adhd.htm>

- López, F; e Hinojosa K. (2000). *Evaluación del aprendizaje. Alternativas y nuevos desarrollos*. México, D.F: Trillas
- *Los cinco pensamientos o habilidades cognitivas señalados por Spivack & Shure, necesarios para relacionarnos bien.*
<http://www.xtec.es/~cciscart/annexos/spivackshure2.htm>
- Macotela, S. (2001/2). *Introducción a la Educación Especial*. Programa de Publicaciones de Material didáctico. México, D.F: Facultad de Psicología, UNAM.
- Mahoney, M. J. (1974). *Cognición y modificación de conducta*. México, D.F: Trillas.
- Marchesi, A & Martín, E. *Del lenguaje del Trastorno a las Necesidades Educativas Especiales*. En Marchesi, A; Coll C; & Palacios, J. (1990) *Desarrollo psicológico y educación III*. Madrid, España: Alianza.
- Marsellach, U. G. (2000). *El retraso Mental*.
<http://ciudadfutura.com/psico/articulos>
- Menéndez, B. I. (2001). *Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad. Clínica y Diagnóstico*.
<http://www.paidopsiquiatria.com/rev/ar4/ADH5.pdf>
- Menéndez, B. (s.f). *Niños hiperactivos: cómo reconocerlos*.
<http://www.psicologiainfantil.com/articulohiperactivo.htm>
- Méndez, Olivares y Abásolo. *Técnicas de resolución de problemas*. En Olivares y Méndez. (1998). *Técnicas de modificación de conducta*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Michanie, C. (1996). *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)*. <http://www.alcmeon.com.at/5/17/a17-06.htm>
- Michanie, C. *Comorbilidad en el AD/HD*. En Joselevich, E. (2000). *Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad AD/HD en Niños Adolescentes y Adultos*.

- Michelson; Sugai; Wood; y Kazdin. (1987). *Las Habilidades Sociales en la Infancia: Evaluación y Tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Miranda, C; Presentación, M; y Bauzá, H. *Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDA-H)*. En Sánchez, P. A; Torres, G. (1997). *Educación Especial II: ámbitos específicos de intervención*: Madrid, España: Pirámide.
- Monjas, C. (sf). *Habilidades de interacción social: un tema olvidado en el currículum escolar del alumnado con discapacidad*.
<http://www3.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c15.htm>
- Monjas, Ma. I. (1999). *Programa de enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para Niños y Adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Monjas y Balbina (2000). *Las Habilidades Sociales en el Currículum*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte: Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Moreno, G. (1997). *Hiperactividad: evaluación y tratamiento en la infancia*. Madrid, España: Pirámide.
- (NAMI) National Alliance for the Mentally. (2001). *Trastorno por deficit de atención con hiperactividad*. National Alliance For the Mentally.
<http://www.nami.org/helpline/adhd-spanish.html>
- Nezu y Nezu. *Entrenamiento en solución de problemas*. En Caballo, Vicente. E. (1991). *Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta*. España: Siglo XXI.
- (NIMH) National Institut of Mental Health. (2000). *Attention Déficit Hyperactivity Disorder (ADHD) – Questions and Answers*.
<http://www.nimh.nih.gov/publicat/adhdga.cfm>
- (NOAH) Hospital de Nueva York-Centro Médico Cornell (1996). *Hoja informativa: Trastorno de déficit de atención e hiperactividad*.
[http://www.noah-health.org/spanish/illness/mentalhealth/cornell\(conditions/spattndef.html](http://www.noah-health.org/spanish/illness/mentalhealth/cornell(conditions/spattndef.html)
- Noda, R. M. (2000). *Alumnos altamente capacitados: esos marginados del sistema educativo*.

<http://www.google.com/search?q=sobredoteci3n&hl=es&lr=&ie=UTF8&oe=UTF8&start=10&sa=N/>

- Organizaci3n Mundial de la Salud. (1983). *CIE-9 Clasificaci3n Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías. Manual de clasificaci3n de las consecuencias de la enfermedad*. Madrid. Inerso.
- Orjales, V. (1999). *Déficit de Atenci3n con hiperactividad: Manual para Padres y Educadores*. Madrid, EspaÑA: Universidad Complutense de Madrid.
- Ortega, T. (1997). *El sÍndrome de Down: GuÍa para padres, maestros y mÉdicos*. MÉxico, D.F: Trillas.
- Ovejero Bernal. *Las Habilidades sociales y su entrenamiento en el Ámbito Escolar*. En Gil y León Rubio. (1998). *Habilidades Sociales. Teoría, investigaci3n e intervenci3n*. Madrid: Síntesis.
- PeÑafiel, M. y SÁnchez, H. *Dificultades sensoriales*. En SÁnchez, P. y Torres, G. (1997). *Educaci3n Especial II. Ámbitos especÍficos de intervenci3n*. Madrid, EspaÑA: Pirámide.
- Pont3n, P. (2002) *¿QuÉ es el TDAH?* Clínica de Déficit de Atenci3n, Hiperactividad y Trastornos Asociados S.C. Hospital Ángeles de las Lomas. 5º Congreso de Trastorno por Déficit de Atenci3n con Hiperactividad. (2003) Colegio de Arquitectos, Ciudad de MéxicO.
- Ramos, F; Hernández, L; Vázquez, C; Aparicio, M. (1999) *Trastorno por Déficit de Atenci3n con Hiperactividad: Puesta al día*. Revista Pediátrica de Atenci3n Primaria. Vol. 1 # 4
<http://www.dinarte.es/pap/num04/pdfs/revi2.pdf>
- Rodríguez-Sacristán, J. (1998). *Psicopatología del niÑo y del adolescente*. Madrid, EspaÑA: Universidad de Sevilla.
- Roth Unzueta. (1986). *Competencia Social*. MéxicO: Trillas.
- Ruiz, A. (1992). *Todos los niÑos pueden aprender*. MéxicO, D.F: Instituto de Investigaciones de Problemas de Aprendizaje A.C.
- SÁnchez, Argaz. (1987). *Prevalencia del TDA-H en las escuelas primarias oficiales del área de influencia del Centro de Salud "P. Gustavo. A. Roviroza Pérez" de la Secretaría de Salud*. Tesina especialidad de psiquiatría. Hospital Psiquiátrico Infantil. Dr. Juan N. Navarro.

- Sánchez, A. (1997). *Intervención Psicopedagógica en Educación Especial*. Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Sánchez, E; Cantón, M; y Sevilla, S. (1997). *Compendio de Educación Especial*. México, D.F: Manual Moderno.
- Sánchez, P; y Torres, G. (1997). *Educación especial II: Ámbitos específicos de intervención*. Madrid. España: Pirámide.
- Sánchez, P. A; & Torres, J. A. (1997). *Educación especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid, España: Pirámide.
- Sattler, M. (1996). *Evaluación Infantil*. México, D.F: Manual Moderno.
- Semlitz, L. (1998). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. http://home2.pacific.net.sg/~arh/article_adhd.htmlChildren Who Can't Pay Attention
- Seron, M; y Aguilar, V. (1992). *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. España: EOS.
- Serrano, G. (1996). *Experiencias de integración de niños con Síndrome de Down que acude a escuelas Montessori y presentación de un caso*. Tesis de Maestría. Universidad Intercontinental. México, D.F.
- Shea, T; y Buer, A. (1999). *Educación Especial: un enfoque ecológico*. México, D.F: Mc Graw Hill.
- Smith, C. & Strick, C. (1997). *Learning Disabilities: A to Z*. New York: The free Press/ Simon & Schuster.Inc.
- Solloa, G. (1997). *Trastornos por déficit de atención, hiperactividad*. Coordinación del área de psicología clínica. Publicaciones de la Facultad de Psicología.
- Soprano, A. *Evaluación neuropsicologica*. En Joselevich, E. (2000). *Síndrome de Déficit de Atención con o sin Hiperactividad AD/HD en Niños Adolescentes y Adultos*.
- Soutullo, E. (2002). *Diagnóstico en el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH)*. <http://www.vitalud.com/documento.asp?ID=6305&G=49>
- Torres, G. (1985). *Educación y diversidad: bases didácticas y organizativas*. Aljibe.

- Trianes; Muñoz y Jiménez. (1997). *Competencia social: su educación y tratamiento*. Madrid, España: Pirámide.
- Vallés y Vallés. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Vallés y Vallés. (2000). *Inteligencia Emocional*. Aplicaciones Educativas. Madrid: EOS
- Wielkiewikz, R. (1992). *Manejo conductual en las escuelas: principios y métodos*. México, D.F: Limusa.
- Sitios Internet

<http://www.colegiomediacion.com/artmediacion.htm> Neri, H. (s.f). *Programa de Resolución de Conflictos, antídoto para la violencia escolar*.

http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/valores/educar_convivencia.pdf

ANEXOS "A"

SESIONES A1 al A17

EXPRESANDO EMOCIONES Y SENTIMIENTOS



EXPRESIÓN DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS



ALEGRÍA



SORPRESA



TRISTEZA



ENOJO

EXPRESIÓN DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS



MIEDO



VERGÜENZA



PREOCUPACIÓN

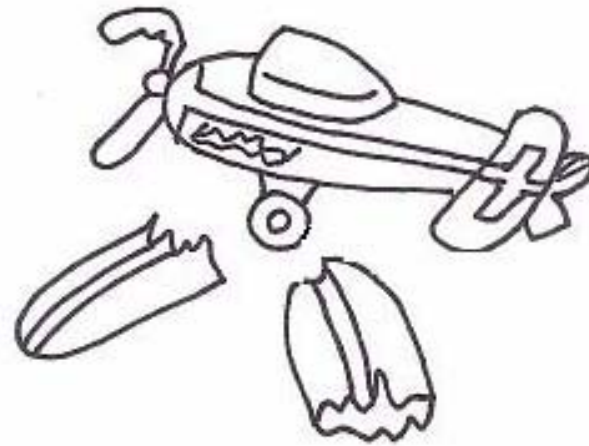
Situaciones Hipotéticas para expresar emociones y sentimientos

Situaciones	Emociones
<p>1. Estás muy alegre porque tu mamá te da permiso para que tu mejor amigo/a se vaya a la casa a jugar toda la tarde.</p> <p>2. Estás feliz porque tu papá te regala el juguete que siempre has querido.</p>	Alegría
<p>1. Es el día de tu cumpleaños, llegas a tu casa y te encuentras con una fiesta sorpresa.</p> <p>2. Te has portado muy bien y tu mamá te ha dejado una gran sorpresa en tu cuarto.</p>	Sorpresa
<p>1. Estás muy triste porque tu mejor amigo/a está enfermo/a y no podrá salir a jugar contigo.</p> <p>2. Te sientes triste porque tus papás no te dieron permiso para ir al campamento porque tienes que estudiar para tus exámenes.</p>	Tristeza
<p>1. Tienes mucha pena porque tu mamá te ha regañado enfrente de tus amigos.</p> <p>2. Sin querer has roto el juguete que te prestó tu amigo/a, ha llegado el día de devolvérselo y te da pena decirle que se te ha roto.</p>	Vergüenza
<p>1. Vas de paseo con tus papás a un centro comercial y de pronto te pierdes, no los encuentras y te da miedo.</p> <p>2. Estás con tus amigos en la noche contando historias de terror y de pronto se escucha un ruido y sientes miedo.</p>	Miedo
<p>1. Estas muy enojado/a porque un compañero/a de la escuela te quitó la pelota con la que estabas jugando.</p> <p>2. Tu hermano/a no te pidió permiso para jugar con tus juguetes y eso te ha enojado muchísimo.</p>	Enojo
<p>1. Estás preocupado porque mañana tienes un examen muy difícil y no has podido estudiar porque te faltan los apuntes.</p> <p>2. Te sientes preocupado porque un familiar tuyo está enfermo, lleva muchos días en el hospital y no ha podido recuperarse.</p>	Preocupación

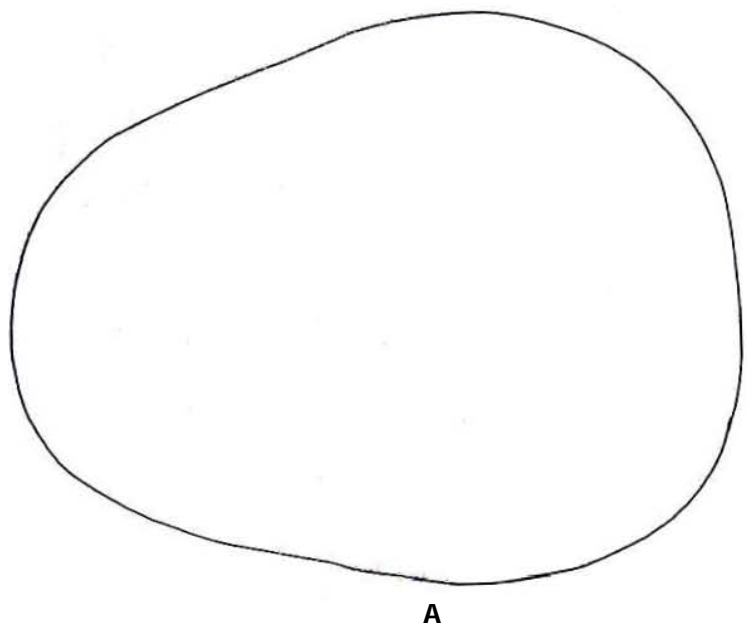
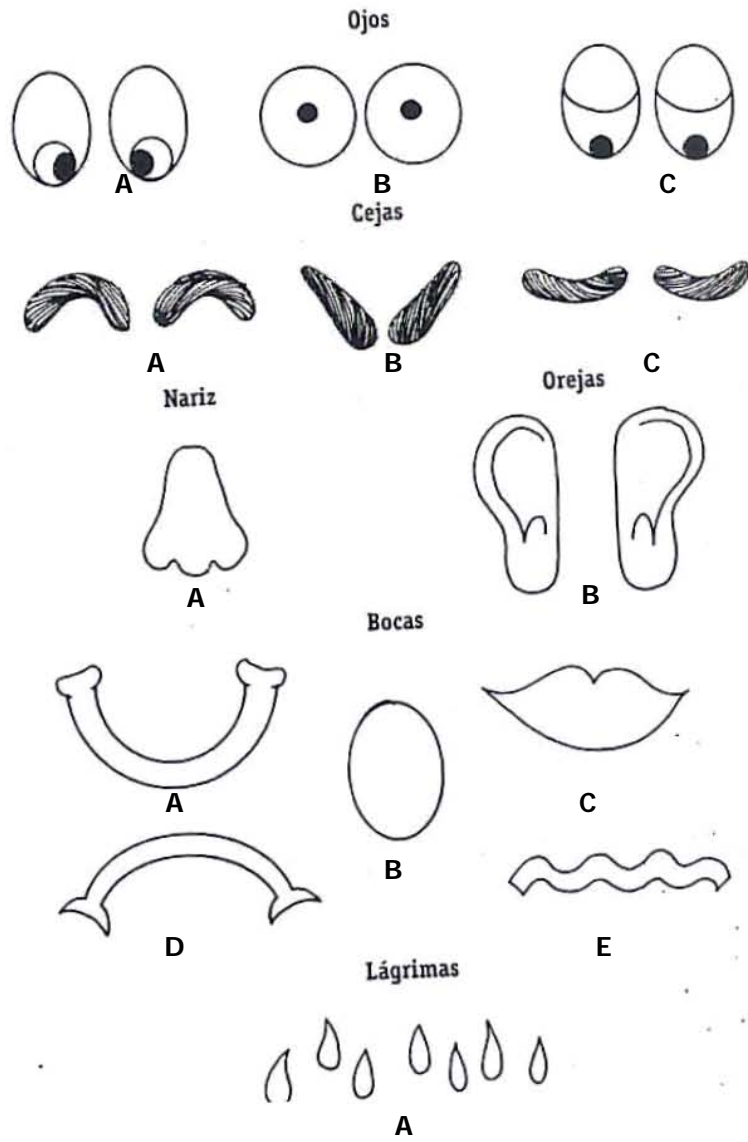
TRISTEZA



MOTIVO



PARTES DE LA CARA



Cara

CUENTO: "CARLOS SIENTE CELOS"

Hay dos amigos que juegan todos los días; se llaman Carlos y Alejandro. Les gusta jugar a las canicas, con la pelota y con los coches. Cuando juegan, pasan momentos muy alegres.



Un día Alejandro se fue a jugar con otro amigo. Carlos estaba triste porque pensaba que Alejandro ya no quería ser su amigo. Carlos se sentía muy celoso. Ya no quería verlo.

Alejandro se sentía triste porque se dio cuenta que Carlos estaba enojado.



Entonces, un día Alejandro se encontró a Carlos y le preguntó: "¿Por qué no me saludas? ¿Por qué ya no quieres jugar conmigo?", y Carlos le contestó: "¡Porque tú ya tienes un nuevo amigo!" Alejandro le dijo: "Mira Carlos, tengo un amigo con el que me gusta andar en bici... contigo me gusta jugar a otras cosas... pero eso no quiere decir que yo ya no quiera ser tu amigo."



Carlos se quedó pensativo. Entendió lo que le dijo Alejandro pero aún sentía celos; sentía enojo y tristeza al mismo tiempo. Carlos regresó a su casa y le contó a su mamá lo que había sucedido.

La mamá le dijo: "¿Recuerdas que te gusta jugar mucho con tu primo Alfredo? ¿Crees que cuando juegas con Alejandro dejas de querer a tu primo Alfredo?".

"No mami" dijo Carlos.

"Yo puedo disfrutar jugar contigo, con tu hermanito, estar con papá, platicar con tu tía Josefina o salir con mis amigas. Puedo quererlos a todos", dijo la mamá.



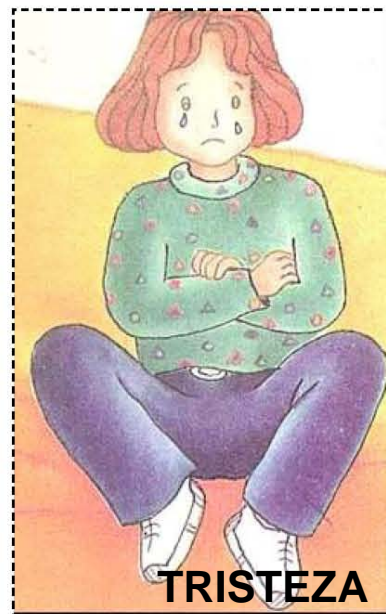
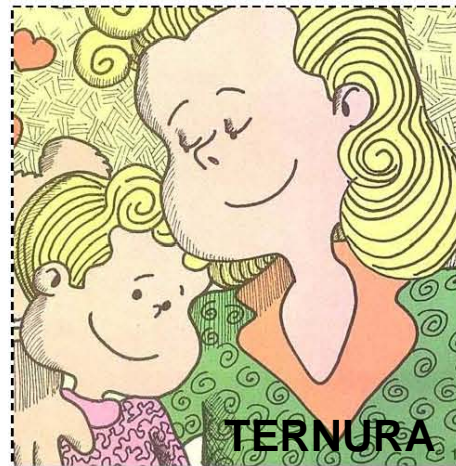
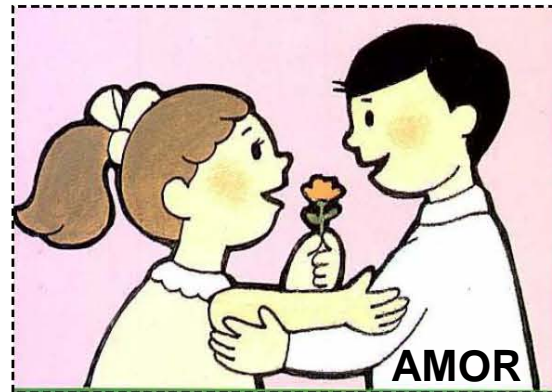
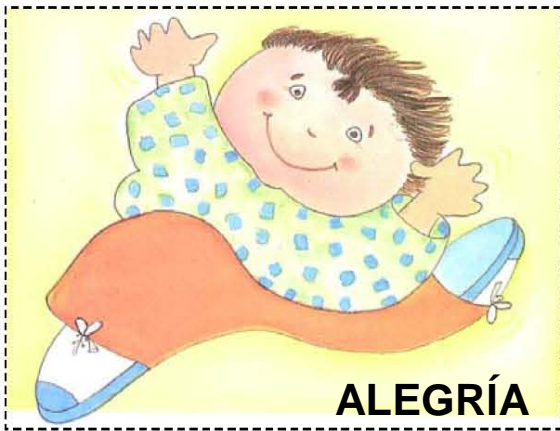
Carlos dijo "¡Ah!, yo también puedo jugar con Alejandro, con mi hermanito, con mi vecino Pedro o con mi primo Alfredo, y todos pueden ser mis amigos al mismo tiempo".

Al día siguiente Carlos le dijo a Alejandro: "Alejandro, aprendí que aunque juegues con otra persona no dejas de ser mi amigo".



Carlos a veces todavía sentía celos, pero recordaba lo que habló con su mamá. Las personas no pueden estar sólo conmigo, yo los quiero y ellos me quieren, además... entender los celos fue bueno, porque en vez de enojarme con Alejandro, él sigue siendo mi amigo.





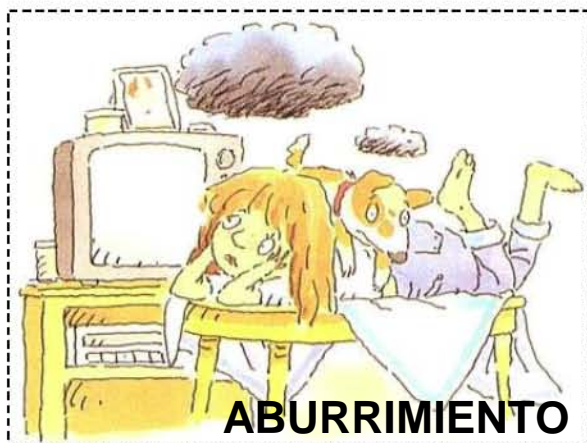
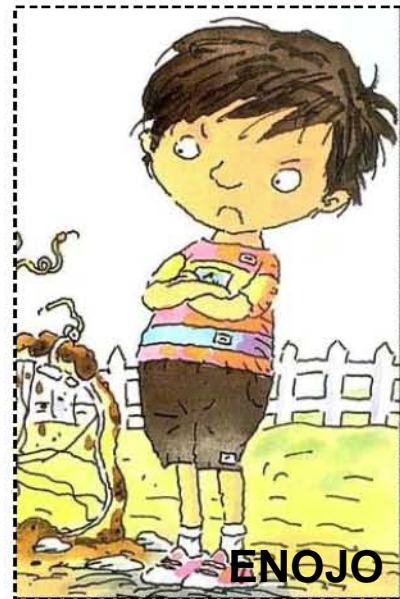
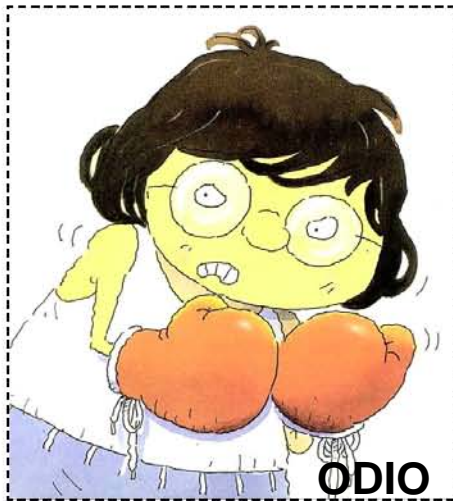


IMAGEN 1



IMAGEN 2



IMAGEN 3



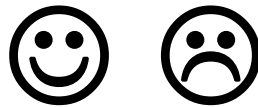
IMAGEN 4



HISTORIA DEL SR. PLÁTANO

El Sr. Plátano estaba jugando fútbol con el Sr. Pera, cuando de pronto, el Sr. Plátano pateó fuertemente el balón y sin querer, le pegó al Sr. Sandía que iba pasando por ahí. Entonces el Sr. Sandía se enojó tanto que fue corriendo y le pegó fuertemente al Sr. Plátano gritándole “no me vuelvas a pegar con el balón”.

TABLA DE SENTIMIENTOS



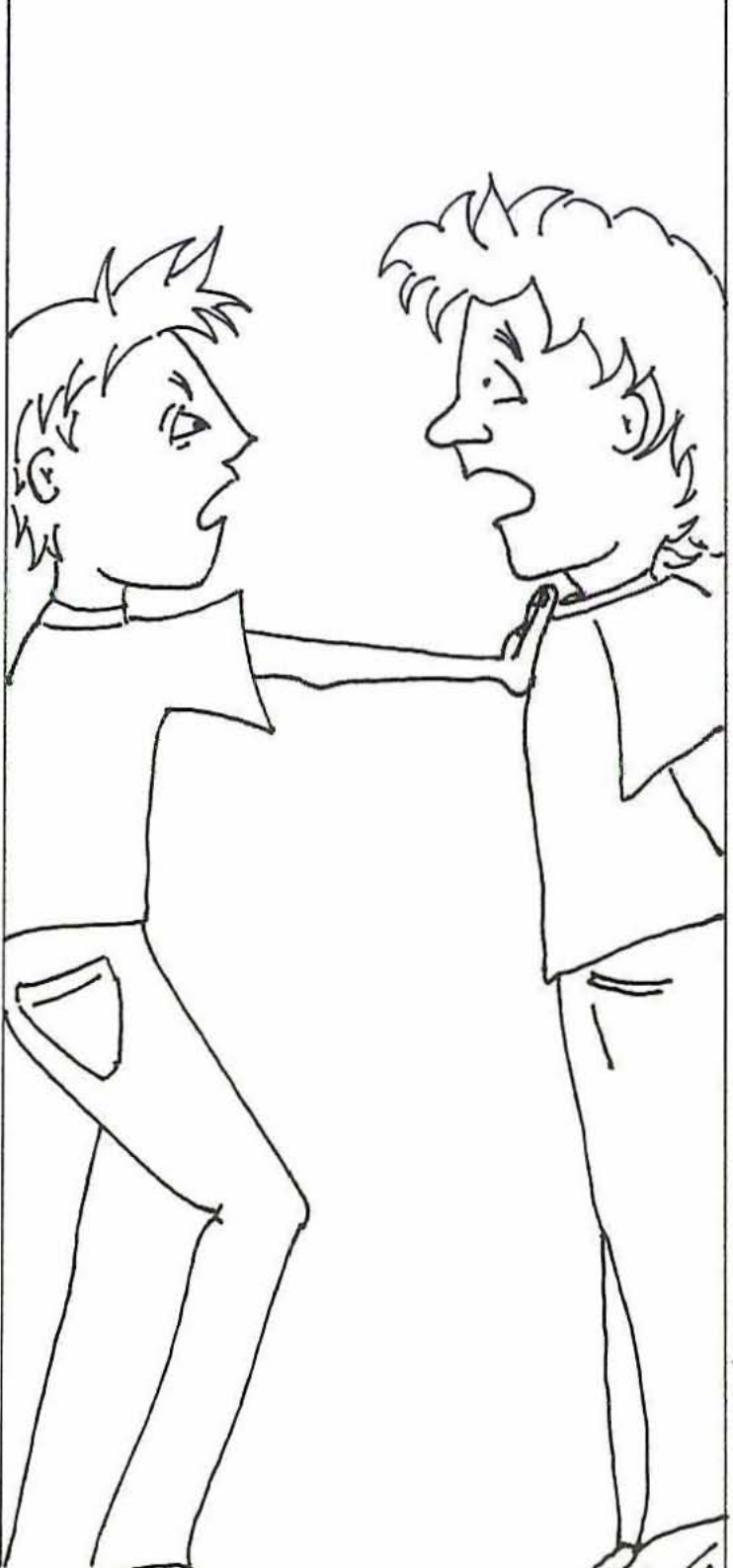
CARITAS

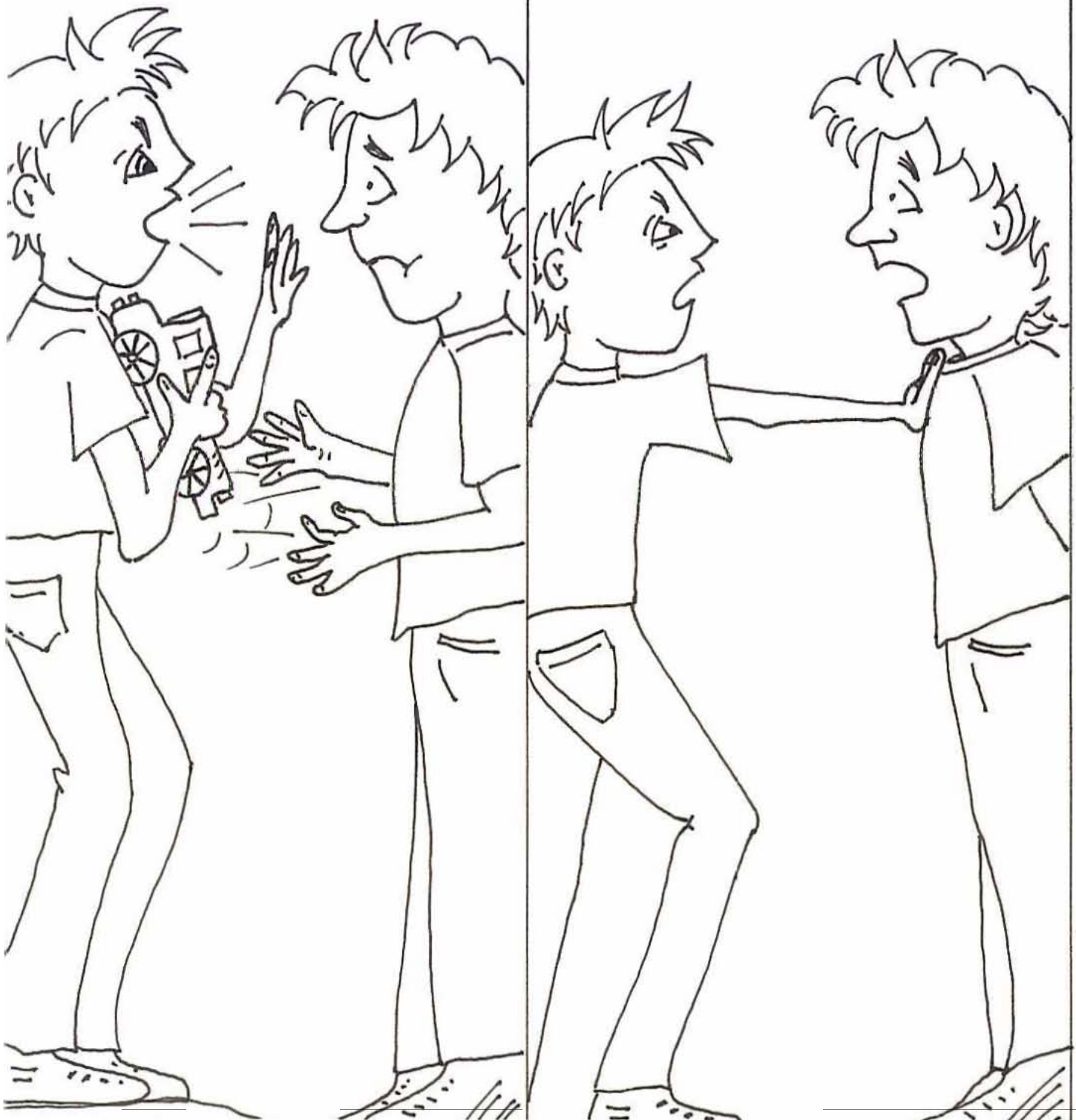
SENTIMIENTOS	CARITA	ES MEJOR
<u>Cuando estoy contento</u> es bueno jugar con mis amigos		
<u>Cuando estoy enojado</u> es bueno pegarles a mis compañeros de clase		
<u>Cuando estoy aburrido</u> es bueno molestar a mi perro		
<u>Cuando estoy triste</u> es bueno comentarlo con alguna persona		
<u>Cuando estoy contento</u> es bueno hacerles bromas pesadas a mis amigos		
<u>Cuando estoy enojado</u> es bueno decirlo y tratar de calmarme		
<u>Cuando estoy aburrido</u> es bueno hablarle a un amigo para jugar con él		



Imagen 5

Anexo A10







CUENTO
“Los niños del colegio se burlan de Juanito”

A Juanito le gustaba mucho su escuela, pero había unos niños que siempre se burlaban de él. Le decían cosas como: “eres tan lento como una tortuga” o “tienes nariz de perico” Un día, saliendo de la escuela, un niño le gritó: “¡hey tú! cara de rana, tienes cara de iguana”. Juanito se enojó tanto que le contestó “¡y tú tienes cara de sapo!”



Juanito se sentía triste y solo, no sabía que hacer; su coraje y enojo crecían día con día.



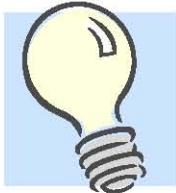


Al siguiente día, Juanito estaba en el recreo, un niño pasó corriendo al lado de él y le gritó “quitate niño apestoso”. Juanito ya no aguantó más, alcanzó a su compañero y empezó a pegarle. La maestra al darse cuenta los separó y los llevó a la dirección castigados a los dos.

HOJA PARA DIBUJAR Y/O ESCRIBIR UN CONFLICTO Y PROPONER SOLUCIONES

Anexo A15

CONFLICTO	SOLUCIÓN 1
SOLUCIÓN 2	SOLUCIÓN 3

“TABLA DE ACUERDOS PARA ELEGIR LA MEJOR SOLUCIÓN”

IDEAS	ACUERDOS	
		
1 _____		
2 _____		
3 _____		
4 _____		
5 _____		
6 _____		
7 _____		
8 _____		
9 _____		
10 _____		
11 _____		
12 _____		

EJEMPLOS DE CONFLICTOS

- Tu hermana siempre te está molestando, te insulta y te dice de cosas porque sabe que tú te pones de malas.
- Tu mejor amigo se ha enojado contigo y no te habla porque te ha visto que te has ido a jugar con otro compañero de la escuela.
- Tu vecino se burla de ti cada vez que te ve.
- Un compañero de tu clase todo lo quiere arreglar con golpes, a ti ya te ha pegado en varias ocasiones y ya no quieres que vuelva a suceder.
- Te encuentras solo a la hora del recreo, nadie te invita a jugar, estás muy triste y quieres jugar con alguien.
- Un compañero de tu clase se ha burlado de tu trabajo, te ha dicho que está muy feo y que siempre haces las cosas mal.
- Estás en el recreo y quieres utilizar la pelota de la escuela, te has dado cuenta que unos compañeros de clase la están utilizando.
- A la entrada del salón una compañera de tu salón ha empujado a tu mejor amiga, ella se ha golpeado en la cabeza y está llorando.
- Estás en el recreo y un compañero de tu clase está solo y no tiene con quien jugar.
- Tus dos mejores amigas se ha peleado y no se hablan y tú no sabes con quién jugar.
- Le has pedido a un compañero de clase que te preste sus colores y no te lo ha querido prestar.
- Dos amigos tuyos están en el recreo jugando al fútbol y no te dejan jugar a ti
- Un amigo tuyo ha traído un juego nuevo a la escuela, tú quieres usarlo, se lo has pedido prestado y te ha dicho que no
- Una compañera de clase te acusa con la maestra de algo que tú no has hecho.
- Tu amigo siempre te dice que hagas cosas que tú no quieres hacer.

ANEXOS “B”

**Formatos de Evaluación B1 a B23, BG y
Evaluación del Portafolio**

ANEXO B1

FORMATO de evaluación **SESIÓN #1** para la **ACTIVIDAD DE APLICACIÓN “HOY APRENDÍ”** (niños 6-12 años)

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Instrucciones: A continuación encontrará una serie de afirmaciones escriba “1” si alguna de ellas se presentó.

El niño escribió, dibujó o mencionó la regla:	Alumno:	Alumno:	Alumno:	Alumno:	Alumno:	Alumno:	Alumno:	Alumno:	Alumno:	Alumno:
<i>“Puedo comunicar lo que quiera”</i>										
<i>“Todos tenemos turno para hablar”</i>										
<i>“Todos respetamos y escuchamos los comentarios de los compañeros”</i>										
El niño escribió, dibujó o mencionó que durante el curso aprenderá a:										
<i>Resolver conflictos con los demás</i>										
<i>Evitar conflictos con los demás</i>										
<i>Mejorar relaciones de amistad con compañeros y amigos</i>										
El niño escribió, dibujó o mencionó:										
Un conflicto que haya tenido anteriormente										
El nombre de al menos dos compañeros del grupo										
Total										
Puntuación										

Puntuación

8-6 puntos = Muy Bien (**MB**)

5-3 puntos = Bien (**B**)

2 o menos = Con Alguna Dificultad (**AD**) * *Se sugiere preguntar y/o aclarar si quedo claro y/o le pareció interesante la actividad.

Observaciones:

ANEXO B2

FORMATO de evaluación **SESIÓN #2** para la **ACTIVIDAD DE APLICACIÓN “HOY APRENDÍ”** (niños 6-9 años)

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Nombre de cada uno de los integrantes del equipo:

Alumno 1 _____

Alumno 2 _____

Alumno 3 _____

Alumno 4 _____

Instrucciones: A continuación encontrará los elementos que integran los diferentes tipos de emociones y sentimientos. En caso de que todos los integrantes del equipo hayan estado de acuerdo con la carita que formaron, escriba “1” si alguno de esos sentimientos, forma parte de las caras que elaboraron los alumnos.

Emoción	Elementos que logro identificar							Total de Elementos
	Ojos	Cejas	Nariz	Orejas	Boca	Lagrimas	Cara	
Alegría	A	A	--	--	A	--	--	
Sorpresa	B	A	--	--	B	--	--	
Tristeza	C	C	--	--	D	Presente	--	
Vergüenza	C	C	--	--	E	--	--	
Miedo	B	A	--	--	E	--	--	
Enojo	A	B	--	--	D	--	--	
Preocupación	C	C	--	--	D	--	--	
Puntuación								

* Si no encuentra todos los elementos juzgue en conjunto la expresión facial de la emoción y/o sentimiento de la carita; o bien, pregunte a los alumnos para profundizar en caso de que no se encuentren todos los elementos explícitamente.

Puntuación

22-19 puntos Muy Bien **(MB)**

18-16 puntos Bien **(B)**

15-10 puntos Con Alguna Dificultad **(AD)**

9 o menos puntos Con Muchas Dificultades **(MD)** * *Preguntar si la actividad quedo clara, o por qué colocaron esos elementos.

Puntuar con el mismo número a cada uno de los integrantes del grupo, ya que todos debieron estar de acuerdo en que la cara que formaron expresa ese sentimiento en particular.

Puntuación alumno 1 _____

Puntuación alumno 2 _____

Puntuación alumno 3 _____

Puntuación alumno 4 _____

Comentarios del facilitador:

ANEXO B3

FORMATO de evaluación **SESIÓN #2** para la **ACTIVIDAD DE APLICACIÓN “HOY APRENDÍ”** (niños 9-12 años)

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Nombre de cada uno de los integrantes del equipo:

Alumno 1 _____

Alumno 2 _____

Alumno 3 _____

Alumno 4 _____

Instrucciones: Del collage que elaboraron los alumnos por equipos, identifique los elementos que integran la descripción de cada una de las emociones y sentimientos. Escriba “1” si alguno de ellos esta presente en las diferentes caras/cuerpos.

EMOCIÓN	DESCRIPCIÓN DE LAS EMOCIONES*				TOTAL DE ELEMENTOS
	Ojos expresan	Cejas	Boca	Brazos	
Alegría	júbilo, felicidad, optimismo	Arqueadas	Sonrisa	Extendidos	
Sorpresa	Asombro Pupilas dilatadas	Arqueadas	Abierta		
Vergüenza	Bochorno Sonrojo	Caídas	Torcida Labios apretados		
Tristeza	Desconsuelo Pena Aflicción Dolor Llanto	Caídas	Seria Labios cerrados	Caídos	
Miedo	Abiertos Pupilas dilatadas	Arqueadas	Abierta	En defensa Protección	
Enojo	Enfado Irritación Ira	Fruncida	Torcida	Cruzados	
Preocupación	Ansiedad Intranquilidad Impaciencia Nerviosismo	Caída	Torcida		
Puntuación					

* Si no encuentra todos los elementos juzgue en conjunto la expresión facial y/o corporal de la emoción y pregunte para profundizar en caso de que no se encuentren todos explícitamente.

Puntuación

25-20 puntos Muy Bien (**MB**)

19-15 puntos Bien (**B**)

14 o menos Con Alguna Dificultad (**AD**)* *se sugiere preguntar si la actividad quedo clara, o por qué colocaron esos elementos.

Puntuar con el mismo número a cada uno de los integrantes del grupo, ya que todos colaboraron para la realización del collage, en el cual se deberán representar las 7 emociones y sentimientos arriba mencionadas.

Puntuación alumno 1 _____

Puntuación alumno 2 _____

Puntuación alumno 3 _____

Puntuación alumno 4 _____

Comentarios del facilitador: _____

ANEXO B4

FORMATO de evaluación SESIÓN #3 para la ACTIVIDAD #1 "MÚSICA MAESTRO" (niños 6-12 años)

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Nombre del alumno: _____

Instrucciones: A continuación encontrará algunos ejemplos de comentarios que puede hacer el alumno para las emociones que le produce cada una de las piezas musicales. Identifique aquellas que se relacionan a las emociones, preguntándoles a los alumnos (como se indica en la actividad), qué emociones y sentimientos le provocó cada una de las piezas musicales.

EMOCIÓN	EJEMPLO DE PIEZA MUSICAL	DESCRIPCIÓN DE LAS EMOCIONES					Otras		OBSERVACIONES
Alegría	<i>Música infantil</i>	Es divertida	Es chistosa	Me hace reír	Me gusta	La puedo bailar			
Tristeza	<i>Música de violín</i>	Es lenta	Es aburrida	No me gusta	Es fea	No la puedo bailar			
Miedo	<i>Música Thriller de Michael Jackson</i>	Es de monstruos	Me espanta	Me da miedo	Me pone chinita la piel				
Enojo	<i>Música de rock</i>	Es ruidosa	Suena fuerte	Es agresiva	Es muy rápida	Tocan rápido			

* En el espacio sugerido para observaciones, el facilitador deberá explicar brevemente si las descripciones que hizo el alumno en cada una de las piezas musicales se relaciona con la emoción que le corresponde. En caso de no existir dicha relación, el facilitador deberá indagar al alumno acerca del por qué de esa relación.

Comentarios del facilitador: _____

ANEXO B5

FORMATO de evaluación **SESIÓN #3** para la **ACTIVIDAD #3 "RECORDANDO OTROS SENTIMIENTOS"** (niños 6-12 años)

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Nombre del alumno: _____

Instrucciones: El alumno leerá una emoción que haya experimentado, describiendo el motivo de ese sentimiento en particular. Identifique si la razón y el sentimiento están directamente relacionados.

Nombre del alumno	Emoción	Razón	Relación	
			Si	No

*En caso de que el facilitador juzgue que no existe una relación congruente entre la emoción y la razón de ese sentimiento en particular, el facilitador deberá cuestionar y/o indagar al alumno acerca del motivo de esa relación. En el apartado de comentarios explique brevemente cuáles fueron las dificultades que enfrentaron en su mayoría los alumnos en la realización de esta actividad.

Comentarios del facilitador:

ANEXO B6

FORMATO de evaluación **SESIÓN #4** para la **ACTIVIDAD #1** "IDENTIFICO EMOCIONES Y SENTIMIENTOS EN LOS DEMÁS" (niños 6-12 años)

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Nombre del alumno: _____

Instrucciones: Escriba "1" si el alumno menciona cada uno de los elementos relacionados con la emoción que identificó.

El alumno menciona:							
Nombre del Alumno	El familiar		La emoción		El motivo		Total de elementos identificados correctamente
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	

Puntuación:

3 puntos = Muy Bien (**MB**) si mencionaron por lo menos a un familiar, la emoción y el motivo relacionado a esa emoción en particular.

2 puntos = Bien (**B**) si mencionaron por lo menos una emoción y el motivo relacionado a esa emoción en particular.

1 punto = AD (**AD**) si mencionaron una emoción y un motivo **no** relacionado a esa emoción en particular.

Con Muchas Dificultades (**MD**) Si el alumno no participó en esta actividad.

Comentarios del facilitador:

3. ¿Cómo se sentía Alejandro al saber que su amigo Carlos no lo saludaba ni jugaba con él?									
4. ¿Cómo se siente Alejandro con su amigo Carlos al final del cuento?									
5. ¿Ustedes creen que si Carlos no hubiera entendido sus propios sentimientos, hubiera arreglado su problema con su amigo Alejandro?									
6. ¿Ustedes creen que Alejandro seguiría siendo amigo de Carlos si él no hubiera entendido sus sentimientos?									
7. ¿Creen que es importante identificar las emociones y sentimientos de nosotros mismos y de los demás para arreglar conflictos con nuestros amigos?									

*En caso de que el alumno no dé una respuesta adecuada, el facilitador deberá cuestionar y/o indagar al alumno acerca de la razón de su respuesta. En el apartado de comentarios explique brevemente cuáles fueron las dificultades que enfrentaron en su mayoría los alumnos en la realización de esta actividad.

Comentarios del facilitador: _____

ANEXO B8

FORMATO de evaluación **SESIÓN #5** para la **ACTIVIDAD #2** “¿CÓMO SE SIENTEN LOS DEMÁS?” (niños 6-12 años)

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Instrucciones: Escriba el nombre del alumno, y a continuación el nombre de la persona, el sentimiento y la acción que el alumno identificó en cada persona.

Nombre del alumno	Mi	Se siente	Cuando yo	Observaciones

Comentarios del facilitador

ANEXO B9FORMATO de evaluación **SESIÓN #5** para la **ACTIVIDAD DE APLICACIÓN “MI CONFLICTO”** (niños 6-12 años)

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Instrucciones: Escriba el nombre del alumno, si identifica un conflicto y reconoce los sentimientos que tuvo en ese momento. Describa detalladamente la información que proporcione el alumno.

ALUMNO	IDENTIFICA CONFLICTO	RECONOCE SENTIMIENTOS	OBSERVACIONES

Comentarios del facilitador

4. ¿Qué piensan acerca de que Paola visite por las tardes a su mejor amiga?									
5. ¿Piensan que seguirán siendo amigas?									
6. ¿Paola se sentirá contenta?									
7. ¿Por qué creen que es una buena opción?									
8. Si Paola hace nuevas amigas en la escuela, ¿Creen que se sienta mejor?									
9. ¿Creen que seguirá extrañando a su amiga?									
10. ¿Creen que puede ser una opción para que Paola conozca nuevas amigas?									

Comentarios del facilitador: _____

ANEXO B12

FORMATO de evaluación **SESIÓN #7** para la "ACTIVIDAD DE DISCUSIÓN Y DEBATE" (niños 6-9 años)

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Nombre del alumno: _____

Instrucciones: A continuación encontrará una serie de preguntas para valorar si el alumno logró identificar su conflicto.

PREGUNTAS PARA EVALUAR EL DIBUJO	DESCRIPCIÓN DEL CONFLICTO
1. ¿Qué está pasando?	
2. ¿Qué están haciendo los niños?	
3. ¿Qué está haciendo este niño?	
4. ¿Qué está haciendo este otro niño?	
5. En su dibujo se aprecia una confrontación entre dos o más personas <ul style="list-style-type: none">• Peleándose• Gritándose• Arrebatándose un objeto• Insultándose	

Comentarios del facilitador:

ANEXO B13FORMATO de evaluación **SESIÓN #7** para la "ACTIVIDAD DE APLICACIÓN" (niños 6-9 años)

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Nombre del alumno: _____

Instrucciones: A continuación encontrará una serie de preguntas para evaluar la figura de plastilina que formó el alumno.

PREGUNTAS PARA EVALUAR LA FIGURA DE PLASTILINA	DESCRIPCIÓN DEL CONFLICTO
1. ¿Qué hiciste?	
2. ¿Explícame tu figura?	
3. ¿Qué me puedes decir de lo que hiciste?	
4. Explica oralmente qué es un conflicto si menciona: <ul style="list-style-type: none">• Es un conflicto de relación entre dos o más personas• Cuando no me siento bien con un amigo• Cuando me peleó con un amigo• Cuando tengo un problema con alguien más	

Comentarios del facilitador:

ANEXO B14

FORMATO de evaluación **SESIÓN #7** para la "ACTIVIDAD DE DISCUSIÓN Y DEBATE" (niños 9-12 años)

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Nombre del alumno: _____

Instrucciones: A continuación encontrará una serie de preguntas para valorar si el alumno logró identificar su conflicto.

PREGUNTAS PARA EVALUAR LA ESCRITURA	DESCRIPCIÓN DEL CONFLICTO
1. Explica un conflicto entre dos o más personas	
2. Describe claramente un problema de relación entre dos más personas	
3. Explica una confrontación entre dos o más personas <ul style="list-style-type: none">• Peleándose• Gritándose• Arrebatándose un objeto• Insultándose	

Comentarios del facilitador

ANEXO B15

FORMATO de evaluación **SESIÓN #8** para la "ACTIVIDAD #2: COLLAGE" (niños 6-12 años)

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Instrucciones: Del collage que elaboraron por equipos los alumnos, identifique los elementos presentes en su trabajo.

Nombre de los alumnos por equipos:	Descripción para evaluar el collage	Elementos presentes en su trabajo	Observaciones
	Personajes que demuestren: tristeza, enojo Preocupación, confrontación interpersonal.		

Nombre de los alumnos por equipos:	Descripción para evaluar el collage	Elementos presentes en su trabajo	Observaciones
	Personajes que demuestren: tristeza, enojo Preocupación, confrontación interpersonal.		

Nombre de los alumnos por equipos:	Descripción para evaluar el collage	Elementos presentes en su trabajo	Observaciones
	Personajes que demuestren: tristeza, enojo Preocupación, confrontación interpersonal.		

Comentarios del facilitador:

4. ¿Consideran que solucionaron su problema?									
5. ¿Cómo solucionaron su problema?									
6. ¿Cómo creen que se sintió (mencione el nombre de uno de los personajes que haya tenido el conflicto)?									
7. ¿Cómo creen que se sintió (mencione el nombre del otro personaje involucrado en el conflicto)?									

Comentarios del facilitador:

ANEXO B17

FORMATO de evaluación **SESIÓN #9** para la "ACTIVIDAD #2: PROPONGO SOLUCIONES AL CONFLICTO" (niños 6-9 años)

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Nombre del alumno: _____

Instrucciones: A continuación encontrará una serie de elementos para valorar si el alumno logró identificar soluciones al conflicto.

DIBUJÓ EL CONFLICTO	DIBUJO SOLUCION 1 AL CONFLICTO
Si () No ()	
DIBUJO SOLUCION 2 AL CONFLICTO	DIBUJO SOLUCION 3 AL CONFLICTO

Al menos el dibujo de una de las soluciones deberá contener una respuesta que brinde una solución:

- Relacionada con el motivo del conflicto.
- Que beneficie a ambas partes.
- Que el alumno busque ayuda (maestro, padres, amigos, etc.) para solucionar el conflicto.
- Que el alumno resuelva el conflicto de una forma autónoma e independiente.

Comentarios del facilitador:

ANEXO B18

FORMATO de evaluación **SESIÓN #9** para la "ACTIVIDAD #2: PROPONGO SOLUCIONES AL CONFLICTO" (niños 9-12 años)

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Nombre del alumno: _____

Instrucciones: A continuación encontrará una serie de elementos para valorar si el alumno logró identificar soluciones al conflicto.

ESCRITURA DEL CONFLICTO	ESCRITURA SOLUCION 1 AL CONFLICTO
Si () No ()	
ESCRITURA SOLUCION 2 AL CONFLICTO	ESCRITURA SOLUCION 3 AL CONFLICTO

Al menos la escritura de una de las soluciones deberá dar una explicación de una solución:

- Relacionada con el motivo del conflicto
- Que beneficie a ambas partes
- Donde el alumno busque ayuda (maestro, padres, amigos, etc.,) para solucionar el conflicto.
- Donde el alumno resuelva el conflicto de una forma autónoma e independiente.

Comentarios del facilitador:

ANEXO B19

FORMATO de evaluación **SESIÓN #9** para la "ACTIVIDAD: REPRESENTACIÓN DE PAPELES" (niños 6-12 años)

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Instrucciones: A continuación encontrará una serie de sugerencias de frases que pueden usarse para dar soluciones al conflicto; describa en cada una de las casillas la soluciones que proporcionó al conflicto cada alumno.

PARA LA REPRESENTACIÓN DE PAPELES LOS NIÑOS PROPONEN SOLUCIONES USANDO FRASES COMO:	SI	NO	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4
<ul style="list-style-type: none">• Mi primera solución sería:						
<ul style="list-style-type: none">• También me gustaría:						
<ul style="list-style-type: none">• También me encantaría:						
<ul style="list-style-type: none">• Sería mejor:						

Continuación Hoja 2 de 2 para la evaluación anexo B19

<ul style="list-style-type: none">• Todavía más:						
<ul style="list-style-type: none">• Mucho más:						
<ul style="list-style-type: none">• Alguna otra frase similar a las anteriores:						

*En caso de que el alumno proporcione una solución que no esté relacionada con el conflicto, el facilitador deberá indagar al alumno el porqué de esa solución.

Evalúe si los niños por equipos:	SÍ	NO	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Se organizan para proponer soluciones: 			
<ul style="list-style-type: none"> • Todos los niños participan: 			
Las soluciones que proponen:			
<ul style="list-style-type: none"> • Se relacionan con el motivo de conflicto: 			
<ul style="list-style-type: none"> • Brindan una solución que beneficia a ambas partes: 			
<ul style="list-style-type: none"> • Brindan una solución independiente: 			

Comentarios del facilitador:

ANEXO B20

FORMATO de evaluación SESIÓN #10 para la "ACTIVIDAD: REPRESENTACIÓN DE PAPELES: ELIJO LA MEJOR SOLUCIÓN" (niños 6-12 años)

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Nombre de cada uno de los integrantes del equipo:

Alumno 1 _____

Alumno 2 _____

Alumno 3 _____

Alumno 4 _____

Instrucciones: A continuación encontrará una serie de acciones que realizarán los niños en equipo para dar soluciones al conflicto.

ACCIONES PARA EVALUAR LA MEJOR SOLUCIÓN:	SE REALIZÓ	NO SE REALIZÓ
<ul style="list-style-type: none"> • Todos los niños cooperan y participan para elegir la mejor solución. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Entre todos se ponen de acuerdo para elegir la mejor solución. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Se percatan de si tienen un conflicto entre ellos para tomar una decisión y afrontan el problema y lo resuelven. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Argumentan por qué es una buena solución. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Eligen más de una solución. 		

Comentarios del facilitador:

ANEXO B21

FORMATO de evaluación **SESIÓN #11** para la **“ACTIVIDAD DE APLICACIÓN: “CÓMO CUÁNDO Y DÓNDE”**
(niños 6-12 años) Hoja 1 de 2 para el anexo B21

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Nombre de cada uno de los integrantes del equipo:

Alumno 1 _____

Alumno 2 _____

Alumno 3 _____

Alumno 4 _____

Instrucciones: A continuación encontrará una serie de acciones que realizarán los niños en equipo para dar soluciones al conflicto.

Al identificar el conflicto los niños por equipos se preguntan:	SE REALIZÓ	NO SE REALIZÓ
¿Qué pasa? (Identificar el conflicto)		
¿Cuál es mi meta?		
¿Cómo le haría? (Proponer alternativas de solución)		
Para proponer alternativas de solución:		
Todos los niños participan y cooperan para proponer soluciones.		
Las soluciones que proponen tienen relación con el conflicto.		
Las soluciones benefician a ambas partes del conflicto.		
Entre todos se ponen de acuerdo.		
Entre todos toman una decisión.		
Preveen consecuencias de elegir una solución determinada.		
Eligen la mejor solución.		
Eligen más de dos soluciones al conflicto.		
Para plantear un plan de acción		
Se preguntan qué tienen que hacer para resolver el conflicto.		
Se preguntan cómo ponen en práctica la solución.		
Se preguntan:		
• ¿Cómo lo haremos?		
• ¿Cuándo lo haremos?		
• ¿Dónde lo haremos?		
Hacen un plan de los pasos que llevarán a cabo para resolver el conflicto.		

Continuación Hoja 2 de 2 para la evaluación anexo B21

Al elegir la mejor solución:	SE REALIZÓ	NO SE REALIZÓ
Todos los niños participan para elegir la mejor solución.		
Entre todos se ponen de acuerdo para elegir la mejor solución.		
Se percatan de si tienen un conflicto entre ellos para tomar una decisión y afrontan el problema y lo resuelven.		
Argumentan por qué es una buena solución.		
Eligen más de una solución		
En la representación de papeles:		
¿Los niños actúan lo que acordaron?		
¿Están contentos con el resultado de la resolución del conflicto?		
¿Pensaron en los sentimientos de cada una de las personas implicadas en el conflicto?		
¿Se preguntan si deben poner en práctica otra solución?		

Comentarios del facilitador

ANEXO B22

FORMATO de evaluación **SESIÓN #12** para la "ACTIVIDAD DE APLICACIÓN: "REPRESENTACIÓN DE PAPELES"
(niños 6-12 años) Hoja 1 de 2 para el anexo B21

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Nombre de cada uno de los integrantes del equipo:

Alumno 1 _____

Alumno 2 _____

Alumno 3 _____

Alumno 4 _____

Instrucciones: A continuación encontrará una serie de acciones que realizarán los niños en equipo para dar soluciones al conflicto.

El alumno participa para:	Anote el nombre de los integrantes del equipo que realizan las acciones que se indican	Observaciones
Dar ideas para solucionar el conflicto.		
Proponer ideas para actuar la solución del conflicto.		
En su actuación, los niños usan estrategias para:		
Hablar diciendo: Yo me siento _____ cuando tu _____		
Explicar el problema: Cuando tú _____ tenemos un conflicto porque _____		
Explicar necesidades y dar tiempo para que el otro exprese sus necesidades: A mí me gustaría que tú _____ tú qué quieres _____		

Comentarios del facilitador:

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Instrucciones: A continuación encontrará una tabla donde se indica las acciones que deberán realizar los alumnos en cada una de las sesiones siguientes (13-19). En la columna de la derecha, anote el nombre de los niños que realizan las acciones que se indican en la columna de la izquierda.

El alumno:	Nombre del alumno	Observaciones
Identifica el conflicto:		
Explica qué fue lo que pasó.		
Menciona el motivo del conflicto.		
Propone alternativas de solución:		
Las soluciones que propone tienen relación con el conflicto.		
Las soluciones benefician a ambas partes del conflicto.		
Evalúa las consecuencias de elegir una solución determinada.		
Elige una solución Argumenta por qué es una buena solución		
Elige más de dos soluciones al conflicto		

El alumno:	Nombre de los niños	Observaciones
Plantea un plan de acción para resolver el conflicto:		
Se pregunta qué tiene que hacer para resolver el conflicto.		
Se pregunta cómo pone en práctica la solución.		
Se pregunta:		
• ¿Cómo lo hará?		
• ¿Cuándo lo hará?		
• ¿Dónde lo hará?		
Hace un plan de los pasos que llevará a cabo para resolver el conflicto.		
El alumno identifica sus sentimientos en la situación de conflicto		
El alumno identifica los sentimientos de la otra persona con la que se tuvo el conflicto		
Pone en práctica la solución del conflicto		
Soluciona el conflicto		

Comentarios del facilitador:

ANEXO B23

Continuación hoja de Evaluación 2 de 3 Anexo B23

Instrucciones: A continuación encontrará una tabla para calificar las conductas de los alumnos en cada una de las sesiones (13-19). Anote una "X" por cada conducta que se haya presentado.

Nombre del facilitador: _____ Fecha: _____

DURANTE LA SESIÓN LOS ALUMNOS:	SE REALIZÓ:	
	SI	NO
Se ayudaron mutuamente para identificar el conflicto.		
Participaron para proponer alternativas de solución.		
Entre todos se pusieron de acuerdo para elegir una alternativa de solución.		
Tomaron una decisión para resolver el conflicto.		
Resolvieron el conflicto.		
Se percataron de si existió un conflicto entre ellos para tomar alguna decisión y afrontaron el problema y lo resolvieron.		

Observaciones:

EVALUACIÓN PARA CADA SESIÓN

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Nombre del alumno: _____

Instrucciones: De la siguiente lista marque "1" si el alumno realizó al menos una vez las siguientes actividades.

No.	El alumno durante la sesión	Escala			
		Siempre (4)	La mayor parte del tiempo (3)	En algunas ocasiones (2)	Ninguna vez (1)
1.	Expreso sus ideas con claridad.				
2.	Manifestó sentimientos o deseos.				
3.	Puso atención.				
4.	Siguió instrucciones.				
5.	Respetó las opiniones de los demás .				
6.	Participó en las actividades de esta sesión.				
7.	Realizó las actividades de la sesión.				
8.	Durante las actividades estuvo tranquilo.				
9.	Durante las actividades estuvo indiferente.				
10.	Durante las actividades se mostró entusiasmado.				

Puntuación40-35 puntos Muy Bien **(MB)**34-30 puntos Bien **(B)**29-25 puntos Con Alguna Dificultad **(AD)**24 o menos puntos Con Muchas Dificultades **(MD)****Comentarios del facilitador**

EVALUACIÓN DEL PORTAFOLIO

Fecha: _____ Nombre del facilitador: _____

Nombre del alumno: _____

INSTRUMENTO	Resultado de evaluación	Observaciones
BG Sesión 1		
BG Sesión 2		
BG Sesión 3		
BG Sesión 4		
BG Sesión 5		
BG Sesión 6		
BG Sesión 7		
BG Sesión 8		
BG Sesión 9		
B17 (6-9 AÑOS)		
B18 (9-12 AÑOS)		
B19 (6-12 AÑOS)		
BG Sesión 10		
B20 (6-12 AÑOS)		
BG Sesión 11		
B21 (6-12 AÑOS)		
BG Sesión 12		
B22 (6-12 AÑOS)		
BG Sesión 13		
B23 (6-12 AÑOS)		
BG Sesión 14		
B23 (6-12 AÑOS)		

INSTRUMENTO	Resultado de evaluación	Observaciones
BG Sesión 15		
B23 (6-12 AÑOS)		
BG Sesión 16		
B23 (6-12 AÑOS)		
BG Sesión 17		
B23 (6-12 AÑOS)		
BG Sesión 18		
B23 (6-12 AÑOS)		
BG Sesión 19		
B23 (6-12 AÑOS)		