

**“UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO”**

**FACULTAD DE PSICOLOGIA**

**TESIS**

**“PROPUESTA DE UN TALLER DE REGULACIÓN EMOCIONAL Y  
CONDUCTUAL PARA ELEVAR EL BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO EN  
ADOLESCENTES CON TDAH”**

**Alumna: CHAPARRO LÓPEZ LINNETTE**

**DIRECTORA DE TESIS: DRA. MARIANA GUTIÉRREZ LARA**

**REVISORA: LIC. DAMARÍZ GARCÍA CARRANZA**

**SINODALES: MTRA. MARÍA CRISTINA HEREDIA ANCONA  
LIC. AIDA ARACELI MENDOZA IBARROLA  
MTRA. LAURA SOMARRIBA ROCHA**

**2010**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

## **AGRADECIMIENTOS**

Gracias a Dios y a San Judas Tadeo, por darme fuerza y paciencia para cumplir esta meta.

Gracias a la UNAM por darme la oportunidad de recorrer este camino lleno de conocimiento y experiencias.

Gracias a mis papás que sin su apoyo, amor, paciencia y enseñanzas, nunca hubiera podido llegar hasta aquí y cumplir mí meta. Los quiero mucho!

Gracias a mi hermano que directa o indirectamente, me motivo a dar este gran paso y concluir este ciclo.

Gracias Omar por esos ánimos, paciencia, amor y tu apoyo en los momentos en que más lo necesite. Gracias por acompañarme en este logro y los que faltan. Te adoro!

Gracias a los que ya no están aquí, pero sé que desde dónde quiera que están me cuidan y me protegen.

Gracias Mariana por acompañarme en este largo viaje, por tus enseñanzas, tu tiempo, paciencia y sobre todo por ser una parte fundamental de este trabajo.

Gracias a mis sinodales Damaríz García, Cristina Heredia, Araceli Mendoza y Laura Somarriba, por su tiempo y dedicación a este trabajo.

Gracias Angélica, Daniela, Elisa, Mónica e Ydania, por acompañarme en este ciclo, por su amistad, las alegrías, las tristezas y todos esos momentos de diversión. Saben que sin ustedes esta etapa no hubiera sido la misma. Las quiero mucho PERVERSAS!

Gracias Grissel y Vane por estos años de amistad, que aunque tomamos rumbos diferentes, hay un lazo que nos mantiene unidas y que lo hará por mucho tiempo. Las quiero mucho!

Gracias Patylu por todo ese cariño y apoyo que me has brindado desde que nos conocimos, por enseñarme que con paciencia y dedicación todo se puede lograr. Gracias por tu amistad, Te quiero!

A todos los que me faltaron, GRACIAS por su apoyo, por darme ánimos y sobre todo por ser parte de este sueño.

**“Todo lo que somos,  
es el resultado  
de nuestros pensamientos”**

**BUDA.**

## INDICE

Introducción.....	I
Resumen .....	II
1. Adolescencia .....	1
Características biológicas	
Desarrollo cognitivo	
Desarrollo socioemocional	
2. Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad .....	7
Antecedentes	
Definición	
Etiología	
Prevalencia	
Diagnóstico	
Pronóstico	
Tratamiento	
3. Rendimiento académico .....	18
Rendimiento académico y TDAH	
4. Enfoque Cognitivo Conductual y regulación mocional .....	21
Terapia Cognitivo conductual	
Autocontrol	
Autoinstrucciones	
Regulación emocional	
Autoestima	
Socialización	
Toma de decisiones y Solución de problemas	

5. Propuesta .....	32
Planteamiento del problema	
Objetivo	
Justificación	
Participantes	
Escenario	
Material	
Instrumentos	
Procedimiento	
6. Conclusiones .....	51
7. Limitaciones y Sugerencias .....	52
8. Referencias .....	53
9. Anexos .....	56

## INTRODUCCION

La adolescencia es una etapa muy complicada ya que viene acompañada de varios cambios, algunos adolescentes al iniciar la educación secundaria comienzan a presentar serios problemas de conducta tanto en la escuela como en su casa, también se incrementan los problemas académicos que muchos padres y maestros argumentan que son originados por rebeldía.

En algunos casos esto puede ser cierto pero en otros casos puede ser que el adolescente, este presentando algún trastorno que le este impidiendo desarrollar sus habilidades como el resto de sus compañeros.

Esto sucede con los adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) ya que se caracterizan por presentar conductas que interfieren negativamente en su desarrollo y en sus relaciones con el entorno, dificultando el proceso de aprendizaje y de adaptación.

Las investigaciones señalan que a la edad de 11 años el 80% de los chicos con TDAH, tienen un retraso de 2 años en el aprendizaje en comparación con sus pares. Esto aumenta en forma proporcional con el incremento de materias y profesores, debido a que provocan un incremento en las dificultades atencionales, de ansiedad, comportamiento impulsivo e inquietud.

Algunos resultados estadísticos que surgen de la bibliografía indican que el 56% de los adolescentes con TDAH requieren de algún tipo de ayuda académica para mantener un desempeño académico y los que no la reciben prefieren abandonar la escuela para evitar los sentimientos de frustración que les provoca su bajo desempeño.

Entre las investigaciones más relevantes encontramos las de Meichenbaum y Goodman (citados por Arias y León, 2003) que logran demostrar que la latencia en la respuesta y la precisión de la ejecución en niños impulsivos, pueden mejorar por medio del entrenamiento en autoinstrucción.

Otro estudio que ilustra la eficacia de la técnica de autoinstrucción en la mejora del rendimiento académico, es de los autores Ríos y Collin (citados por Arias y León, 2003) en el cual se entreno a 3 sujetos en la enseñanza de conductas académicas, encontrando un incremento en el nivel de ejecución de los sujetos, demostrando la utilidad del entrenamiento de la autoinstrucción para este tipo de conductas.

Considerando que en México un 3-5% de los adolescentes presentan TDAH, se encontró la necesidad de diseñar un taller de intervención para enseñar a los adolescentes con TDAH, estrategias de regulación conductual y emocional para elevar su rendimiento académico, así como mejorar su calidad de vida, dejando atrás los sentimientos de frustración que lo han acompañado muchos años y tratando de prevenir que abandonen la escuela para realizar conductas delictivas.

## RESUMEN

Durante varios años se han estudiado las causas del bajo rendimiento escolar en los adolescentes, se han encontrado que algunas de estas causas son la incapacidad para dirigir y regular el aprendizaje, combinado con el mal manejo de sus emociones.

Cuando un adolescente presenta el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), el proceso de aprendizaje se ve obstaculizado por los síntomas de inatención, impulsividad e hiperactividad.

Por lo anterior se consideró necesario entrenar al alumno con TDAH con estrategias de autoregulación emocional y conductual, para mejorar la adquisición de conocimiento y regulación de sus emociones, mejorando su calidad de vida previniendo la deserción escolar, así como la realización de conductas delictivas.

Se propuso un taller de 13 sesiones de 120 minutos cada una, con un lugar y horario fijo. Al inicio de cada sesión se sugieren ejercicios de relajación, para disminuir los síntomas de hiperactividad, impulsividad así como la inatención.

Después de esta fase se describen diferentes dinámicas con los adolescentes con TDAH relacionadas con autoestima, socialización, solución de problemas y toma de decisiones, que se rotan conforme avanza el taller. Las últimas sesiones del taller consisten en enseñar a los adolescentes con TDAH el manejo de las autoinstrucciones, mientras realizan sus actividades y tareas escolares.

Con este taller se pretende que los adolescentes con TDAH, adquieran habilidades para regular y conocer sus emociones así como sus conductas, para lograr una mejor adquisición de conocimientos y una mejor integración a su entorno, mejorando así su rendimiento académico y su calidad de vida.

Palabras clave: adolescencia, rendimiento académico, Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad, autoinstrucciones, autoregulación emocional.

## CAPITULO I ADOLESCENCIA

En el siglo XIX la adolescencia, no se consideraba diferente a la edad adulta, los niños llegaban a la pubertad a los 14 o 15 años y comenzaban a desempeñar roles propios de los adultos.

Ahora las sociedades occidentales reconocen una fase del desarrollo denominada ADOLESCENCIA, que comienza con la pubertad, aproximadamente a los 12 o 13 años y continúa hasta la edad adulta. El final de la adolescencia no se puede precisar con facilidad, debido a que está denominado por una combinación de factores físicos, cognoscitivos, emocionales y culturales.

Debido a que existen varias concepciones acerca del término ADOLESCENCIA comenzaremos dando la definición de ésta y mostrando diferentes pensamientos acerca de ella:

*La palabra ADOLESCENCIA proviene del verbo latino *adolescere* que significa crecer, robustecerse, ir en aumento y desarrollarse ante algo que aún falta (González, 2001).*

Algunos teóricos ven en la adolescencia un período de derechos y oportunidades limitadas, así como roles impuestos en forma rigurosa (Faber citado en Sarafino 1998).

Otros teóricos como Erikson, piensan que la adolescencia es un período en el que al individuo se le permite explorar y ensayar diversos roles antes de asumir sus responsabilidades en el mundo de los adultos (Erikson citado en Santrock, 2003). Y para otros autores la adolescencia es un período de transición entre la niñez y la edad adulta, un estadio trascendente en la vida de todo ser humano, ya que en ésta etapa, se define su identidad afectiva, psicológica y social (González, 2001).

Por lo tanto si queremos entender a los adolescentes tenemos que tomar en cuenta que varios factores se combinan para hacer de la adolescencia, un nicho cultural muy peculiar en las sociedades modernas. Entre estos podemos citar las características biológicas, cognitivas y emocionales.

### CARACTERISTICAS BIOLOGICAS

La adolescencia es un período de cambios biológicos muy rápidos, en éste el adolescente experimenta el placer y el dolor de observar el proceso; contempla con sentimientos alternos de fascinación, deleite y de horror el crecimiento de su cuerpo.

Su ajuste a estos cambios dependerá en gran medida de cómo reaccionen los progenitores ante los cambios físicos de su hijo (Santrock, 2003).

Las características biológicas de la adolescencia son un aumento en el crecimiento, un desarrollo acelerado de los órganos reproductores y la aparición de las características sexuales secundarias, como el vello corporal, el incremento de la grasa y de los músculos, agrandamiento y maduración en los órganos sexuales. Algunos cambios son iguales en ambos sexos (aumento de tamaño, mayor fuerza y vigor) pero en general se trata de cambios específicos de cada sexo (Craig, 2001).

Durante la adolescencia los varones comienzan a producir mayor contenido de hormonas de las cuales la más importante es la testosterona; se presenta en la primera emisión de semen que contiene espermatozoides, el crecimiento acelerado de los testículos y del escroto, seguido por el crecimiento del pene, también se observa un aumento en el tamaño del corazón y los pulmones (Craig, 2001).

En cambio la mujer comienza a producir más estrógenos y progesterona, se presenta el primer ciclo menstrual, el crecimiento de los senos, el útero así como la vagina. Al igual que en los hombres, también se observa crecimiento en el corazón y los pulmones (Craig, 2001).

## DESARROLLO COGNITIVO

En esta etapa hay una expansión de la capacidad y el estilo del pensamiento en el que aumenta la consciencia del individuo, su imaginación, su juicio e intuición. Estas habilidades conducen a una rápida acumulación de conocimientos que aumentan los problemas y cuestiones que enriquecen y complican su vida.

Piaget tenía mucho que decir sobre las diferencias existentes entre el pensamiento característico de los niños y el de los adolescentes, decía que los adolescentes construyen su mundo, no se limitan a acumular en sus mentes sólo información proveniente del entorno, organizan sus experiencias y separan las ideas importantes de las menos importantes para después conectarlas entre sí (Piaget citado en Santrock, 2003).

Piaget (1952) afirmó que las personas pasamos por cuatro estadios o etapas de pensamiento diferentes: el sensoriomotor, preoperacional, de las operaciones concretas y de las operaciones formales. Cada uno de estos estadios está relacionado con la edad y consiste en una forma diferente de pensar (Piaget citado en Santrock, 2003).

El pensamiento operacional formal, es el cuarto y último estadio del desarrollo cognitivo, Piaget creía que surgía entre los 11 y los 15 años. Este pensamiento es más abstracto que el pensamiento operacional concreto, los adolescentes pueden hacer conjeturas sobre situaciones imaginarias así como razonar lógicamente sobre ellas (Piaget citado en Santrock, 2003).

El carácter abstracto del pensamiento adolescente pone en manifiesto su capacidad de resolución de problemas a través del razonamiento hipotético deductivo en el cual elaboran un plan de acción y ponen a prueba distintas hipótesis para llegar a una solución (Piaget citado en Santrock, 2003).

Algunos expertos del desarrollo consideran que el pensamiento operacional formal consta de dos subperíodos: temprano y tardío (Broughton citado en Santrock, 2003).

En el pensamiento operacional formal temprano, el mundo se percibe de una forma demasiado subjetiva e idealista en cambio en el pensamiento operacional tardío el adolescente pone a prueba sus razonamientos, teniendo en cuenta la experiencia, consolidando así el pensamiento operacional formal.

A continuación se enlistaran algunas aptitudes que caracterizan este nivel de pensamiento:

- Aplicar conceptos abstractos: Los adolescentes pueden pensar acerca de un objeto con casi igual eficacia si este objeto está presente o no.
- Concebir sucesos hipotéticos y futuros: Los adolescentes pueden pensar acerca de problemas relacionados con sucesos futuros e hipotéticos y aún cuando el planteamiento del problema comience con premisas que van más allá de su experiencia y sus creencias, pueden tomar estos como punto de partida para resolver problemas.
- Considerar todas las posibles combinaciones de conceptos: Cuando el adolescente está ante un problema difícil tiende a buscar y probar todas las combinaciones posibles para encontrar la solución.

Debido a lo anterior se puede decir que el desarrollo cognitivo y el crecimiento de la inteligencia, abarcan tanto la acumulación de conocimientos como el perfeccionamiento del procesamiento de la información (González, 2001).

Es decir el adolescente empieza a interesarse más por los problemas sociales, políticos y éticos perfeccionando cada vez más su conocimiento y aplicando el análisis racional a estas cuestiones (González, 2001).

## DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL.

En esta etapa el adolescente plasma su forma de pensar, de sentir y hasta de hablar; con todo ello su forma de actuar en el mundo y de relacionarse con los demás es decir; se encuentra en la búsqueda de su identidad.

Erikson (1968) decía que la tarea principal del adolescente era resolver la crisis de la *identidad frente al conflicto de identidad*, para lograr convertirse en un adulto único con un sentido coherente del yo y un papel que sea valorado en la sociedad (Erikson citado en Papalia, 2005).

De acuerdo con Erikson los adolescentes no forman su identidad tomando a otra persona como modelo como hacen los niños menores, sino que modifican y sintetizan identificaciones anteriores en una nueva estructura psicológica. Para que el adolescente logre formar una identidad debe establecer y organizar sus habilidades, necesidades, intereses y deseos de forma que puedan ser expresados en un contexto social (Papalia, 2005).

El investigador James Marcia (1994) decía que la teoría de Erikson sobre el desarrollo de la identidad contiene cuatro estadios, o formas diferentes de resolver la crisis de identidad:

- Difusión de la identidad: es cuando los adolescentes no han explorado diferentes alternativas ni tampoco han asumido ningún compromiso.
- Delegación de la identidad: cuando los adolescentes han asumido un compromiso sin pasar por una crisis, es decir que alguien más decidió por ellos y asumen ese compromiso.
- Moratoria de la identidad: cuando los adolescentes tienen una variedad de alternativas pero no asumen ningún compromiso.
- Consecución de la identidad: Cuando los adolescentes han tenido una crisis y han salido de ella asumiendo un compromiso (Santrock, 2003).

Otra actividad básica en esta etapa es el tránsito de la dependencia familiar a la independencia, los adolescentes prefieren realizar actividades con sus amigos en lugar de acompañar a sus padres a una reunión familiar.

Debido a que este proceso no es fácil, en algunas ocasiones puede provocar conflictos entre los padres y los hijos por diferencias de opiniones, ya que muchas veces a los padres les cuesta trabajo reconocer que sus hijos dejaron de ser niños para ser adolescentes (González, 2001).

En la mayoría de las culturas la orientación social de esta etapa está dirigida a sus iguales, estas relaciones ocupan un lugar prioritario determinando su proceso de socialización; estas pueden contribuir de modo positivo o negativo al desarrollo de su capacidades cognitivas, afectivas y sociales de los adolescente (Craig, 2001).

Los compañeros ejercen una fuerte presión respecto a cada uno, los chicos buscan y escuchan el consejo de los compañeros en algunas cuestiones, especialmente las que involucran consecuencias inmediatas, tales como la moda, la ropa o las diversiones, cuando se trata de cuestiones relacionadas con metas a largo plazo los adolescentes escuchan a sus padres a pesar de no estar muy de acuerdo con su forma de ver la vida.

Con lo anterior se puede decir que los factores que ayudan al adolescente a afrontar las transiciones de éste periodo, incluyen una buena relación con sus padres y los compañeros, un área especial de competencia o pericia y un rol que incluya responsabilidad por otros y por ellos mismos (Craig, 2001).

Otro aspecto importante es el desarrollo emocional, que se refiere al desarrollo de los sentimientos subjetivos y al condicionamiento de las respuestas fisiológicas y los cambios conductuales a esos sentimientos.

Dado que emociones y sentimientos determinan en parte el comportamiento, su estudio y comprensión nos permitirán entender, al menos parcialmente, la conducta de los adolescentes (Rice, 1997).

Las emociones se pueden clasificar en tres categorías de acuerdo con su efecto y resultado:

- Estado de júbilo: emociones positivas de afecto, amor, felicidad y placer.
- Estados inhibitorios: temor o espanto, preocupación o ansiedad, tristeza o pena, vergüenza, arrepentimiento o culpa y disgusto.
- Estados hostiles: ira, aborrecimiento, disgusto y celos.

Cada uno de nosotros experimentamos los tres estados pero los que predominan son los que tendrán mayor influencia en la vida y el comportamiento, esto depende de los sucesos y de la gente a la que se haya estado expuesto en la niñez (Rice, 1997).

Para el tiempo en que los niños llegan a la adolescencia ya exhiben patrones bien desarrollados de respuestas emocionales a los acontecimientos y a la gente, lo que hace posible describirlos como individuos cálidos, afectuosos y amistosos o como personas frías, poco responsivas y distantes.

El patrón de respuesta emocional que se muestra durante la adolescencia es sólo la continuación del que ha ido apareciendo lentamente durante la niñez (Rice, 1997).

A lo largo de éste proceso los adolescentes piensan durante largo tiempo sobre cómo les consideran los demás, intentan catalogar sus sentimientos y móviles conflictivos respecto a sus padres, la escuela y otros amigos íntimos, y piensan en profundidad sobre sus posibilidades de futuro.

La adolescencia es la etapa en donde más se reflexiona acerca de uno mismo, ya sea sobre las propias ideas, sentimientos, el futuro de uno mismo y las propias experiencias (Rice, 1997).

Estas reflexiones introspectivas constituyen una parte esencial de la conciencia sobre uno mismo que se da en la adolescencia, pero a menudo están distorsionadas por el egocentrismo adolescente (una opinión de sí mismo en virtud de la cual los adolescentes suelen considerarse mucho más centrales y significativos en la escena social de lo que son en realidad) (Craig, 2001).

Según Elkind (1967,1984) el egocentrismo adolescente está formado por tres factores que son:

- La fábula de la invencibilidad: en la cual algunos jóvenes piensan que nunca caerán víctimas, como otros, de las repercusiones de una conducta peligrosa. Asumen todo tipo de riesgos, sintiéndose seguros de que nunca se pondrán enfermos, ni morirán, ni les detendrán en caso de cometer algún delito.
- La fábula personal: a través de la cual los adolescentes imaginan que sus propias vidas son únicas, heroicas o incluso míticas. Se perciben como diferentes de los demás, diferenciados por experiencias y valores únicos.
- La audiencia imaginaria: creada por los adolescentes cuando fantasean sobre como los demás reaccionan a su apariencia y conducta. Esta surge a partir de la suposición que hacen los adolescentes en el sentido de que otras personas están tan intensamente interesados por ellos como lo están ellos mismos.

El egocentrismo adolescente muestra que la capacidad para reflexionar sobre las ideas, los sentimientos, permite a los adolescentes considerar sus vidas de forma más reflexiva, pero a menudo a costa de una mayor autocrítica (Papalia, 2005).

Debido a que esta etapa está llena de cambios tanto físicos como psicológicos, debemos prestar mucha atención a nuestros adolescentes para poder orientarlos en el momento en el que lo requieran y así prevenir situaciones de riesgo para poder lograr que tengan una buena calidad de vida y un futuro prometedor.

## CAPITULO II

### TRASTORNO POR DEFICIT DE ATENCION CON HIPERACTIVIDAD

Como se mencionó en el capítulo anterior la adolescencia es una etapa muy complicada ya que viene acompañada de varios cambios, algunos adolescentes al iniciar la educación secundaria comienzan a presentar serios problemas de conducta tanto en la escuela como en la casa, también se incrementan los problemas académicos que muchos maestros y padres argumentan que son originados por rebeldía.

En algunos casos esto puede ser cierto, pero en otros casos puede ser que el adolescente esté presentando algún trastorno que le esté impidiendo desarrollar sus habilidades como el resto de sus compañeros; como por ejemplo el trastorno por déficit de atención que en algunos casos no se detecta a tiempo o no se le da la importancia que debería darse y por lo tanto no se puede brindar al adolescente la atención y el tratamiento adecuados.

Los adolescentes con trastorno por déficit de atención y comportamiento perturbador se caracterizan por presentar conductas que interfieren negativamente con su desarrollo y en sus relaciones con el entorno, dificultando el proceso de adaptación (Solloa, 1995).

Estudios recientes demuestran que la sintomatología del TDAH se convierte en un fuerte impedimento para que el adulto que padece el síndrome obtenga los mismos resultados académicos y laborales que el resto de la población (Rickel, 2008)

Maunnuzza (2000) estudió a niños con TDAH de inteligencia normal a un intervalo promedio (distancia entre la primera evaluación y la del estudio de 17 años) En promedio tenían 24 años al momento en que fueron entrevistados clínicamente para efectuar el seguimiento (citado en Rickel, 2008)

Encontró los siguientes resultados:

- Los jóvenes habían alcanzado en promedio una escolaridad menor que la población control, y el promedio del rezago estaba en los 2 años.
- Los jóvenes tenían posiciones laborales menos encumbradas y/o remuneradas que la población control.
- Estas dos desventajas no se podían adjudicar a la situación del sujeto en el momento de su última evaluación.

Durante los setenta, la investigación sobre este trastorno arrojó datos que mostraban la necesidad de considerar la inatención y la impulsividad como los problemas más importantes del trastorno. Así fue cómo surgió en 1980 el DSM III, en el que se describió el trastorno por déficit de atención, hiperactividad (TDA-H) como un problema relacionado con la atención y la impulsividad, en donde los síntomas de hiperactividad podían o no estar presentes (Solloa, 1995).

Actualmente según el DSM IV, la característica principal del trastorno por déficit de atención con hiperactividad, es un patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad, que es más frecuente y grave que el observado habitualmente en sujetos de nivel de desarrollo similar. También debe haber pruebas claras de que esto interfiere con la actividad social, académica o laboral propia del nivel de desarrollo (DSM IV citado en Solloa, 1995).

Otras características conductuales que presentan los adolescentes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad mejor conocido como TDAH son: dificultades para adquirir responsabilidades, realizar tareas domésticas rutinarias, obedecer órdenes en ausencia de adultos y desarrollar estrategias para solucionar problemas sociales. Presentan también dificultades en muchas o en todas las habilidades necesarias para obtener el éxito académico como por ejemplo: empezar y completar tareas, interactuar con otros, producir trabajo constante y organizado, así como tareas multipasos. (Baucremester citado en Solloa, 1995).

Algunas características emocionales serían la baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, agresividad, destructividad, desobediencia y disminución en la capacidad para expresar placer o dolor (Solloa, 1995).

Cuando un adolescente presenta TDAH y no ha sido diagnosticado, sus padres comienzan a preocuparse por las conductas y actitudes que éste presenta, por lo tanto empiezan a culpar a las amistades de su hijo porque son una mala influencia.

Su motivación hacia la escuela y el aprendizaje se ven decrementados y algunos jóvenes abandonarán sus estudios antes de graduarse, debido a que llevan detrás una historia de fracasos escolares y reprimendas por su bajo desempeño académico, que es traducido muchas veces en flojera o desinterés.

Son comunes las faltas de respeto hacia los padres y otras figuras de autoridad, así como la violación de normas, mentir, robar y otros problemas conductuales continúan durante toda esta etapa.

Mientras que la excesiva actividad motora gruesa pierde relevancia y cede su lugar a una inquietud vinculada a pequeños movimientos ociosos, la inatención y la impulsividad siguen presentándose.

Varios autores concuerdan en que el trastorno por déficit de atención con hiperactividad es un trastorno muy heterogéneo, por lo tanto se han dado a conocer varias definiciones acerca de este trastorno, algunas de ellas son:

- El Trastorno por déficit de atención (TDA) con o sin impulsividad está constituido por un conjunto de fenómenos neuropsicológico, cuyos síntomas principales son los periodos cortos de atención y la hiperactividad (Juárez, 2004).

- El Trastorno por déficit de Atención con Hiperactividad es un trastorno del desarrollo caracterizado por grados inapropiados de distracción, exceso de actividad e impulsividad (Op. Cit.).
- El trastorno por Déficit de atención con hiperactividad es el desorden de comportamiento diagnosticado con mayor frecuencia en niños y adolescentes que se caracteriza por una falta de atención apropiada y o hiperactividad e impulsividad (Baucremester citado en Solloa, 1995).
- El Trastorno por déficit de atención con hiperactividad es un trastorno neurológico caracterizado por un problema para mantener la atención, el esfuerzo mental para inhibir impulsos y se caracteriza por niveles excesivos de actividad; así como la falta de respeto a los derechos básicos de los demás (Chávez y Martínez, 2003).
- El trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) es un trastorno del neurodesarrollo caracterizado por niveles de desarrollo mental inapropiados de la inatención, impulsividad y/o hiperactividad, que da como resultado la discapacidad funcional crónica en todos los entornos (American Psychiatric Association citado en Rickel, 2008).

Estas definiciones nos dan una idea generalizada de que este trastorno afecta la atención, la actividad motora y la impulsividad afectando el área educativa y social en su desarrollo pero que esto puede modificarse a través de un tratamiento integral y multidisciplinario.

## **ETIOLOGIA**

Ha sido difícil identificar con claridad las causas de los síntomas de inatención, hiperactividad e impulsividad, entre otras conductas, que van a interferir en la adaptación y desenvolvimiento normales dentro de la sociedad del adolescente con TDAH.

Existen diferentes hipótesis que se han planteado con el fin de hallar y explicar las causas de este trastorno. Dentro de las principales hipótesis están (Chávez y Martínez, 2003):

- La existencia de un componente genético en la etiología del trastorno aunque el mecanismo de transmisión es dudoso.

- Alteraciones en el desarrollo y maduración en el sistema nervioso central, presentes ya sea a nivel: pre, peri o post natal, independientemente de que no se invalidan otros factores como el ambiente en el que el adolescente se desenvuelve y factores pedagógicos, que al conjuntarse pueden producir o facilitar el desencadenamiento de la patología (Valet citado en Chávez y Martínez, 2003).
- Los niños y adolescentes con déficit de atención poseen niveles inhibitorios bajos en el sistema nervioso central principalmente la dopamina, la norepinefrina y la noradrenalina. Los medicamentos estimulantes realmente actúan como estimulantes activando el sistema nervioso central aumentando los bajos niveles de inhibición (Chávez, Martínez, 2003).
- Los alimentos que consumen estas personas contienen aditivos, colorantes y saborizantes artificiales, así como salicílicos naturales y azúcares refinadas que aceleran su metabolismo dando como resultado los síntomas (Chávez, Martínez, 2003).

La hipótesis más ampliamente aceptada en relación al TDAH, es que se trata de un Trastorno Neurobiológico heredado, ya que hay una alteración en la distribución normal de los neurotransmisores, ésta explica la mayoría de los síntomas y es además la base para la administración de fármacos para su tratamiento (Brown, 2008).

## **PREVALENCIA**

De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, la prevalencia a nivel mundial del TDAH se estima que es del 5%; En Estados Unidos de Norteamérica se estima que va de un 2 a un 18% y en México se estima que va de un 3 a un 5% de la población en edad escolar (<http://www.proyectodah.org.mx>, 2008).

Sin embargo, la Escuela Superior de Medicina del Instituto Politécnico Nacional advierte que en México el 3% de los niños menores de 14 años tienen TDAH, también señala que la proporción entre sexos es de 4 a 1 entre varones y mujeres, cabe mencionar que esta proporción es casi paralela en otros trastornos de la niñez ( <http://www.proyectodah.org.mx>, 2008).

En uno de los estudios que se han conocido con más cuidado en la Mayo Clinic en Rochester, Minnesota, se incluyó un diagnóstico clínico y la documentación de apoyo de los archivos médicos y de la escuela, St. Sauver, Barbaresi, Katusic, Colligan, Weaver y Jacobsen. En 2004 concluyeron que 7.5% de los niños en edad escolar en el distrito tienen TDAH (Rickel, 2008).

## DIAGNÓSTICO

Según Solloa (1995) para llevar a cabo la evaluación de un adolescente con TDAH, es importante que se tomen en cuenta ciertos parámetros:

- Medir los síntomas principales como inatención, impulsividad e hiperactividad para que se puedan comparar los datos normativos y lograr establecer si representan una desviación para la etapa del adolescente.
- Evaluar en forma exhaustiva la posible presencia de otros trastornos que se confunden con el TDAH, como problemas de aprendizaje, entre ellos dislexia, discalculia y/o problemas emocionales como son el trastorno oposicionista desafiante, trastornos de conducta, trastornos de ansiedad y trastorno depresivo.
- Utilizar métodos de evaluación que sean sensibles para un margen amplio de edad.

Uno de los criterios más utilizados para diagnosticar el TDAH, es el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV-TR 2002), a continuación se muestran los síntomas que éste toma en cuenta para detectar el trastorno.

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

- No pone atención a los detalles y comete errores por descuido en sus tareas.
- Tiene dificultades para mantener la atención en las tareas y en los juegos.
- No parece escuchar lo que se le dice.
- No sigue instrucciones o no termina las tareas en la escuela o las obligaciones en la casa a pesar de comprender las órdenes.
- Tiene dificultades en organizar actividades.
- Evita hacer tareas o cosas que le demanden esfuerzo.
- Pierde sus útiles o las cosas necesarias para hacer sus actividades.
- Se distrae fácilmente con estímulos irrelevantes.
- Olvidadizo en las actividades de la vida diaria.

Seis o más de los siguientes síntomas de hiperactividad- impulsividad han persistido por lo menos durante seis meses con una intensidad que es desadaptativa e incoherente en relación con el nivel de desarrollo.

## HIPERACTIVIDAD

- A menudo mueve en exceso las manos o pies o se mueve en su asiento.
- A menudo abandona su asiento en clase o en otras situaciones en que se espera que permanezca sentado.
- A menudo corre o salta excesivamente en situaciones en que es inapropiado hacerlo (en adolescentes o adultos puede limitarse a sentimientos de inquietud).
- A menudo tiene dificultades para jugar o dedicarse tranquilamente a actividades de ocio.
- A menudo “está en marcha” o suele actuar como si tuviera un motor.
- A menudo habla en exceso.

## IMPULSIVIDAD

- Contesta o actúa antes de que se le terminen de formular las preguntas.
- Tiene dificultades para permanecer en fila o esperar turno en los juegos.
- Interrumpe conversaciones o juegos de los demás.

-Algunos síntomas estaban presentes antes de la edad de siete años.

-Algunos de los problemas causados están presentes en uno o dos lugares: casa, escuela, trabajo, etc.

-Debe haber evidencia clínica clara, de trastornos significativos, en el funcionamiento social, académico o en el trabajo.

-Los síntomas no ocurren exclusivamente durante el curso de un desorden penetrante del desarrollo, esquizofrenia, u otros desórdenes psicóticos y no se explican, por otros desórdenes mentales.

De acuerdo a esta clasificación se pueden llevar a cabo tres tipos de diagnóstico de TDAH:

1. Trastorno por Déficit de Atención con predominio de síntomas de inatención: cuando se cumplen los criterios para la inatención, pero no los de hiperactividad-impulsividad.
2. Trastorno por Déficit de Atención con predominio de síntomas de hiperactividad- impulsividad: cuando se cumplen los criterios de hiperactividad pero no los de inatención.
3. Trastornos por Déficit de Atención, hiperactividad, tipo combinado: cuando se cumplen los criterios de inatención y de hiperactividad-impulsividad.

Para realizar un diagnóstico más completo además de revisar los criterios del DSM-IV-R 2002 se debe elaborar una evaluación psicológica que conste de lo siguiente:

- Entrevista: Padres, adolescentes y maestros para verificar antecedentes y conductas del individuo en los diferentes ambientes en los que se desarrolla.
- Cuestionarios a padres y maestros para verificar los datos y llevar registros de las conductas que presente el adolescente como son:

#### CUESTIONARIO PARA PADRES

- Escala Revisada de Conners para padres, Conner's Parenting Scale Revised (CPRS-R) de Goyette, Conners y Urich, 1978.

#### CUESTIONARIO PARA MAESTROS

- Escala para maestros de Conners, Conner's Teacher Rating Scale (CTRS) de Goyette, Conners, 1978.

PRUEBAS PSICOLÓGICAS que evalúan el nivel académico del chico así como su personalidad:

- Escalas de Inteligencia de Wechsler.
- Test Gestáltico Visomotor Bender.
- Prueba de la figura humana Machover.

En algunas ocasiones, es necesario realizar un diagnóstico diferencial, cuando el diagnóstico del TDAH no es muy claro, o se confunde con otros trastornos esto se puede dar con los trastornos que existe comorbilidad como: problemas de aprendizaje, entre ellos dislexia, discalculia, de lenguaje y/o problemas emocionales como son el trastorno oposicionista desafiante, trastornos de conducta, trastornos de ansiedad y trastorno depresivo (Moya, 2007).

El TDAH (excepto para el grupo primario de inatención), el trastorno desafiante oposicional, y el trastorno de conducta comparten algunas características principales como la conducta impulsiva, el interrumpir a otro, la dificultad para esperar turno, pero existen síntomas de una creciente conducta antisocial conforme pasamos del TDAH al trastorno desafiante oposicional (TDO), al trastorno de conducta (TC) (Rickel, 2008).

## **PRONÓSTICO**

Respecto al pronóstico se puede decir que éste depende de los recursos que tenga el adolescente, es decir su capacidad intelectual, el apoyo familiar, la severidad de los síntomas, todas estas características jugarán un papel muy importante en el desarrollo del adolescente con TDAH (Solloa, 1995).

En 1985, Weis reportó que los síntomas esenciales del TDAH continúan presentándose en 50 a 80% de los adolescentes, además de baja autoestima, el pobre logro académico y la conducta antisocial (Chávez y Martínez, 2003).

Dentro del área académica, el adolescente con TDAH generalmente se encuentra rindiendo dos años por debajo del resto de sus compañeros y no hay evidencia de que un tratamiento temprano con estimulantes altere su ejecución académica posterior. Este retraso puede ser resultado del problema neuropsicológico en la adquisición de información debida a los síntomas del TDAH, o bien a la incapacidad para desarrollar estilos y estrategias de aprendizaje efectivo (Brown, 2008).

## **TRATAMIENTO**

Debido a la diversidad de los problemas conductuales asociados al TDAH es necesaria la intervención de profesionales de distintas disciplinas como neurólogos, psicólogos, trabajadores sociales y maestros de educación especial.

Las intervenciones que han demostrado ser más efectivas son: farmacoterapia, modificación conductual, tratamiento cognitivo-conductual y orientación a padres y maestros (Brown, 2008).

En el estudio sobre el TDAH del National Institute's of Health Multimodal Treatment, se examinaron cuatro tratamientos incluyendo la medicación, el tratamiento comunitario, la terapia conductual y la combinación de la terapia conductual y la medicación. Se mostraron mejoras significativas desde la línea base hasta la evaluación del seguimiento de la evaluación con pocas diferencias entre los cuatro grupos de tratamiento. Sin embargo un análisis del seguimiento posterior reveló que la combinación de los tratamientos era superior a la simple medicación, en la mayor parte de las mediciones (De la Garza, 2005).

## **TRATAMIENTO FARMACOLOGICO**

La psicofarmacología infanto-juvenil es un área relativamente joven de la ciencia. Charles Bradley en 1937, utilizó el sulfato de anfetamina (benzedrina) en el tratamiento de 30 niños con edades que oscilaban entre los 5 y los 14 años que presentaban variados trastornos de conducta, dando como resultado la mejoría de la conducta y la atención en niños hiperquinéticos tratados con anfetaminas, se dice que este logro fue el comienzo de la psicofarmacología infantil (Gratch, 2000).

Con el paso de los años se ha encontrado que los adolescentes que son tratados con medicamentos muestran mejorías conductuales de acuerdo con los cuestionarios aplicados a padres y maestros, ya que son las personas que conviven más tiempo con los adolescentes en su vida cotidiana (Rickel, 2008).

Los tres estimulantes más usados para el tratamiento con el TDAH son el clorhidrato de metifenidato (Ritalin), la anfetamina (Dexedrina) y la pemolina (Cylert). Entre los antidepresivos, el más utilizado es la imipramina (Tofranil) éste se recomienda cuando por alguna razón los estimulantes están contraindicados (Chávez y Martínez, 2003).

Existe evidencia de que la medicación estimulante no sólo refuerza la memoria funcional sino que ayuda disminuyendo la ansiedad (De la Garza, 2005).

También se dice que las personas con TDAH que se han tratado con medicamentos estimulantes, pueden tener problemas asociados con los efectos secundarios de los medicamentos, como pérdida de apetito, ansiedad, distimia, insomnio, enfermedades físicas e irritabilidad (Rickel, 2008).

## TRATAMIENTO CONDUCTUAL

Como se dijo anteriormente uno de los tratamientos más utilizados con los chicos que padecen TDAH es el conductual, éste se basa en el control de los acontecimientos que provocan la aparición o el mantenimiento de las conductas positivas o negativas a través de la administración de refuerzos o castigos para controlar las conductas (Brown, 2008)

En chicos con TDAH las técnicas están dirigidas a mantener al chico trabajando en la tarea, controlar la impulsividad, terminar las tareas, obedecer e incrementar sus habilidades sociales, así como tratar de reducir la hiperactividad motriz (De la Garza, 2005).

## TRATAMIENTO COGNITIVO

Beck creó la terapia cognitiva, uno de los métodos más efectivos en el tratamiento del TDAH, que consiste en el manejo de los pensamientos distorsionados y las emociones que éstos producen (De la Garza, 2005).

De acuerdo con Orjales (1999) la finalidad de este tratamiento es conseguir que el chico sea capaz de alcanzar por sí mismo una total autonomía (Citado por Brown, 2008).

- Autonomía en la regulación de su comportamiento: autocontrol, adaptación a las normas, etc.
- Autonomía física: hábitos de la vida diaria, orden, colaboración, etc.

- Autonomía cognitiva: capacidad para seleccionar la información relevante de la irrelevante, autoevaluación, autocorrección, selección de estrategias de actuación más adecuadas a la situación.
- Autonomía emocional: con independencia de los adultos, con una autoestima sana y relaciones satisfactorias con las personas que le rodean.

Las técnicas cognitivas más utilizadas en este trastorno son: autoinstrucciones, autoafirmaciones, toma de conciencia de los procesos mentales.

La secuencia terapéutica del tratamiento cognitivo según De la Garza (2005) es el siguiente:

- Estabilización del TDAH con el tratamiento farmacológico.
- Psicoeducación.
- La terapia para modificar los pensamientos.
- El tratamiento para evitar la postergación y la evitación (ya que los chicos evitarán lo que les resulte difícil).
- El trabajo concreto para cambiar las creencias que se originan en la disfunción conductual y tener mejor control del pensamiento emociones y la conducta.
- La reestructuración ambiental (aprender a mantener un horario y a mantener cambios conductuales aunque sean pequeños) para que el chico pueda mantener un control en el ambiente y disminuya su sentimiento de desesperanza.
- Prevención de la recaída.

## TRATAMIENTO PSICOPEDAGOGICO

Este tratamiento resulta imprescindible la mayoría de las veces para resolver los problemas de aprendizaje que suelen acompañar al TDAH, ya que muchos de estos se fueron produciendo a lo largo de los años y son consecuencia del trastorno crónico de la atención (Gratch, 2000).

## ORIENTACION A PADRES

Como se dijo anteriormente, uno de los factores que benefician o perjudican un adecuado desarrollo en los adolescentes con TDAH es el apoyo de la familia, por lo tanto es importante estar en contacto con los padres para tener una aproximación más completa en el tratamiento (Rickel, 2008).

Según Dubey y colaboradores, la educación de los padres es un prerrequisito para el manejo conductual exitoso del niño y adolescente. Es muy importante que el

terapeuta sea capaz de brindar información actualizada sobre el trastorno, sus causas, sus síntomas, así como el tratamiento que debe de seguir; también debe tener conocimientos para orientar y entrenar a los padres en técnicas de manejo conductual (Brown,2008).

## ORIENTACION A MAESTROS

Así como los padres de los adolescentes con TDAH deben de recibir orientación e información actualizada sobre el trastorno, los maestros también deben recibir dicha información; ya que con ésta podrán ayudar al adolescente a tener un buen desempeño dentro del salón de clases y una mejor calidad de vida (<http://www.proyectodah.org.mx>, 2008).

Para concluir se puede decir que el TDAH es un trastorno de la atención y de las consecuencias directas e indirectas de la impulsividad e hiperactividad, aunque no en todos los casos esta última, pero lo fundamental es que esta sintomatología sin tratamiento es ingobernable por la voluntad, por lo tanto el chico debe de recibir un tratamiento interdisciplinario para poder adquirir habilidades que le ayuden a mejorar su calidad de vida y dejar atrás todos los sentimientos de frustración que lo han acompañado muchos años.

### **CAPITULO III RENDIMIENTO ACADEMICO**

Como se mencionó anteriormente un factor de gran importancia durante la adolescencia es el ámbito escolar, ya que dependiendo de las habilidades que el adolescente desarrolle y adquiera en esta etapa le servirán para ingresar y desarrollarse en un futuro en el ámbito laboral.

La educación secundaria tiene como finalidad que el estudiante logre una formación humanística, científica, técnica y artística que le permita enfrentar las situaciones de la vida con seguridad (Barona, 2003).

Ofrece asimismo una formación general de preingreso al trabajo, desarrollando en el educando la capacidad de aprender a aprender, es decir, que contribuye en una forma conciente y racional a la conformación de su propia personalidad, dando lugar al papel que jugará en la sociedad (Carranza y Vancoit citado por Arias y León, 2003).

A lo largo de los años, se ha intentado dar respuesta a la problemática del bajo rendimiento académico escolar, mismas que paulatinamente se han consolidado como verdades irrefutables (SEP citado en Barona, 2003).

Según Priego (1992) el bajo rendimiento académico, es un producto ineficaz de las funciones que son los prerrequisitos para un funcionamiento cognitivo adecuado, debido a que los alumnos se les asigna el rol receptivo-pasivo en el proceso de aprendizaje, rol que no les permite desarrollar sus funciones y habilidades adecuadamente (Rickel, 2008).

Existen otras situaciones que provocan un aprendizaje deficiente como son: el no seguir instrucciones, deambular por el salón de clases, la conducta agresiva, problemas de atención así como de conducta (Barona, 2003).

Uno de los aspectos más problemáticos de los chicos con TDAH son las dificultades en el rendimiento académico entendidas como una disminución en la productividad del adolescente dentro del aula escolar (Joselevich, 2003).

En los chicos con TDAH el desorden y la desorganización aumentan en forma proporcional al incremento de las materias y profesores, hechos que provocan un incremento de las dificultades atencionales, ansiedad, comportamiento impulsivo e inquietud (Joselevich, 2003).

Las investigaciones señalan que a la edad de 11 años, el 80% de los chicos con TDAH tienen un retraso de 2 años en el aprendizaje de las habilidades relacionadas con la lectura, la escritura, la ortografía, el cálculo y la resolución de problemas (Zentall citado por [www.proyectodah.org.mx](http://www.proyectodah.org.mx), 2008)

Según Joselevich (2003) se estima que entre el TDAH y la dislexia existe una comorbilidad de un 8% a un 38%, un 12-30% de comorbilidad para la discalculia y un 12- 27% de comorbilidad para las disortografías (Joselevich, 2003).

Respecto a las dificultades que presentan los chicos con TDAH relacionadas con matemáticas se dice que es debido a que tienen dificultad para memorizar los problemas matemáticos y tienden a presentar un déficit en los procedimientos, también tienen dificultad para completar la solución de los problemas, lo cual provoca que obtengan más errores que sus compañeros que poseen un funcionamiento normal (De la Garza, 2005).

Los factores que influyen para que el chico con TDAH presente dificultades en la lectura y escritura son debidos a que no están alerta a los detalles visuales en ocasiones no recuerdan las letras o la secuencia en que deben de ir, provocando que se equivoquen. No pueden expresar los pensamientos en forma lógica y coherente, no pueden estructurar debidamente oraciones que describan lo que piensan, así como tampoco poseen un lenguaje fluido, todo esto dando como resultado dificultades en esta área. (De la Garza, 2005).

Debido a lo anterior los chicos con TDAH, evitan estudiar lo que sientan difícil, huirán a los exámenes o situaciones sociales donde se sienten incompetentes, esto les provocará culpa o ansiedad. Cuando esto sucede tratan de distraerse con algo gratificante hasta que las circunstancias los obligan a realizar la tarea, dando como resultado un desempeño deficiente, provocando futuras evitaciones y finalmente la deserción escolar así como una imagen negativa (Rickel, 2008)

Las verbalizaciones menospreciativas y desvalorizaciones que padres y maestros suelen dirigir a los adolescentes con TDAH de manera rutinaria también impactan negativamente en logros (García citado por [www.proyectodah.org.mx](http://www.proyectodah.org.mx), 2008).

Algunos resultados estadísticos que surgen de la bibliografía indican que el 56% de los adolescentes con TDAH requieren algún tipo de ayuda académica o sistema de tutores, el 39% de los chicos con TDAH repiten al menos un grado en la escuela, el 30-40% de los chicos concurren a algún programa especial de educación y un 10-35% abandonan o no completan la escuela secundaria (Joselevich, 2003).

Por lo tanto, para evitar que los chicos pierdan el interés en la escuela después de los constantes fracasos y disminuir el abandono escolar, los maestros juegan un papel muy importante ya que son ellos los que conviven con el chico la mayor parte del tiempo y pueden motivarlos para que sigan adelante.

Antes que nada los maestros deben de estar informados acerca del trastorno y las estrategias que pueden utilizar al trabajar con los chicos dentro del salón de clases por ejemplo: darles instrucciones claras y precisas, mantener un contacto visual permanente, establecer y seguir reglas claras y constantes en el salón de clases. Esforzarse en responder con amabilidad y cultivar la autoestima de las personas con TDAH, con todo esto logran mantener un ambiente más organizado y estructurado dando como resultado un mejor aprovechamiento académico así como elevar el autoestima de los chicos (Rickel, 2008).

Se ha comprobado que existe una correlación entre el autoestima y el éxito académico, una autoestima elevada contribuye al éxito en la escuela y este a su vez contribuye a construir un autoconcepto positivo dando como resultado una buena autoestima (Rice, 1997).

Con todo lo anterior, se puede decir que para que el chico con TDAH logre elevar su rendimiento académico, se debe de trabajar conjuntamente con el maestro; ya que se tiene que reforzar tanto el área académica como el área emocional, debido a los problemas de aprendizaje y traumas que viene arrastrando el chico con TDAH desde la infancia. Todo esto con el fin de que logre tener un buen desempeño en todas las áreas de su vida.

## **CAPITULO IV**

### **ENFOQUE COGNITIVO CONDUCTUAL Y REGULACION EMOCIONAL**

Según Smith (1992) el enfoque cognitivo- conductual está basado en la premisa de que es posible cambiar el comportamiento a través de la aplicación sistemática de principios de aprendizaje científicamente probados (Rodríguez y Hernández, 2004).

Las terapéuticas pertenecientes a este grupo reciben el nombre de terapias cognitivas y parten de la base (agregando la idea de Smith) de que el sujeto percibe y configura su entorno como resultado de una integración de estímulos que se traduce en imágenes, pensamientos, esquemas y convicciones (Rodríguez, 2004).

El enfoque cognitivo conductual une dos grandes vertientes de estudio de psicología: el pensamiento y la conducta; en la década de los 40 con las aportaciones de los modelos matemáticos y de computación, la teoría de la información y la neuropsicología estaban dadas las bases de donde surgiría un nuevo paradigma: la ciencia cognitiva (Moreno, 2005).

Varios autores coinciden en señalar que, aunque el cognoscitivismo es un movimiento interdisciplinario, la psicología fue ocupando un lugar central en el estudio de la cognición (Gardner citado en Moreno, 2005).

La terapia cognitiva forma parte del movimiento más amplio en la psicología y psicoterapia denominado “La revolución cognitiva”; debido a que sus intervenciones enfatizan la compleja interacción entre los eventos, procesos, productos y estructuras cognitivos, el humor, la conducta abierta y el contexto medioambiental y las experiencias como contribuyentes a varias facetas de la conducta disfuncional (Hart y Morgan citado por Moreno, 2005).

Esta terapia busca alterar las construcciones que se hace un paciente sobre sus experiencias, involucra al paciente en un proceso mediante el cual se buscan formas alternativas, válidas y viables de conocer el mundo; y de aportar nuevos significados transformando todos los sistemas de funcionamiento personal (Moreno, 2005).

Según Mahoney y Arnkoff (1997) han propuesto tres clases principales de terapia cognitivo conductuales (citados en Arias y León, 2003):

1. Los métodos de reestructuración cognitiva: que suponen que los problemas emocionales son una consecuencia de pensamientos desadaptativos y sus intervenciones tratan de establecer patrones de pensamiento más adaptativos.

2. Las terapias de habilidades de afrontamiento: que tratan de desarrollar un repertorio de habilidades para ayudar al paciente a afrontar una serie de situaciones estresantes.
3. Las terapias de solución de problemas: que son una combinación de los dos tipos anteriores, tratan del desarrollo de estrategias generales para tratar con un amplio rango de problemas personales.

Las técnicas con base en las teorías cognoscitivas son un conjunto de procedimientos que se apegan a la noción general de que el cambio conductual puede lograrse alterando los procesos cognoscitivos, tales como: autoafirmaciones, autocontrol y autoinstrucciones (Núñez, 2000).

### AUTOCONTROL

El autocontrol ha sido definido por varios autores, observándose diferencias entre los mismos; unos basan la importancia de esta capacidad en la probabilidad de ocurrencia de las respuestas, otros más en la toma de decisión, otros en el medio externo e interno, etc. Consideremos algunas de ellas:

Kanfer y Philips (1980) lo manejan como un proceso que siempre incluye el cambio en la probabilidad de ejecutar una respuesta, que tiene tanto consecuencias aversivas como recompensantes y el que una persona seleccione una respuesta de control, aún cuando la respuesta deseable esté disponible y sea recompensada inmediatamente (Citado por Chagoya y García, 2002).

Thoresen y Mahoney (1981) definen este concepto como un continuo dinámico en el que la persona modifica el medio externo e interno, para promover un cambio significativo (Trujillo, 2004).

Según Chagoya y García (2002) el autocontrol se define como la disposición para iniciar y sostener una actividad particular, con el objeto de alcanzar una meta futura por lo general socialmente valorada.

Se puede concluir que la persona que tiene autocontrol demuestra que sus necesidades innatas están socializadas, que los valores de su cultura son para ella más significativas que sus deseos o impulsos (Chagoya y García, 2002)

La regulación de las emociones tal vez sea el elemento esencial de la educación emocional, esto no se debe de confundir con represión. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad de retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía son elementos importantes de la habilidad de autocontrol (Baena, 2003).

El autocontrol permite al adolescente actuar según sus normas interiorizadas, sin necesidad del control de otras personas o las restricciones ambientales. Ser una persona autocontrolada significa que el adolescente puede resistir tentaciones y largos periodos de no recompensas o sacrificios, con el propósito de lograr un objetivo (Trujillo, 2004).

El que un adolescente tenga un desenvolvimiento adecuado dentro de su ambiente, dependerá en gran parte del grado de autocontrol que tenga. Los adolescentes que tienen dificultad para lograr un buen autocontrol presentan conductas inadecuadas; entre ellas la hiperactividad e impulsividad, que originan alteraciones en su entorno social.

Rehm (1977) sostiene que el autocontrol es un proceso que incluye tres niveles de retroalimentación (Citado por Trujillo, 2004):

- Autoobservación: se refiere a que los chicos con TDAH muestran una atención selectiva a estímulos aversivos y conductas indeseables de sí mismos.
- Autoevaluación: los chicos con TDAH tienden a tener criterios muy estrictos y elevados para el éxito o para juzgar su conducta.
- Autoreforzamiento: Los chicos con TDAH se auto refuerzan poco y en cambio se autocastigan en demasía y por cualquier cosa

En este modelo se piensa que las personas con TDAH tienen deficiencias en uno o más de estas etapas o fases por lo tanto, se origina déficits en el autocontrol.

Algunas técnicas concretas para trabajar el autocontrol son: dialogo interno, control de estrés (relajación, meditación, respiración) autoafirmaciones positivas, asertividad, reestructuración cognitiva, imaginación emotiva (Álvarez, 2001).

Otras técnicas de autocontrol que han sido aplicadas al establecimiento de hábitos de estudio efectivo son las siguientes (Barona, 2003):

- Cambiar los estímulos del medio ambiente.
- Reforzamiento positivo.
- Auto registro

## AUTOINSTRUCCIONES

Una de las técnicas cognitivo-conductuales más utilizadas y eficaces para mejorar el desempeño académico, social, etc. de los adolescentes con TDAH son las autoinstrucciones; ya que promueven en estos un pensamiento reflexivo permitiéndoles un mejor desempeño así como una mejor calidad de vida (Núñez, 2000).

Las autoinstrucciones son una técnica cognitivo conductual muy utilizada, parte del trabajo de Luria y Vigotsky, sugirió que los niños en el curso del desarrollo, aprenden a controlar su conducta utilizando verbalizaciones autodirigidas, el niño socializa y gana autocontrol respondiendo a las autoinstrucciones de otros y después en una forma abreviada usa “autoinstrucciones” para guiar y controlar su propia conducta (Kazdin, 1996).

El entrenamiento en autoinstrucción ha sido utilizado como una técnica de modificación conductual, con ella se entrena a los individuos para que hagan sugerencias y comentarios específicos y así guiar su propia conducta como si fueran instruidos por alguien más (Arias y León, 2003).

El entrenamiento instruccional también se utiliza con frecuencia para modificar o contrarrestar los efectos de los pensamientos automáticos que interfieren con la ejecución correcta de una tarea o el afrontamiento de una situación (Núñez, 2000).

Las investigaciones han mostrado que se pueden entrenar niños y adultos para guiar su conducta por medio de autoinstrucciones, esta técnica consta de cinco pasos que son (Arias y León, 2003):

1. El entrenador se autoinstruye en voz alta mientras realiza un ejercicio programado y el sujeto lo observa.
2. El entrenador instruye en voz alta al sujeto mientras éste realiza la tarea.
3. El sujeto se autoinstruye en voz alta mientras realiza un ejercicio.
4. El sujeto se autoinstruye en voz baja mientras realiza un ejercicio.
5. El sujeto se autoinstruye mentalmente (o ase habla en silencio) mientras realiza el ejercicio.

Cuando se realiza este tipo de entrenamiento es de suma importancia que el sujeto comprenda el por qué está aprendiendo a utilizar determinadas autoverbalizaciones concretas, así como el peso que ha de concederse a la práctica constante de las autoinstrucciones y autoverbalizaciones inicialmente ante una tarea o acción concreta y posteriormente, ante una amplia gama de tareas, acciones o situaciones (Labrador y Muñoz citados en Arias, León, 2003)

A partir de este foco inicial, el rango de los problemas, poblaciones y variaciones de procedimiento a las que se ha aplicado el entrenamiento en autoinstrucción se ha incrementado de manera sustancial. En muchos estudios los beneficios se han hecho evidentes en mediciones clínicamente relevantes (Kendall y Baswell citados en Arias y León, 2003).

A través de la investigación se ha encontrado que ciertas características individuales influyen en la efectividad del entrenamiento cognitivo conductual. Dentro de éstas están la edad del adolescente, su madurez cognitiva, su nivel de desarrollo del lenguaje, el locus de control y la calidad de la relación entre el adolescente y el terapeuta (Kazdin, 1996).

Entre las investigaciones más relevantes encontramos las de Meichenbaum y Goodman que parten de la idea de que el niño impulsivo no parece haber aprendido a cómo dirigir apropiadamente su atención y guiar su actividad a muchas situaciones problema. Este patrón de comportamiento lleva a los autores a realizar una serie de experimentos bien controlados. Con esto Meichenbaum logra demostrar que la latencia de la respuesta y la precisión de la ejecución en niños impulsivos podían mejorar dramáticamente por medio del entrenamiento en autoinstrucción (Arias y León, 2003)

Un estudio que ilustra la eficacia de la técnica de autoinstrucciones en la mejora del rendimiento académico, es el estudio de los autores Ríos y Colín (1990) titulado “El uso del modelamiento cognitivo más la autoinstrucción para incrementar conductas académicas en niños de segundo año de una escuela de organización unitaria”.

En él se trabajó con tres sujetos de 8, 7 y 7 años provenientes de familias de bajos recursos, acudían a la misma escuela y formaban parte del segundo grado.

La intervención se hizo en el salón de clases, el horario y los entrenadores siempre fueron los mismos, se utilizó un diseño de reversión (ABAB).

Al concluir el entrenamiento en la enseñanza de conductas académicas el resultado fue un incremento en el nivel de ejecución de los sujetos en las tareas académicas que realizaban dentro del salón de clases, basándonos en estos resultados se puede considerar la utilidad del entrenamiento de la autoinstrucción para incrementar conductas académicas (Arias y León, 2003).

De acuerdo a la bibliografía para alcanzar el éxito en la enseñanza de la técnica autoinstruccional es necesario el uso de técnicas complementarias.

Según Riso (1995) para el aprendizaje de cualquier estrategia es necesario eliminar o disminuir ciertos agentes que pueden provocar la distracción en el aprendizaje como son el estrés, la ansiedad, la impulsividad y la falta de concentración entre otros (Núñez, 2000).

Entre estas técnicas complementarias encontramos: la motivación en el aprendizaje, la relajación, la respiración así como la meditación (Núñez, 2000).

## REGULACION EMOCIONAL

Como se ha mencionado anteriormente la adolescencia es un periodo de transición en todos los aspectos: físico, mental y emocional. Es muy importante que las personas con las que convivimos y trabajamos con adolescentes entendamos que es lo que sucede con ellos, es decir escuchar sus necesidades.

Erickson (1993) y otros autores consideran que la principal tarea de este periodo de transición es la adquisición de una identidad coherente y la superación de un sentimiento de difusión de la identidad (Álvarez, 2001).

En la pubertad (12-14 años) el foco de atención está centrado en los cambios que se producen en el cuerpo y en el impacto que estos generan en el psiquismo (Yo corporal) y en la adolescencia media (15-16 años) el foco de atención son los cambios a nivel psicológico ¿Quién soy? Cambios de interés, necesidad de autoafirmación (Yo psicológico) (Álvarez, 2001).

Los adolescentes que presentan TDAH generalmente tienden a tener problemas para identificar sus emociones debido a su impulsividad, así como su incapacidad de introspección llevándolos a tener dificultades al relacionarse con los demás, de autoestima y solución de problemas.

Durante años estos adolescentes han sido catalogados como insolentes y desobedientes, flojos, etc. Hasta la actualidad muy pocas personas se han tomado el tiempo de entender que es lo que sucede con ellos, de explicarles y enseñarles a reconocer y como trabajar sus emociones, cómo regularlas, mostrarles que existen otras formas de relacionarse.

Por lo tanto aquí se explicarán a grandes rasgos algunos tópicos con los que es necesario trabajar con nuestros adolescentes sobre todo los que presentan TDAH.

En la infancia los valores que se muestran son los valores de la familia, esto es utilizado por los niños para obtener la aprobación de los adultos y para sentirse integrado con sus compañeros pero en la adolescencia las cosas cambian ya que los valores inducidos por la familia tienden a presentarse como negativos mientras que los que se comparten con los compañeros o pares tienden a ser positivos (Orozco, 2004).

Esto es necesario que suceda para que el adolescente rompa con el entorno familiar y así obtenga independencia que es una de las búsquedas que está realizando en esta etapa (Álvarez, 2001).

Con lo anterior no se quiere decir que se debe dejar que los adolescentes experimenten todo lo que se les presenta, solamente hay que mostrarles que existen diferentes entornos y emociones como son: el entorno del conocimiento, del trabajo, del ocio, de lo estético, de lo político, el familiar, de su mundo futuro así como las emociones de júbilo, inhibitorios y estados hostiles. Para que ellos vayan forjando su personalidad (otra búsqueda que se da en ésta etapa) y no sólo se refugien en las emociones del grupo (Álvarez, 2001).

De acuerdo a varios autores la educación emocional tiene la finalidad de ayudar en estas crisis que atraviesan los adolescentes, favorece el tránsito de una crisis a otra haciéndolos conscientes de sus contradicciones, ambivalencias y conflictos propios de esta etapa (Álvarez, 2001).

La educación emocional mejor conocida como inteligencia emocional dota de recursos y habilidades para enfrentar la crisis promoviendo al máximo el desarrollo del lado positivo de confianza, autonomía, iniciativa e identidad, componentes de una buena autoestima (Álvarez, 2001).

El término inteligencia emocional representa un constructo relativamente nuevo, el cual tiene sus bases en la díada “cognición-emoción”, las emociones y la inteligencia van de la mano, el experimentar una emoción nos indica que ha ocurrido algo de importancia personal, lo cual se visualiza como dañino, amenazador o beneficioso. Los individuos están constantemente examinando el entorno y así mismos o a ellos mismos para obtener indicadores de su bienestar, y de lo que tienen que hacer para protegerlo y fomentarlo (Orozco, 2004).

Olvera, Domínguez y Cruz(2002) la definen como la capacidad de expresar las emociones oportunamente, no ocultar las dificultades emocionales y compartirlas con las personas significativas, poseer y practicar un estilo de enfrentamiento adaptativo y mantener una esperanza elevada perseverando metas (Orozco, 2004)

Existen dos modelos teóricos que explican cómo interactúan estos dos términos, se habla de un modelo de habilidades que se enfoca en el interjuego de la emoción y la inteligencia como tradicionalmente es definida y el modelo mixto, el cual describe una concepción de inteligencia que incluye habilidades mentales y otras disposiciones y características de personalidad (Orozco, 2004).

Mayer y Salovey (1997) precursores del modelo de habilidades sugieren que la inteligencia emocional consta de cuatro niveles que son:

- Primer nivel: comprende un conjunto de herramientas básicas que incluyen la percepción y evaluación de la emoción.
- Segundo nivel: Referido a las herramientas secundarias que implican la integración de las experiencias emocionales básicas en la vida mental incluyendo la ponderación entre emociones y otras sensaciones o pensamientos, a fin de permitirnos dirigir la atención y solucionar emociones de manera creativa.
- Tercer nivel: implica la habilidad para reconocer las emociones, saber cómo pueden ser explicados, entender probablemente la transición de un sentimiento a otro, comprender sentimientos complejos en situaciones sociales y finalmente razonar en torno a las emociones experimentadas y así actuar de acuerdo a dicho razonamiento.
- Cuarto nivel: incluye el manejo y regulación de la emoción en uno mismo y los otros.

Por lo tanto el modelo señala que la inteligencia emocional es la habilidad de entender las emociones y razonar con base en ello, así como regular las propias emociones y las de otros (Orozco, 2004).

Bar-On precursor del modelo mixto menciona que la inteligencia emocional parece estar relacionada con el éxito e identifica cinco áreas:

- Herramientas intrapersonales: que comprenden el autoconocimiento, la asertividad, la auto consideración y auto actualización.
- Herramientas interpersonales: incluye las relaciones personales, responsabilidad social y empatía.
- Adaptabilidad: incluye la solución de problemas, flexibilidad y el contacto con la realidad.
- Manejo del estrés: Comprende la tolerancia al estrés y el control de impulsos.

Por lo tanto Bar-On concluye que la inteligencia emocional es un agregado de capacidades no cognitivas, competencias y herramientas que representan una colección de conocimiento utilizado para obtener éxito en el enfrentamiento a las presiones y demandas del ambiente (Orozco, 2004).

Por su lado Goleman (1995) creó un modelo dividido en cuatro áreas:

- Autoconocimiento: incluyendo el autoconocimiento emocional, la autoevaluación precisa y la autoconfianza.
- Conocimiento social: comprende la empatía, el conocimiento organizacional y la orientación de servicio.
- Auto-manejo: Incluye el autocontrol, la fidelidad, la conciencia, la adaptabilidad, orientación al logro e iniciativa.
- Herramientas sociales: Desarrollo de otros, liderazgo, influencia, comunicación y trabajo en equipo.

El autor reconocía que su modelo conceptualizaba a la inteligencia emocional de modo muy general no obstante hace afirmaciones de la validez predictiva del modelo mixto en el ámbito escolar, laboral y familiar (Díaz, 2005).

De esta manera y con base en una revisión de las implicaciones de ambos modelos, Mayer y Salovey en 1999, expanden la definición de inteligencia emocional, quedando de la siguiente manera (Díaz, 2005):

“La inteligencia emocional refiere a la habilidad para reconocer el significado de las emociones y sus relaciones, para razonar y resolver problemas con base en ellas. Se incluye además la capacidad para percibir las emociones, para integrar las emociones relacionadas con sentimientos, para entender la información de esas emociones, y finalmente manejarlas”

De acuerdo a lo anterior es importante trabajar estos puntos con los adolescentes que presentan TDAH que debido a sus características, son las áreas en que presentan más conflictos respecto al lado emocional.

## AUTOESTIMA

La inteligencia emocional trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar también la capacidad de fluir y de adoptar una actitud positiva ante la vida (Mruk, 1999).

Cada día podemos comprobar que la autoestima del adolescente es frágil y quebradiza y que sin ella no es posible motivar a nadie en ninguna dirección principalmente a los adolescentes con TDAH, ya que a lo largo de su vida han sido etiquetados por su comportamiento, por lo tanto es de vital importancia trabajar este tema con ellos para que se valoren y los demás comiencen a valorarlos como las personas que son y las cosas que pueden lograr.

El adolescente con TDAH necesita ir conociendo cual va a ser su rol social, así como la adecuación entre su actividad futura y sus habilidades.

A través de esta vía se puede lograr la automotivación, ya que abre un camino hacia la actividad productiva por propia voluntad y su autonomía personal (Royo, 2003).

La autoestima se relaciona estrechamente con el autoconcepto, puesto que se puede decir que toda persona tiene un conjunto de cogniciones y sentimientos hacia sí mismo que es lo que constituye el concepto personal, autoconcepto o autoimagen (Vite citado por Santies, 2003).

Según Gómez señala que la autoestima es el resultado de la internalización de las normas y valores del grupo social y del adecuado desempeño ante las mismas, adquirida a través de las relaciones interpersonales, que refleja de alguna manera la actitud que los demás tienen ante el sujeto, de lo cual el individuo abstrae un concepto de sí mismo y presenta una actitud valorativa (Citado por Moya, 2007).

Se puede decir que la autoestima representa una evaluación de sí mismo y como tal implica una escala o parámetro que va de favorable o desfavorable según sea el caso (Santies, 2003)

Una autoestima positiva o favorable significa que estamos contentos con nosotros mismos y que nos sentimos competentes en nuestras habilidades sociales de otra forma, una baja o desfavorable autoestima quiere decir que no estamos contentos con nosotros mismos y que a menudo nos sentimos incompetentes, esta baja autoestima se origina con la experiencia de fracaso (Contreras, 2005)

Cuando las personas no encuentran caminos constructivos hacia la autoestima, optan por defensas que los colocan en círculos viciosos de la autoderrota (Contreras, 2005).

De acuerdo a las investigaciones se ha encontrado que los chicos con TDAH presentan una baja autoestima, debido a los fracasos que han tenido a lo largo de su experiencia escolar (Craig, 2001).

## SOCIALIZACIÓN

Otro de los elementos de la inteligencia emocional son las habilidades sociales estas, constituyen competencias que facilitan las relaciones interpersonales, las relaciones sociales están entrelazadas de emociones.

El desarrollo de la socialización tiene mucho que ver con el desarrollo de las capacidades de comunicación, y por tanto de las habilidades verbales (Baena, 2003).

Toda conducta está regulada socialmente, en el sentido de que el grupo social considera adecuadas determinadas formas de hacer e impropias otras, el adolescente por ello, tiene que aprender numerosas habilidades sociales que poco a poco le son exigidas a lo largo de su vida (Valdez, 2005).

Es importante especificar los tres factores fundamentales que participan en la socialización como son (González, 2004):

- ❖ Una conducta adecuada
- ❖ Un papel social
- ❖ Un desarrollo de actitudes sociales.

Muchos adolescentes en especial los que presentan TDAH tienen problemas para relacionarse con otros, carecen de la capacidad de conversar de forma adecuada con sus pares, tienen problemas para transmitir sus necesidades a los demás y parecen tener dificultades para comprender las necesidades y los deseos de los demás.

De ahí nace el interés de enseñar a los adolescentes con TDAH nuevas estrategias de comunicación efectiva y afectiva para terminar con ese rechazo social que han estado padeciendo durante años debido a su falta de empatía, control de impulsos respecto a los demás (Baena, 2003).

Algunas técnicas para promover la socialización son: comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos y toma de decisiones (Álvarez, 2001).

## SOLUCION DE PROBLEMAS Y TOMA DE DECISIONES

La solución de problemas y toma de decisiones también son herramientas importantes respecto a la inteligencia emocional, los adolescentes son mucho más expertos en estos temas de lo que uno suele pensar, ya que diario nos enfrentamos a un sin número de decisiones que debemos tomar desde la hora en que nos levantamos, que ropa vamos a utilizar, que vamos a comer, etc.

La toma de decisiones y solución de problemas satisfactoria depende de la experiencia de un adolescente, ya que estos desde que son pequeños observan a los adultos cuando analizan un problema, resolviendo las cosas por medio de la lógica y descartando soluciones opcionales, ellos comienzan naturalmente a valorar e imitar ese comportamiento.

En cambio si lo que observan es que cada que tratamos de resolver un problema o tomar una decisión nos dejamos abrumar por este, es lo que el niño va a imitar y lo lleva a cabo hasta que uno es adulto (Royo, 2003).

La solución de problemas es una habilidad significativa de la competencia social, y ésta es componente clave del ajuste psicológico. El sujeto no soluciona los conflictos por dos razones: no aprendió las habilidades necesarias, o las posee pero no se atreve debido a las emociones negativas o pensamientos de baja autoestima; cuyas soluciones ineficaces afectan su autoestima (Ramírez, 2008).

De acuerdo a la bibliografía se consideran que las etapas en el aprendizaje de una técnica de solución de problemas serían: la definición y formulación del problema, generación de alternativas, toma de decisiones, puesta en práctica y verificación (Ramírez, 2008).

La toma de decisiones tiene como propósito evaluar (juzgar y comparar) las opciones disponibles con respecto a la solución y seleccionar la(s) mejor (es), para ser llevadas a cabo en la situación real (Servín, 2008).

Con el fin de que los adolescentes puedan solucionar problemas y realizar una toma de decisiones adecuadamente, es importante que se les enseñen nuevas estrategias efectivas y no se queden solamente con los consejos que les dan sus amigos que son igual de inexpertos que ellos (Baena, 2003).

## CAPITULO V PROPUESTA

### METODOLOGÍA

#### Planteamiento del problema:

Durante varios años se han estudiado las causas del bajo rendimiento escolar en los adolescentes, se ha encontrado que unas de estas causas es la incapacidad para dirigir y regular el aprendizaje, mediante la autoinstrucción, combinado con el mal manejo de sus emociones.

Cuando un adolescente presenta el trastorno por déficit de atención con hiperactividad, estas incapacidades se incrementan debido a que los síntomas de inatención, impulsividad e hiperactividad, obstaculizan el proceso de aprendizaje evitando que éste se dé eficazmente.

De acuerdo a la revisión de literatura realizada surge la duda, de si el alumno con déficit de atención e hiperactividad hace un uso adecuado de la autoinstrucción, así como un reconocimiento y regulación de emociones ¿Podrá elevar su bajo rendimiento académico?

Por todo lo anterior se considera necesario, entrenar al alumno con déficit de atención e hiperactividad con estrategias de autoregulación emocional y conductual, para observar si este logra elevar su rendimiento académico además de observar qué efecto tiene el taller de regulación emocional y conductual en el desempeño de su vida diaria.

#### Objetivo General:

Diseñar un taller de intervención para enseñar a los adolescentes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad estrategias de autoregulación conductual y emocional para elevar su bajo rendimiento académico.

#### Justificación:

Considerando que en México un 3-5% de los adolescentes presentan trastorno por déficit de atención e hiperactividad y estos su vez manifiestan una gran cantidad de problemas en su vida cotidiana como son: baja autoestima, dificultades en el establecimiento de relaciones personales, así como bajo rendimiento escolar, es necesario enseñarlos a regular sus emociones y sus conductas, para mejorar la adquisición de conocimiento y una educación integral para mejorar su calidad de vida.

### Participantes:

Esta propuesta está diseñada para diez estudiantes de secundaria de 12 a 15 años de edad, que estén diagnosticados con trastorno por déficit de atención con hiperactividad (se solicitará una constancia médica, en la cual sean diagnosticados con este trastorno) y presenten bajo rendimiento escolar (Considerando bajo rendimiento escolar, calificaciones escolares menores a 8.0).

### Escenario:

Este programa se podrá llevar a cabo en un aula asignada por la escuela, con medidas de 8x8m aproximadamente, con condiciones adecuadas de ventilación, iluminación y mobiliario, en la medida de lo posible sin distractores.

### Material:

- |                             |                   |   |
|-----------------------------|-------------------|---|
| •Sillas                     | •Cartulina        | •Ropa cómoda  |
| •Hojas blancas tamaño Carta | •Plumones         | •Música ambiental                                     |
| •Bolígrafos                 | •Mesa             | •Reforzadores para conductas positivas                |
| •Pizarrón                   | •Mochila          | •Boletas de calificaciones del último periodo escolar |
| •Plumones para pizarrón     | •Libros escolares |   |

### Instrumentos:

- Autoregistros de los alumnos: Contendrán lo que los sujetos se dicen así mismos antes y después de realizar una tarea escolar, para obtener el avance de la técnica de autoinstrucciones (Ver anexo 1, elaborado por Arias y León 2003).
- Cuestionario de autoinstrucciones: con el cual se realizará una pre-evaluación y una post-evaluación de la técnica de autoinstrucciones (ver anexo1, elaborado por Arias y León, 2003).
- Cuestionario de Educación Emocional CEE. Este cuestionario consta de 68 ítems a los cuales, se responde a través de una escala lickert (va desde nunca, algunas veces, con frecuencia y siempre) contemplando las siguientes áreas: habilidades de vida, habilidades de relación social, autoestima, resolución de problemas, toma de decisiones y autoconciencia emocional (Ver anexo 2, elaborado por GROUP, Group de Recerca en Orientación psicopedagógica, Cisspraxis 2001).

### Procedimiento:

El programa de autoregulación conductual y emocional, se llevará a cabo en 13 sesiones de 120 minutos cada una, con tres sesiones a la semana (excepto la última semana que serían cuatro), con un horario y lugar fijo, se recomienda hacer un buen rapport para crear un ambiente agradable y de confianza.

Se utilizará reforzamiento social con los adolescentes durante todo el taller, ya que a lo largo de su vida han sido etiquetados y desvalorizados dando como resultado una baja autoestima.

Al inicio de cada sesión se realizarán ejercicios de relajación con los adolescentes con TDAH, para disminuir los síntomas de hiperactividad, impulsividad así como la inatención.

Después de la fase de relajación se realizarán diferentes dinámicas con los adolescentes con TDAH relacionadas con autoestima, socialización, solución de problemas y toma de decisiones, estas se rotaran conforme avance el programa; a la par se discutirán estos temas.

Las últimas sesiones del taller consistirán en enseñar a los adolescentes con TDAH, el manejo de autoinstrucciones mientras realizan sus actividades y tareas escolares.

## Sesión uno

Tema: Presentación.

Objetivo: Al finalizar esta sesión los participantes conocerán el objetivo del taller también se habrá llevado a cabo la presentación de los integrantes del grupo, así como la aplicación del “Cuestionario de educación emocional”.

TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	TECNICA DE ENSEÑANZA	MATERIAL	DURACIÓN
PRESENTACIÓN	Al final de la sesión los alumnos conocerán los temas que se abordarán en el taller así como sus participantes.	Presentación del taller.	Pizarrón y plumones	10min.
		Estira y afloja	Una silla para cada participante.	10 min.
		Persona, animal o cosa.	Ninguno	20 min.
		Aplicación del Cuestionario.	Cuestionario para cada participante (CEE) bolígrafo	50 min.
		Expectativas del taller.	Hojas y bolígrafos	20 min.
		Discusión	Ninguno	10 min.

Descripción de la sesión:

Al inicio de la sesión se les explicará a los adolescentes el objetivo del taller y los temas que se abordarán en éste, a continuación se realizará un ejercicio de relajación llamado “Estira y afloja” (ver anexo 3, Núñez, 2000) para promover un proceso de atención adecuado durante la sesión. Al terminar el ejercicio de relajación se les pedirá que se presenten a través de la dinámica de “Persona animal o cosa” (ver anexo 3, Martínez 2005).

A continuación se les pedirá a los adolescentes que contesten el “Cuestionario de educación emocional” (Ver anexo 2, elaborado por GROUP, Group de Recerca en Orientación psicopedagógica, Cisspraxis 2001) aclarándoles que en este cuestionario, no hay respuestas ni buenas ni malas, es simplemente para conocer como están respecto a sus emociones y se den cuenta de cuáles son las áreas son las que les hacen falta trabajar.

Una vez que todos los alumnos hayan terminado de contestar el cuestionario, se les pedirá que en una hoja blanca escriban que es lo que esperan del taller, así

como sus compromisos con éste. Al finalizar la actividad se realizará una discusión acerca de lo que escribieron y se fijaran metas y compromisos, realizando el cierre de la sesión.

### **Sesión dos**

Tema: Autoestima

Objetivo: Al finalizar esta sesión el adolescente identificará ¿qué es la autoestima? y cómo afecta en la conducta personal así como en las relaciones interpersonales.

TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	TECNICA DE ENSEÑANZA	MATERIAL	DURACIÓN
AUTOESTIMA	Al finalizar la sesión los alumnos identificarán sus fortalezas y debilidades con las que desarrollarán una imagen positiva de sí mismos.	Un viaje en tren	Música ambiental	10 min.
		Autoestima	Pizarrón y plumones	20 min.
		Más bien soy...	Hojas blancas	20 min.
		Discusión	Ninguno	25 min.
		Promoción personal	Hojas blancas, plumones.	20 min.
		Discusión	Ninguno	25 min.

Descripción de la sesión:

Al inicio de la sesión se realizará un ejercicio de relajación llamado “Un viaje en tren” (ver anexo 4, Quiles y Espada citados por González, 2004) para promover un proceso de atención adecuado durante la sesión. Al terminar el ejercicio de relajación se abordará el tema de la autoestima, explicándoles en qué consiste, lo que es una alta y baja autoestima y cómo podemos fomentarla.

Después de la exposición se realizará la dinámica llamada “Más bien soy...” (ver anexo 4, Quiles y Espada citados por González, 2004) que ayudará a los adolescentes a identificar sus debilidades y fortalezas, para poder desarrollar una imagen positiva de sí mismos. Al terminar la dinámica se compartirá la experiencia con el grupo, en forma voluntaria, se reflexionará sobre la importancia de reconocer las limitaciones y habilidades que tiene cada uno y como lograr hacer modificaciones en éstas para su beneficio.

A continuación se realizará la siguiente dinámica llamada “Promoción personal” (ver anexo 4, Quiles y Espada citados por González, 2004) que servirá para que los adolescentes comiencen a valorarse positivamente. Al final de la actividad se

realizará una reflexión sobre la experiencia del grupo, finalmente se realizará el cierre de la sesión, haciendo un recuento de ésta y cómo los participantes aplicarán lo aprendido en su vida diaria.

### **Sesión tres**

Tema: Autoestima

Objetivo: Al finalizar esta sesión el adolescente identificará una alta y baja autoestima, así como la importancia que ésta tiene en su vida.

TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	TECNICA DE ENSEÑANZA	MATERIAL	DURACIÓN
AUTOESTIMA	Al finalizar la sesión los alumnos identificarán sus fortalezas y debilidades con las que desarrollarán una imagen positiva de sí mismos, así como conductas de autocuidado.	Transformarse en objeto.	Música ambiental	10 min.
		Autoestima	Pizarrón y plumones	20 min.
		El genio de la lámpara.	Hojas y bolígrafos	20 min.
		Discusión.	Ninguno	25 min.
		Recordando lo bueno.	Hojas y bolígrafos	20 min.
		Discusión	Ninguno	25 min.

Descripción de la sesión:

Al inicio de la sesión se realizará un ejercicio de relajación llamado “Transformarse en un objeto” (ver anexo 5, Quiles y Espada citados por González, 2004) para promover un proceso de atención adecuado durante la sesión. Al terminar el ejercicio de relajación se abordará el tema de la autoestima, explicándoles algunas estrategias para fomentarla y desarrollen conductas de autocuidado.

Después de la exposición se realizará la dinámica llamada “El genio de la lámpara” (ver anexo 5, Quiles y Espada citados por González, 2004) que ayudará a los adolescentes a identificar las características que les gustaría desarrollar para ser una mejor persona. Al terminar la dinámica se compartirá la experiencia con el grupo, en forma voluntaria, se reflexionará sobre la importancia de reconocer que cada uno tiene características diferentes pero que se pueden hacer modificaciones en éstas para su beneficio.

A continuación se realizará la siguiente dinámica llamada “Recordando lo bueno” (ver anexo 5, Quiles y Espada citados por González, 2004) que servirá para que los adolescentes comiencen a valorarse positivamente y que se den cuenta que

han tenido momentos alegres en su vida que pueden ayudarlos a motivarse cuando se sienten tristes y solos.

Al final de la actividad se realizará una reflexión sobre la experiencia del grupo, finalmente se realizará el cierre de la sesión, haciendo un recuento de ésta y cómo los participantes aplicarán lo aprendido en su vida diaria.

### **Sesión cuatro**

Tema: Socialización

Objetivo: Promover la aceptación de modelos de convivencia y de pautas adecuadas para su socialización basada en el respeto a otros.

TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	TECNICA DE ENSEÑANZA	MATERIAL	DURACIÓN
SOCIALIZACION	Al finalizar la sesión los alumnos identificarán elementos como empatía, asertividad, comunicación verbal y no verbal logrando con esto que establezcan relaciones basadas en respeto y buena comunicación con los demás.	Navegando	Ropa cómoda	10 min.
		Socialización	Pizarrón y plumones	20 min.
		¿Quieres probar tu empatía?	Cuestionario de empatía y bolígrafos	20 min.
		Discusión.	Ninguno	25 min.
		Elogios y cumplidos	Ficha de la actividad, bolígrafos y hojas blancas.	20 min.
		Discusión	Ninguno	25 min.

Descripción de la sesión:

Al inicio de la sesión se realizará un ejercicio de relajación llamado “Navegando” (ver anexo 6, Feldman citado por Contreras, 2005) para promover un proceso de atención adecuado durante la sesión. Al terminar el ejercicio de relajación se abordará el tema de habilidades sociales, explicándoles en qué consisten y subtemas como la empatía, asertividad, la comunicación verbal y no verbal para que logren establecer relaciones basadas en respeto y buena comunicación con los demás.

Después de la exposición se realizará la dinámica llamada “¿Quieres probar tu empatía?” (Ver anexo 6 Verduzco citado por Díaz, 2005) que ayudará a los adolescentes a identificar que tanta empatía tienen con las demás personas y qué es lo que tendrían que hacer

para mejorarla, y así lograr establecer buenas relaciones. Al terminar la dinámica se compartirá la experiencia con el grupo, en forma voluntaria, se reflexionará sobre la importancia que tiene la empatía, la comunicación verbal y no verbal en la comunicación.

A continuación se realizará la siguiente dinámica llamada “Elogios y cumplidos” (ver anexo 6 Verduzco citado por Díaz, 2005) que servirá para que los adolescentes comiencen a reforzar conductas positivas al establecer relaciones así como aprender a recibir elogios y cumplidos, finalmente se realizará el cierre de la sesión, haciendo un recuento de ésta y cómo los participantes aplicarán lo aprendido en su vida diaria.

### **Sesión cinco**

Tema: Socialización

Objetivo: Identificará conductas positivas para lograr establecer buenas relaciones sociales así como la aceptación y manejo de críticas.

TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	TECNICA DE ENSEÑANZA	MATERIAL	DURACIÓN
SOCIALIZACION	Al finalizar la sesión los alumnos lograran establecer relaciones basadas en respeto y buena comunicación con los demás.	Los colores y la relajación	Guión de la narración y música suave.	10 min.
		Socialización	Pizarrón y plumones	20 min.
		¿Cómo tomar una crítica?	Ficha de actividad y bolígrafos.	20 min.
		Discusión.	Ninguno	25 min.
		Conductas positivas en relaciones sociales.	Reforzadores para conductas positivas.	20 min.
		Discusión	Ninguno	25 min.

Descripción de la sesión:

Al inicio de la sesión se realizará un ejercicio de relajación llamado “Los colores y la relajación” (ver anexo 7 Quiles y Espada, 2004) para promover un proceso de atención adecuado durante la sesión.

Al terminar el ejercicio de relajación se abordará el tema de conductas positivas en las relaciones sociales así como la aceptación y manejo de críticas, explicándoles en qué consisten y como pueden ayudarles para establecer buenas relaciones

personales, respecto a las críticas es un tema muy importante ya que su buen manejo evitará que estas dañen la autoestima de los adolescentes.

Después de la exposición se realizará la dinámica llamada “¿Cómo tomar una crítica?” (Ver anexo 7 Amador, 1993) que ayudará a los adolescentes a identificar las críticas positivas y negativas y cómo manejarlas utilizando los conocimientos adquiridos. Al terminar la dinámica se compartirá la experiencia con el grupo, en forma voluntaria, se reflexionará sobre la importancia que tiene el buen manejo de las críticas, para mantener alta nuestra autoestima así como buena relación con las personas que las realizan.

A continuación se realizará la siguiente dinámica llamada “Conductas positivas en relaciones sociales” (ver anexo 7 Amador, 1993) que servirá para que los adolescentes comiencen a reforzar conductas positivas al establecer relaciones, finalmente se realizará el cierre de la sesión, haciendo un recuento de ésta y cómo los participantes aplicarán lo aprendido en su vida diaria.

### **Sesión seis**

Tema: Toma de decisiones.

Objetivo: Los alumnos identificarán el proceso que se lleva a cabo para tomar decisiones así como las consecuencias que estas pueden tener.

TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	TECNICA DE ENSEÑANZA	MATERIAL	DURACIÓN
TOMA DE DECISIONES	Al finalizar la sesión los alumnos identificarán el proceso que se lleva a cabo para tomar decisiones así como las consecuencias que estas pueden ocasionar.	Pinochito	Una silla para cada participante	10 min.
		Toma de decisiones	Pizarrón y plumones	20 min.
		Tomando una decisión	Ficha de actividad y bolígrafos	20 min.
		Discusión.	Ninguno	25 min.
		Posibles consecuencias	Ficha de actividad y bolígrafos	20 min.
		Discusión	Ninguno	25 min.

Descripción de la sesión:

Al inicio de la sesión se realizará un ejercicio de relajación llamado “Pinochito” (ver anexo 8 Martínez, 2005) para promover un proceso de atención adecuado durante la sesión. Al terminar el ejercicio de relajación se abordará el tema de toma de decisiones, explicándoles los pasos que se llevan a cabo en el proceso así como las consecuencias que estas pueden ocasionar.

Después de la exposición se realizará la dinámica llamada “Tomando una decisión” (Ver anexo 8 Amador, 1993) que ayudará a los adolescentes a poner en práctica los conocimientos adquiridos. Al terminar la dinámica se compartirá la experiencia con el grupo, en forma voluntaria, se reflexionará sobre la importancia que tiene el reflexionar y analizar bien las alternativas que se tienen antes de tomar una decisión.

A continuación se realizará la siguiente dinámica llamada “Posibles consecuencias” (ver anexo 8 Amador, 1993) que servirá para que los adolescentes comiencen a reforzar conductas de autocontrol al tomar decisiones, finalmente se realizará el cierre de la sesión, haciendo un recuento de ésta y cómo los participantes aplicarán lo aprendido en su vida diaria.

### **Sesión siete**

Tema: Solución de problemas.

Objetivo: Sensibilizará a los alumnos acerca de los mecanismos que intervienen en la solución de problemas.

TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	TECNICA DE ENSEÑANZA	MATERIAL	DURACIÓN
SOLUCION DE PROBLEMAS	Al finalizar la sesión los alumnos identificarán el proceso que se lleva a cabo para solucionar un problema.	Estira y afloja	Una silla para cada participante	10 min.
		Solución de problemas	Pizarrón y plumones	20 min.
		De que otra forma hacer las cosas	Hojas blancas y bolígrafos	20 min.
		Discusión.	Ninguno	25 min.
		Taxi espacial	Una mesa fuerte y resistente	20 min.
		Discusión	Ninguno	25 min.

Descripción de la sesión:

Al inicio de la sesión se realizará un ejercicio de relajación llamado “Estira y afloja” (ver anexo 9 Martínez, 2005) para promover un proceso de atención adecuado durante la sesión. Al terminar el ejercicio de relajación se abordará el tema de solución de problemas, explicándoles los pasos que se llevan a cabo en el proceso así como los mecanismos que aparecen cuando se presentan los problemas (miedo, impulsividad, etc.).

Después de la exposición se realizará la dinámica llamada “De que otra forma hacer las cosas” (Ver anexo 9 Miramontes, 2004) que ayudará a los adolescentes a poner en práctica los conocimientos adquiridos. Al terminar la dinámica se compartirá la experiencia con el grupo, en forma voluntaria, se reflexionará sobre la importancia que tiene el reflexionar y analizar bien las alternativas que se tienen antes de tomar una decisión.

A continuación se realizará la siguiente dinámica llamada “Taxi espacial” (ver anexo 9 Díaz, 2005) que servirá para que los adolescentes comiencen a reforzar conductas de autocontrol al solucionar un problema, finalmente se realizará el cierre de la sesión, haciendo un recuento de ésta y cómo los participantes aplicarán lo aprendido en su vida diaria.

### **Sesión ocho**

Tema: Hábitos de estudio.

Objetivo: Sensibilizará a los alumnos acerca del papel que juegan los buenos hábitos de estudio en el aprendizaje así como el desarrollo académico.

TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	TECNICA DE ENSEÑANZA	MATERIAL	DURACIÓN
HABITOS DE ESTUDIO	Al finalizar la sesión los alumnos conocerán la importancia que tienen los hábitos de estudio así como estrategias para llevarlos a cabo.	Marionetas	Ropa cómoda	10 min.
		Lluvia de ideas	Pizarrón y plumones	20 min.
		Hábitos de estudio.	Pizarrón y plumones	20 min.
		Diseño de horario de actividades	Cartulinas, plumones, colores.	30 min.
		Exposición de horarios	Ninguno	30 min.
		Discusión	Ninguno	10 min.

Descripción de la sesión:

Al inicio de la sesión se realizará un ejercicio de relajación llamado “Marionetas” (ver anexo 10 Feldman citado por Contreras, 2005) para promover un proceso de atención adecuado durante la sesión. Al terminar el ejercicio de relajación, se realizará una lluvia de ideas para conocer lo que los adolescentes piensan acerca de hábitos de estudio y se realizará una discusión para cerrar la actividad.

A continuación se explicará y motivará a los adolescentes sobre las ventajas y desventajas de tener buenos hábitos de estudio, se les darán algunas recomendaciones acerca de estos, así como lugar y horario en el que se debe estudiar o realizar tareas y las condiciones con las que éste debe contar.

Enseguida se les pedirá que elaboren un horario para realizar sus actividades diarias para llevarlo a cabo, en el que deben incluir un horario para realizar tarea o estudiar. Cuando todos hayan terminado de realizar el horario se realizará una exposición de estos y se les explicará la importancia que tiene la planeación de actividades, así como las ventajas de seguir un horario.

Finalmente se realizará el cierre de la sesión haciendo un recuento de ésta, se les pedirá que lleven a cabo las actividades del horario respetando horas y días.

### **Sesión nueve**

Tema: Programa de autoinstrucciones.

Objetivo: Los alumnos conocerán el uso y los beneficios de las autoinstrucciones así como la autoregulación conductual.

TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	TECNICA DE ENSEÑANZA	MATERIAL	DURACIÓN
PROGRAMA DE AUTOINSTRUCCIONES	Al finalizar la sesión los alumnos conocerán la importancia de las autoinstrucciones al realizar una actividad. Se les enseñara la fase de modelamiento cognitivo.	Uno dos tres hasta el diez	Una silla para cada participante	10 min.
		Aplicación de cuestionario de autoinstrucciones	Cuestionario de autoinstrucciones para cada participante y bolígrafos	20 min.
		Autoinstrucciones	Pizarrón y plumones	20 min.
		Modelamiento y role playing	Mochila, libros escolares y cuadernos	30 min.
		Discusión	Ninguno	20 min.
		Autoregistros	Hojas de Autoregistros	25 min.

Descripción de la sesión:

Al inicio de la sesión se realizará un ejercicio de relajación llamado “Uno, dos, tres hasta el diez” (ver anexo 11 Chávez y Martínez, 2003) para promover un proceso de atención adecuado durante la sesión. Al terminar el ejercicio de relajación, se llevará a cabo la aplicación del cuestionario de autoinstrucciones (ver anexo 1).

A continuación se realizará un recuento de cómo aplicaron los conocimientos adquiridos la sesión anterior y los beneficios que notaron una vez que los llevaron a cabo. Después se les explicará a los adolescentes que son las autoinstrucciones, la importancia que tienen sobre nosotros y como nos ayudan a realizar una actividad adecuadamente.

Se realizará un ejercicio en el que un modelo llevará a cabo la tarea de acomodar unos útiles escolares para el siguiente día de clases, hablándose en voz alta a sí misma, acerca de lo que está haciendo, utilizando enunciados de autoinstrucción verbal:

1. Definir el problema ¿Qué tengo que hacer?
2. Guía de la respuesta ¿Cómo tengo que hacerlo?
3. Autoreforzo “Lo estoy haciendo bastante bien”
4. Autocorrección, en el caso de que no alcance el objetivo afrontando el error “Esta bien si cometo un error, puedo continuar. Iré más despacio”
5. Autoreforzo final “Me quedo muy bien”

Después se le pedirá a dos voluntarios que realicen la misma actividad tal y como lo hizo el modelo.

Al terminar la actividad se les pedirá a los voluntarios que compartan su experiencia con el grupo, a su vez el grupo compartirá lo que observó y comentarán acerca de lo que pasaría si todos lo llevarán a cabo.

Al finalizar esta actividad se les explicará que son los Autoregistros, para que se utilizarán y cómo se realizarán, se harán ejercicios de práctica para llenar el formato de Autoregistros.

Finalmente se realizará un recuento de la sesión y se les pedirá que realicen sus Autoregistros diariamente durante toda la semana para que las puedan entregar la siguiente sesión, así como poner en práctica lo aprendido en la sesión.

## Sesión diez

Tema: Programa de autoinstrucciones.

Objetivo: Los alumnos adquirirán herramientas para llevar a cabo un proceso adecuado de autoinstrucciones.

TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	TECNICA DE ENSEÑANZA	MATERIAL	DURACIÓN
PROGRAMA DE AUTOINSTRUCCIONES	Al finalizar la sesión los alumnos conocerán y aplicarán autoinstrucciones, a través de una guía externa, así como autoinstrucción en voz alta.	Balanceo de gravedad	Ninguno	10 min.
		Revisión de Autoregistros	Autoregistros de los participantes	10 min.
		Autoinstrucciones.	Pizarrón y plumones	20 min.
		Modelamiento, realización de una tarea bajo instrucciones del guía	Libros de texto, hojas blancas y bolígrafos.	30 min.
		Modelamiento realización de una tarea con autoinstrucciones en voz alta	Libros de texto, hojas blancas y bolígrafos	30 min.
		Discusión	Ninguno	20 min.

Descripción de la sesión:

Al inicio de la sesión se realizará un ejercicio de relajación llamado “Balanceo de gravedad” (ver anexo 12 Chávez y Martínez, 2003) para promover un proceso de atención adecuado durante la sesión. Al terminar el ejercicio de relajación, se realizará un recuento de cómo aplicaron los conocimientos adquiridos la sesión anterior y los beneficios que notaron una vez que los llevaron a cabo, también se realizará la revisión de Autoregistros y aclaración de dudas.

Enseguida se explicará a los adolescentes la fase de autoinstrucciones que practicarán en esa sesión, a continuación un modelo llevará a cabo la planeación de un trabajo escolar recibiendo instrucciones en voz alta diciendo lo que va haciendo, después todos los alumnos realizarán la misma tarea bajo las instrucciones de la guía externa en voz alta hasta que todos los participantes ejecuten la tarea correctamente. Se realizará una pequeña discusión.

A continuación la modelo llevará a cabo la tarea de poner atención en clase, diciéndose a sí misma que tiene que atender a la clase cada que sea necesario, después los alumnos realizarán la misma tarea diciéndose a sí mismos que tienen que atender a clases las veces que sea necesario en un tiempo establecido.

Después de estos ejercicios se realizará un repaso de los pasos que vieron en la sesión anterior y los que vieron en esta sesión.

Al finalizar la sesión se les pedirá a los chicos que practiquen lo que se vio en la sesión durante la semana, así como la realización de sus Autoregistros diarios que serán entregados la siguiente sesión.

### **Sesión once**

Tema: Programa de autoinstrucciones.

Objetivo: Los alumnos adquirirán herramientas para llevar a cabo un proceso adecuado de autoinstrucciones.

TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	TECNICA DE ENSEÑANZA	MATERIAL	DURACIÓN
PROGRAMA DE AUTOINSTRUCCIONES	Al finalizar la sesión los alumnos conocerán y aplicarán autoinstrucciones a través de la autoinstrucción en voz baja.	Marcha cruzada	Ninguno	10 min.
		Revisión de Autoregistros	Autoregistros de los participantes	10 min.
		Autoinstrucciones.	Pizarrón y plumones	20 min.
		Modelamiento, realización de una tarea con autoinstrucciones en voz baja.	Lectura pequeña, hojas blancas y bolígrafo.	30 min.
		Discusión	Ninguno	20 min.
		Modelamiento, realización de una tarea con autoinstrucciones en voz baja.	Cuestionario de la lectura, hojas blancas y bolígrafo.	20 min.
		Discusión	Ninguno	10 min.

### Descripción de la sesión:

Al inicio de la sesión se realizará un ejercicio de relajación llamado “Marcha cruzada” (ver anexo 13 Chávez y Martínez, 2003) para promover un proceso de atención adecuado durante la sesión. Al terminar el ejercicio de relajación, se realizará un recuento de cómo aplicaron los conocimientos adquiridos la sesión anterior y los beneficios que notaron una vez que los llevaron a cabo, también se realizará la revisión de Autoregistros y aclaración de dudas.

Enseguida se explicará a los adolescentes la fase de autoinstrucciones que practicarán en esa sesión. A continuación un modelo llevará a cabo la síntesis de una lectura pequeña susurrándose a sí misma las autoinstrucciones, enseguida los alumnos realizarán la misma tarea susurrándose las autoinstrucciones a sí mismos hasta que realicen la tarea correctamente, se realizará una pequeña discusión para aclarar dudas y compartir experiencias.

Después el modelo responderá un cuestionario sobre la lectura anterior guiada por autoinstrucciones en voz baja mientras va realizando la tarea, a continuación los alumnos realizarán la misma tarea siguiendo sus instrucciones en voz baja mientras van realizando la tarea, hasta que la realicen correctamente.

Después de estos ejercicios se realizará un repaso de los pasos que vieron en la sesión anterior y los que vieron en esta sesión.

Al finalizar la sesión se les pedirá a los chicos que practiquen lo que se vio en la sesión durante la semana, así como la realización de sus Autoregistros diarios que serán entregados la siguiente sesión.

## Sesión doce

Tema: Programa de autoinstrucciones.

Objetivo: Los alumnos adquirirán herramientas para llevar a cabo un proceso adecuado de autoinstrucciones.

TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	TECNICA DE ENSEÑANZA	MATERIAL	DURACIÓN
PROGRAMA DE AUTOINSTRUCCIONES	Al finalizar la sesión los alumnos conocerán y aplicarán autoinstrucciones a través de la autoinstrucción enmascarada.	Gancho de Cook	Ninguno	10 min.
		Revisión de Autoregistros	Autoregistros de los participantes	10 min.
		Autoinstrucciones.	Pizarrón y plumones	20 min.
		Modelamiento, realización de una tarea con autoinstrucciones enmascaradas.	Libros de texto, hojas blancas y bolígrafos.	30 min.
		Discusión	Ninguno	20 min.
		Modelamiento, realización de una tarea con autoinstrucciones enmascaradas.	Libros de texto, hojas blancas y bolígrafos.	20 min.
		Discusión	Ninguno	10 min.

Descripción de la sesión:

Al inicio de la sesión se realizará un ejercicio de relajación llamado “Gancho de Cook” (ver anexo 14 Royo, 2003) para promover un proceso de atención adecuado durante la sesión. Al terminar el ejercicio de relajación, se realizará un recuento de cómo aplicaron los conocimientos adquiridos la sesión anterior y los beneficios que notaron una vez que los llevaron a cabo, también se realizará la revisión de Autoregistros y aclaración de dudas.

Enseguida se explicará a los adolescentes la fase de autoinstrucciones que practicarán en esa sesión, a continuación un modelo llevará a cabo la resolución de problemas aritméticos recibiendo instrucciones internas diciendo lo que va

haciendo, después todos los alumnos realizarán la misma tarea bajo las instrucciones internas hasta que todos los participantes ejecuten la tarea correctamente. Se realizará una pequeña discusión.

A continuación la modelo llevará a cabo la tarea de ejercicios aritméticos, diciéndose a sí misma instrucciones internas para poder resolver los problemas aritméticos, después los alumnos realizarán la misma tarea diciéndose a sí mismos lo que tiene que hacer para resolver los problemas aritméticos en un tiempo establecido.

Después de estos ejercicios se realizará un repaso de los pasos que vieron en la sesión anterior y los que vieron en esta sesión.

Al finalizar la sesión se les pedirá a los chicos que practiquen lo que se vio en la sesión durante la semana, así como la realización de sus Autoregistros diarios que serán entregados la siguiente sesión.

### **Sesión trece**

Tema: Cierre del taller.

Objetivo: Se realizará la aplicación del “Cuestionario de educación emocional” para verificar los avances que los alumnos tuvieron a lo largo del taller, finalmente se agradecerá a los alumnos por haber participado en el taller.

TEMA	OBJETIVO ESPECIFICO	TECNICA DE ENSEÑANZA	MATERIAL	DURACIÓN
CIERRE DEL TALLER	Al finalizar la sesión los alumnos realizarán una retroalimentación al taller.	Grito diario	Ninguno	10 min.
		Aplicación del Cuestionario.	Cuestionario para cada participante (CEE) bolígrafo	50 min.
		Dos renglones	Hojas blancas, plumones, bolígrafos.	30 min.
		Conclusiones y despedida.	Ninguno	30 min.

### Descripción de la sesión:

Al inicio de la sesión se realizará un ejercicio de relajación llamado “Grito diario” (ver anexo 15 Royo, 2003) para promover un proceso de atención adecuado durante la sesión.

Al terminar el ejercicio de relajación se les pedirá a los adolescentes que contesten el “Cuestionario de educación emocional” (Ver anexo 2, elaborado por GROUP, Group de Recerca en Orientación psicopedagógica, Cisspraxis 2001<sup>oo</sup>) aclarándoles que en este cuestionario, no hay respuestas ni buenas ni malas, es simplemente para conocer como están respecto a sus emociones.

Una vez que todos los alumnos hayan terminado de contestar el cuestionario, se llevará a cabo la dinámica llamada “Dos renglones” (ver anexo 15 Martínez, 2005) que permitirá un intercambio emocional gratificante entre los participantes del taller.

A continuación se discutirá acerca de las metas y compromisos que se cumplieron y cuáles no, finalmente se agradecerá a los chicos el haber participado en el taller y se les recomendará aplicar todo lo aprendido, en su vida diaria para mejorar la calidad de la misma.

## CONCLUSIONES

Durante varios años se han estudiado las causas del bajo rendimiento escolar en los adolescentes, se ha encontrado que unas de estas causas es la incapacidad para dirigir y regular el aprendizaje mediante la autoinstrucción, combinado con el mal manejo de sus emociones.

Los adolescentes con trastorno por déficit de atención y comportamiento perturbador se caracterizan por presentar conductas que interfieren negativamente con su desarrollo y en sus relaciones con el entorno, dificultando el proceso de adaptación (Solloa, 1995).

Las investigaciones señalan que a la edad de 11 años, el 80% de los chicos con TDAH tienen un retraso de 2 años en el aprendizaje de las habilidades relacionadas con la lectura, la escritura, la ortografía, el cálculo y la resolución de problemas (Zentall citado por [www.proyectodah.org.mx](http://www.proyectodah.org.mx)).

También se ha encontrado que conforme aumentan las materias escolares y profesores los chicos con TDAH tienen un incremento en el desorden y la desorganización, así como dificultades atencionales, ansiedad, comportamiento impulsivo e inquietud (Joselevich, 2003).

Por lo tanto los chicos con TDAH, evitaban estudiar lo que sientan difícil, huirán a los exámenes o situaciones sociales donde se saben incompetentes, esto les provocará culpa o ansiedad; algunos jóvenes abandonarán sus estudios antes de terminar la secundaria y tenderán a involucrarse en situaciones de riesgo como conductas delictivas así como adicciones, debido a su impulsividad y su falta de pensamiento reflexivo.

Considerando que en México un 3-5% de los adolescentes presentan trastorno por déficit de atención e hiperactividad y estos a su vez manifiestan una gran cantidad de problemas en su vida cotidiana como son: baja autoestima, dificultades en el establecimiento de relaciones personales, así como bajo rendimiento escolar, es necesario enseñarlos a regular sus emociones y sus conductas, para mejorar la adquisición de conocimiento y una educación integral para mejorar su calidad de vida.

Debido a lo anterior se encontró la necesidad de diseñar un taller de intervención para enseñar a los adolescentes con TDAH estrategias de autoregulación conductual y emocional para mejorar su rendimiento escolar y su calidad de vida así como la disminución de práctica de situaciones de riesgo como conductas delictivas y adicciones.

## LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

Una de las limitantes del taller puede ser el instrumento Cuestionario de Educación Emocional, debido a que tiene 68 ítems, lo que puede provocar aburrimiento o distracción en los chicos al estar respondiendo el cuestionario.

Otra limitante del instrumento es que puede ser manipulado por los adolescentes, ya que al momento de responder pueden ocultar cosas por temor a que los demás se enteren y esto puede sesgar el resultado.

En relación a la población puede ser que al principio del taller los chicos no quieran participar en las actividades, debido a la apatía y rechazo que vienen arrastrando a lo largo de su vida por lo tanto, es muy importante que exista empatía con los participantes desde el principio del taller.

Uno de los objetivos de este taller es que los chicos con TDAH logren ser autónomos en la regulación de su comportamiento, hábitos de vida diaria, emocional así como intelectual, por lo tanto se sugiere que 6 meses después se realicen entrevistas a padres y maestros para saber si existen diferencias en la regulación de estos aspectos, de los que presentaban los chicos antes de tomar el taller.

Se sugiere realizar un seguimiento a los chicos que participen en el taller, después de unos meses para verificar si existen diferencias en la autoregulación emocional y conductual a la que presentaron al término del taller.

Por otra parte se sugiere informar a padres y maestros acerca del TDAH, para crear una conciencia y así puedan ayudar y entender a los chicos, ya que merecen su apoyo y comprensión para salir adelante.

De acuerdo al punto anterior se sugiere realizar investigaciones posteriores acerca de la actitud que presentan padres y maestros hacia los adolescentes con TDAH y así crear talleres en donde se les enseñen estrategias para que logren trabajar y convivir con ellos de una forma adecuada.

## REFERENCIAS

- ψ Álvarez, M., Bisquerra, R., Filella, g, Fita, E, Martínez, F y Pérez, N (2001) Capítulo III Programas de educación emocional. Diseño y evaluación de programas de educación emocional. Editorial Monografías Escuela Española. Barcelona.
- ψ Amador, A. (1993) Programa de entrenamiento a padres para el manejo de problemas conductuales de sus hijos. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Arias, D y León, M. (2003) Programa de autoinstrucciones para elevar el bajo rendimiento en alumnos de secundaria. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Arellano, O. (2006) Efectos de un programa cognitivo conductual sobre la autoestima en niños con TDA-H. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Baena, G. (2003) Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil: Guía para padres y maestros. Editorial Trillas México.
- ψ Barona, L. (2003) Los hábitos de estudio en relación con el rendimiento escolar. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Brown, R. (2008) TDA con hiperactividad en niños y adultos. Editorial Manual Moderno.
- ψ Contreras, A. (2005) Taller para mejorar el rendimiento escolar fortaleciendo la autoestima en preadolescentes de 5 grado de primaria. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Chagoya, R y García I. (2002) Adaptación y evaluación de la escala de autocontrol de Connors para padres y maestros. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Chávez, P. y Martínez, G. (2003) Aprender a vivir con TDA-H: Guía para padres sobre los trastornos por déficit de atención e hiperactividad. Editorial Grupo Norma México.
- ψ Craig, G. (2001) Desarrollo Psicológico. Editorial Prentice Hall México.
- ψ De la Garza, F. (2005) Guía para médicos, padres y maestros. Editorial Trillas.
- ψ DSMIV-TR, (2002) Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales.
- ψ Díaz, S. (2005) Taller formativo sobre inteligencia emocional para adultos. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Goleman, D. (1997) Inteligencia Emocional. Editorial Paidós. Barcelona

- ψ Gómez, I. (2003) La ideación suicida en adolescentes y su relación con autoestima, locus de control e impulsividad. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ González, J. (2001) Psicopatología de la adolescencia. Manual Moderno. México.
- ψ González, M. (2004) Programa socioafectivo para niños con alteraciones funcionales en el lenguaje. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Gratch, L. (2000) El trastorno por déficit de atención: clínica, diagnóstico y tratamiento en la infancia, la adolescencia y la adultez. Editorial Médica Panamericana.
- ψ <http://www.proyectodah.org.mx/temas.Interes,2008>
- ψ Joselevich, E. (2003) A.D/H.D. ¿Qué es? ¿Qué hacer? Recomendaciones para padres y docentes. Paidós. México.
- ψ Juárez, A (2004) Propuesta de un taller para el reforzamiento de la autoestima en familias disfuncionales. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Kazdin, A. (1996) Modificación de la conducta y sus aplicaciones prácticas. Editorial Manual Moderno México.
- ψ Martínez, L. (2005) Psicoterapia breve en grupo con niños de 10 a 11 años con rasgos ansiosos depresivos. Tesis de Maestría de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Miramontes, J. (2004) Enseñanza de estrategias de solución de problemas a madres con historia de maltrato infantil. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Moreno, R. (2005) Revisión de algunos factores cognitivos en el suicidio adolescente. Tesina de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Moya, K. (2007) Trastorno con déficit de atención: manejo multidisciplinario. Manual Moderno. México.
- ψ Mruk, C. (1999) Autoestima: Investigación, teoría y práctica. Mc Graw Hill. España.
- ψ Núñez, P. (2000) La relajación y las autoinstrucciones en la respuesta de impulsividad en el niño con TDA-H. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Orozco, L. (2004) Relación de la inteligencia emocional con los estilos de enfrentamiento que utilizan los estudiantes universitarios. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Papalia, D. (2005) Desarrollo Humano. 9ª ed. Mc Graw Hill. México.

- ψ Ramírez, R. (2008) La terapia cognitivo conductual a las actividades de preconsulta, intervención terapéutica e impartición de talleres en el centro de servicios psicológicos "Dr. Guillermo Dávila" como parte del programa de servicio social en clínica. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Rice, P. (1997) Desarrollo Humano. Estudio del ciclo vital. 2ª ed. Editorial Prentice-Hall Hispano Americano. México.
- ψ Rickel, A. (2008) Trastornos de déficit de atención con hiperactividad en niños y adultos. Ed. Manual Moderno. México.
- ψ Rodríguez, E. (2004) Control y manejo del estrés con técnicas cognitivo conductuales en profesores de primaria y secundaria. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Royo, M. (2003) Capítulo X La educación de las emociones en la enseñanza secundaria. En, E. (Ed.) Emociones y Educación: Qué son y cómo intervenir desde la escuela. Editorial GRAO de IRIF. España.
- ψ Sarafino, P. y Armstrong, W. (1998) Desarrollo del niño y del adolescente. Editorial Trillas. México.
- ψ Santies, M. (2003) La autoestima en madres con hijos con TDAH y la autoestima de sus hijos, estudio comparativo. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Santrock, J (2003) Psicología del desarrollo en la adolescencia. Editorial Mc Graw Hill. México.
- ψ Servín, G. (2008) Toma de decisiones, una propuesta de intervención psicológica. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Solloa, L. (1995) Los trastornos psicológicos del niño. Editorial Trillas. México.
- ψ Trujillo, A. (2004) Diseño y evaluación de un taller cognoscitivo conductual para niños deprimidos en edad escolar. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.
- ψ Valdez, N. (2005) Influencia de los estilos de crianza en la socialización de niños. Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM.

ANEXOS

## ANEXO 1

### CUESTIONARIO DE AUTOINSTRUCCIONES

NOMBRE DEL ALUMNO: \_\_\_\_\_

GRADO ESCOLAR Y GRUPO: \_\_\_\_\_ FECHA \_\_\_\_\_

INSTRUCCIONES: Lee cuidadosamente las preguntas y contesta cada una de ellas colocando una (x) dentro del paréntesis que corresponda.

REACTIVOS	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1. ¿Antes de realizar una tarea, elaboro un plan para ejecutarla?			
2. ¿Cuándo realizo una tarea y cometo un error no me desaliento y sigo adelante?			
3. ¿Cuándo termino una tarea y está bien hecha me felicito?			
4. ¿Al hacer una y tarea la divido en pequeños pasos porque se me facilita?			
5. ¿Cuándo me dejan una tarea me voy diciendo lo que tengo que hacer?			
6. ¿Al realizar una tarea pienso en voz alta lo que voy que haciendo?			
7. ¿Al realizar una tarea tengo claro lo que tengo que hacer?			
8. ¿cuándo resuelvo una tarea y cometo un error elaboro una nueva estrategia para darle solución?			
9. ¿Conforme voy avanzando en una tarea me voy dando ánimos para hacerla bien?			
10. ¿Al terminar una tarea me pregunto qué tal la hice?			



**ANEXO 2**  
**CUESTIONARIO DE EDUCACION EMOCIONAL (CEE)**

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
 Sexo: \_\_\_\_\_ Grado y grupo: \_\_\_\_\_  
 Fecha: \_\_\_\_\_

Responde con sinceridad a las siguientes preguntas, para ello piensa en ti antes de responder. Coloca una X en la casilla que tú consideres más adecuada.

REACTIVOS	Nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Siempre
1 Estoy satisfecho de lo que aprendo en la escuela.				
2 Me encuentro a gusto en la escuela				
3 Cuando tengo un problema intento resolverlo.				
4 Me vienen ideas a la cabeza que no me dejan dormir por la noche.				
5 Organizo bien mí tiempo libre.				
6 Soy cariñoso con los demás.				
7 Me gusta explicar mis problemas a otras personas de confianza.				
8 Me siento bien conmigo mismo.				
9 Tengo facilidad para empezar a hablar con alguien a quien quiero conocer.				
10 Tengo la sensación de que a mis compañeros les gusta estar conmigo.				
11 Cuando tengo un problema valoro todas las posibles soluciones para poder escoger la mejor.				
12 Pienso que mi salud es buena.				
13 Cuando me dicen que he hecho algo muy bien me quedo asombrado.				
14 Si mis amigos están preocupados yo también me siento preocupado.				
15 Cuando resuelvo un problema pienso cosas como: ¡Estupendo! ¡Lo he conseguido!, etc.				
16 Cuándo cometo alguna estupidez, me siento tan mal que deseo que me trague la Tierra.				

REACTIVOS	Nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Siempre
17 Me pongo muy nervioso cuando tengo que hablar delante de toda la clase.				
18 Cuando tengo algún problema, pido ayuda a mis padres.				
19. Cuando tengo un problema, procuro tener claro ¿qué es lo que pasa?				
20. Me siento muy mal cuando los demás critican lo que hago.				
21. Cuando veo que he molestado a alguien procuro pedir perdón.				
22. Me gusto tal y como soy físicamente.				
23. Antes de tomar una decisión pienso en sus ventajas e inconvenientes.				
24. Me siento triste sin ningún motivo.				
25. Estoy satisfecho de las relaciones que tengo con mis familiares.				
26. A mi familia le gusta como soy.				
27. Aprendo de cómo los demás resuelven sus problemas.				
28. Pienso seriamente que no vale la pena vivir.				
29. Me gusta encargarme de tareas importantes.				
30. Soy una persona amable.				
31. Cuando tengo un problema pienso en diversas soluciones para resolverlo.				
32. Me entusiasmo con grandes proyectos que luego son irrealizables.				
33. En general me cuesta dirigirme a los profesores para contarles alguna cosa.				
34. Tengo miedo a equivocarme cuando hago cualquier cosa.				
35. Noto fácilmente si tengo algún problema.				

REACTIVOS	Nunca	Algunas veces	Con frecuencia	Siempre
36. Me parece que soy culpable cuando algo no me sale bien.				
37. Noto si los demás están de buen o mal humor.				
38. Estoy satisfecho con lo que tengo.				
39. Me tomo el tiempo suficiente para analizar con detalle cada problema que me preocupa.				
40. Me siento unas veces alegre y otras triste, sin saber ¿porqué?				
41. Participo bastante en los trabajos de grupo.				
42. Me desanimo mucho cuando algo me sale mal.				
43. Acostumbro a saber qué pasos dar para solucionar mis problemas.				
44. Me siento harto de todo.				
45. Cuando no sé alguna cosa, busco y encuentro la información necesaria sin demasiada dificultad.				
46. Creo que actué correctamente.				
47. En el caso de que no haya podido resolver un problema a la primera, busco otras soluciones para conseguirlo.				
48. Tengo en cuenta los sentimientos de los demás.				
49. Me siento satisfecho de las cosas que hago.				
50. Pienso que la vida es triste.				
51. Cuando pienso diferente a los demás me callo.				
52. Si me enfado con alguien se lo digo.				
53. Participo en las actividades que se organizan en la colonia en la que vivo.				

54. Me considero popular entre los chicos y chicas de mi edad.				
55. Doy las gracias a aquéllos que han sido amables conmigo.				
56. Intento pensar en mi futuro, imaginar qué tipo de vida quiero llevar y qué haré para conseguirlo.				
57. Cuando necesito ayuda acostumbro a pedirla.				
58. Hablar con los demás me resulta bastante complicado, hablo poco y encima me da pena.				
59. Si alguien que no conozco se intenta colar, le digo educadamente que espere su turno.				
60. Me cuesta hablar con personas a quienes conozco poco.				
61. Me pongo nervioso fácilmente.				
62. Creo que la suerte influye en las cosas que me pasan.				
63. Procuro felicitar a los demás cuando hacen algo bien.				
64. Me siento cansado y desanimado sin ningún motivo.				
65. Sonrío y saludo a los conocidos que me encuentro.				
66. Me cuesta hablar de mis sentimientos con amigos y amigas.				
67. Procuro realizar las actividades de clase lo mejor que puedo.				
68. Me siento una persona feliz.				

FIN DEL CUESTIONARIO, COMPRUEBA SI HAS CONTESTADO TODAS LAS PREGUNTAS.

**CUESTIONARIO DE EDUCACION EMOCIONAL (CEE)  
PERFIL DE CALIFICACION**

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
 Sexo: \_\_\_\_\_ Grado y grupo: \_\_\_\_\_  
 Fecha: \_\_\_\_\_

No. De reactiv o	NUNCA	ALGUNAS VECES	SOMETRANOCENTRALIZACION	SIEMPRE	A	B	C	D
1	0	1	2	3				
2	0	1	2	3				
3	0	1	2	3				
4	0	1	2	3				
5	0	1	2	3				
6	0	1	2	3				
7	0	1	2	3				
8	0	1	2	3				
9	0	1	2	3				
10	0	1	2	3				
11	3	2	1	0				
12	3	2	1	0				
13	0	1	2	3				
14	3	2	1					
15	0	1	2	3				
16	3	2	1	0				
17	0	1	2	3				
18	0	1	2	3				
19	0	1	2	3				
20	3	2	1	0				
21	0	1	2	3				
22	0	1	2	3				
23	0	1	2	3				
24	3	2	1	0				
25	0	1	2	3				
26	0	1	2	3				
27	3	2	1	0				
28	3	2	1	0				
29	0	1	2	3				
30	3	2	1	0				
31	0	1	2	3				
32	0	1	2	3				
33	0	1	2	3				
34	0	1	2	3				
<b>TOTAL DE SUMA</b>								

No. De reactiv o	NUNCA	ALGUNAS VECES	SOMETRANOCENTRALIZACION	SIEMPRE	A	B	C	D
35	3	2	1	0				
36	3	2	1	0				
37	0	1	2	3				
38	3	2	1	0				
39	0	1	2	3				
40	0	1	2	3				
41	0	1	2	3				
42	3	2	1	0				
43	3	2	1	0				
44	0	1	2	3				
45	0	1	2	3				
46	0	1	2	3				
47	0	1	2	3				
48	3	2	1	0				
49	3	2	1	0				
50	3	2	1	0				
51	0	1	2	3				
52	3	2	1	0				
53	0	1	2	3				
54	3	2	1	0				
55	0	1	2	3				
56	0	1	2	3				
57	0	1	2	3				
58	3	2	1	0				
59	0	1	2	3				
60	0	1	2	3				
61	3	2	1	0				
62	3	2	1	0				
63	0	1	2	3				
64	3	2	1	0				
65	0	1	2	3				
66	0	1	2	3				
67	0	1	2	3				
68	0	1	2	3				
<b>TOTAL SUMA</b>								

## CATEGORIAS QUE MIDE EL CUESTIONARIO:

**HABILIDADES DE VIDA:** Son los comportamientos apropiados para la resolución de problemas, relacionados con asuntos personales, familiares, de tiempo libre, de la comunidad y del trabajo. Los reactivos relacionados son: 5, 29, 45, 56 y 63.

**HABILIDADES SOCIALES:** Permiten a la persona relacionarse de forma satisfactoria con otras personas y mejorar su calidad de vida. Los reactivos relacionados son: 2, 9, 10, 17, 21, 25, 30, 33, 37, 41, 48, 51, 52, 53, 54, 55, 58, 59, 60 y 65.

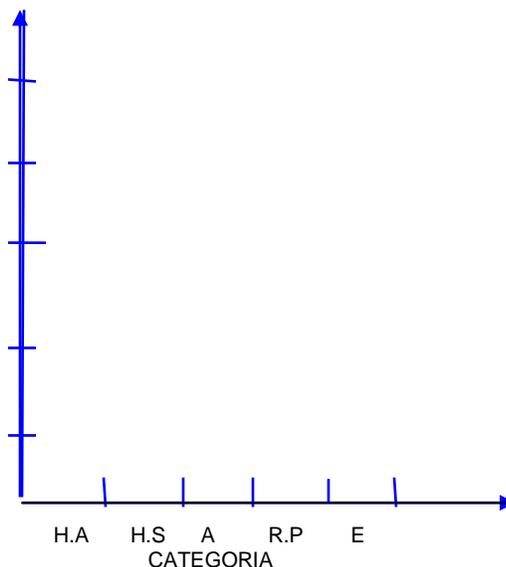
**AUTOESTIMA:** Nos indica como nos sentimos con nosotros mismos, el cuestionario considera las dimensiones física, escolar, personal, social, familiar y emocional. Los reactivos relacionados son: 1, 6, 8, 12, 13, 15, 20, 22, 26, 34, 38, 42, 46, 49, 57, 62, 67 y 68.

**RESOLUCION DE PROBLEMAS:** El cuestionario contempla los pasos para encontrar las solución a un problema: sentirse motivado para resolver los problemas que le preocupan, definir el problema, informar sobre los pasos que hay que seguir para solucionar el problema, identificar las soluciones posibles, pensar en las consecuencias, elegir una solución, satisfacción de la solución tomada. Los reactivos relacionados son: 3, 7, 11, 18, 19, 23, 27, 31, 32, 39, 43, 47 y 57.

**EMOCIONES:** El cuestionario pretende medir en esta dimensión tres tipos de emociones, ansiedad, preocupación, depresión y estabilidad emocional. Los reactivos relacionados son: 4, 14, 16, 24, 28, 36, 40, 44, 50, 61 y 64.

CATEGORIA	PUNTAJE TOTAL
HABILIDADES DE VIDA H.A	
HABILIDADES SOCIALES H.S	
AUTOESTIMA A	
RESOLUCION DE PROBLEMAS R.P	
EMOCIONES E	

PUNTAJE



## **ANEXO 3**

### **PRESENTACIÓN**

#### ❖ PERSONA, ANIMAL O COSA (Núñez, 2004)

Se colocan en círculo los participantes y se le pide a un voluntario que se presente diciendo su nombre, edad, el animal con el que se identifica y por qué, y el animal con el que no se identifica y por qué, cuando el voluntario termine con su presentación debe elegir a alguien para que se presente y así sucesivamente.

### **RELAJACIÓN**

#### ❖ ESTIRA Y AFLOJA (Martínez, 2005)

Este ejercicio debe de practicarse en una silla, en una postura cómoda, con la columna recta y sin tensar las piernas. Se les pide a los participantes que tensen los músculos de los pies, que junten sus talones, luego las pantorrillas, las rodillas y que tensen la parte superior de las piernas. A continuación se les pide que tensen los glúteos, el abdomen, el pecho y los hombros, se les pide que aprieten los puños, las manos que crucen sus brazos, que tensen el músculo del cuello, sus mandíbulas, el rostro cerrando los ojos y frunciendo el ceño. Una vez que esté todo el cuerpo en tensión, se les pide que tomen aire y lo retengan por 10 segundos y mientras tensan al máximo todo el cuerpo, después de los 10 segundos, se les pide que exhalen el aire aflojando todo el cuerpo.

## **ANEXO 4**

#### ❖ UN VIAJE EN TREN (Quiles y Espada citado por González, 2004)

Al principio se pide a los participantes que adopten una postura cómoda, el monitor dará las instrucciones necesarias e irá narrando una historia que hará de hilo conductor, esta narración se hará de manera pausada dando un espacio entre cada frase, con voz suave y monótona tratando de transmitir serenidad.

Se les pide a los participantes que cierren los ojos y que se vayan imaginando todas las situaciones de la narración, antes de iniciar se deberá practicar una respiración profunda que realizarán durante el ejercicio.

## NARRACION:

Te vas de viaje, abor das el tren, viajas sólo. Tu asiento esta junto a una de las ventanas, puedes observar todo el paisaje, es un tren antiguo pero está en muy buenas condiciones y está muy cómodo. Tú asiento es muy suave y con una textura agradable, la temperatura es ideal, ni frío ni calor Fíjate en todo lo que rodea al vagón; los carteles, las cortinillas de las otras ventanillas, el equipaje que se encuentra en lo alto... continúa respirando profundamente uno... dos... tres.... Cuatro permite que tus pulmones se llenen de aire para después sacarlo de una vez uno... dos... tres... cuatro...

El tren ha empezado su marcha lentamente, puedes sentirlo, no necesitas ningún equipaje, respiras tranquilo. Al principio estuviste un poco nervioso pero ahora estas muy a gusto, respiras pausadamente inhalando el aire lentamente por tu nariz para después dejarlo escapar por la boca, el tren comienza a tomar velocidad.

El paisaje: casa en construcción, edificios grises, montones de fábricas, no resulta muy bonito, sin embargo a ti te da una sensación de tranquilidad. El movimiento del tren y su música suave te arrullan llevándote a un estado de somnolencia.

Fíjate en todos los detalles a tu alrededor... Mientras tanto respira lentamente inhala por la nariz y suelta el aire por la boca, profundamente...

Poco a poco van quedando menos vías, empiezas a dejar el paisaje de la ciudad para adentrarte en el campo, donde predominan los tonos verdes... hay riachuelos y grandes zonas repletas de árboles que agita el viento al paso del tren. Sigue respirando, hazlo profundamente siente el aire puro llenando tus pulmones y llegando a todos los rincones de tu cuerpo. Ahora el paisaje ofrece tonos dorados, campos de trigo, algunos árboles salpicando ese océano dorado.

Te acercas al mar, el paisaje es más abrupto, hacia donde mires te encuentras con ese mar de tonos ocre y amarillos, la brisa mueve la espiga y eso te da una sensación de tranquilidad... continúas respirando profundamente inhalas por la nariz y sacas el aire por la boca lentamente... Un túnel, lo atraviesa el tren y se aproxima a la costa, el paisaje aquí es más abrupto, pero la visión del mar merece la pena.

El sol se refleja en el mar ofreciéndote destellos dorados, continuas respirando tranquilamente, aspirando el aire cada vez... El clima es espléndido, observas a la gente bañándose en el mar, recostado en la arena, cerca del mar en dónde éste rompe en las rocas en una fina espuma.

Recuerdas otras veces que has estado en el mar, sintiendo los rayos del sol sobre tu piel, completamente relajado, sintiendo que el tiempo transcurra sin prisa... esto te resulta muy agradable, continuas respirando profundamente.

El tren se aproxima a su destino, una estación muy agradable, está limpia, muy cerca de donde estamos ahora. Hay otros trenes esperando su hora de partir, hay restaurantes, gente que viene y va... ve moviendo tus brazos, cuello, piernas, manos... ahora lentamente vas a abrir tus ojos y te vas a mantener en tu lugar.

## AUTOESTIMA

### ❖ MÁS BIEN SOY... (Quiles y Espada citado por González, 2004)

Se les entrega a los participantes una hoja tamaño carta y en forma de lista tienen que describir con ocho adjetivos calificativos su forma de ser, el facilitador le pide al grupo que den algunos ejemplos de adjetivos para verificar que se haya comprendido la instrucción y no se vayan a confundir, se les dan cinco minutos para establecer ese listado, a continuación se les pide que de cada uno de los adjetivos busquen sus antónimos y hagan una segunda lista, cuando terminen se les pasa el formato para que vacíen sus listas en ella, cuando todos hayan terminado los participantes leerán sus respectivas hojas a todo el grupo, cuidando que sea de manera espontánea y de uno en uno. Al finalizar esta etapa se llega a conclusiones.

### HOJA PARA EL PARTICIPANTE

Entre esto y aquello más bien soy...

1. Entre \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ más bien soy

\_\_\_\_\_.

2. Entre \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ más bien soy

\_\_\_\_\_.

3. Entre \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ más bien soy

\_\_\_\_\_.

4. Entre \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ más bien soy

\_\_\_\_\_.

5. Entre \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ más bien soy

\_\_\_\_\_.

1. Entre \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ más bien soy

\_\_\_\_\_.

2. Entre \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ más bien soy

\_\_\_\_\_.

3. Entre \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ más bien soy

\_\_\_\_\_.

❖ PROMOCIÓN PERSONAL (Quiles y Espada citado por González, 2004)

El conductor de la actividad explicará a los participantes que existen puestos vacantes en el salón y que pueden ser ocupados por ellos, por ejemplo encargados de organizar el material de las actividades, encargado de repartir las fichas de la actividad, etc. Cada participante puede presentarse como candidato a alguno de los puestos, se hacen las listas de los candidatos y se establece un periodo para llevar a cabo las campañas electorales de los participantes. Durante estas campañas, los candidatos se pueden anunciar mediante carteles, volantes, etc. A través de estos medios deben anunciar porque se creen ideales para el cargo deben utilizar cualidades que ellos posean. Finalmente se llevan a cabo las elecciones y se dan a conocer los resultados.

## ANEXO 5

❖ TRANSFORMARSE EN OBJETO (Quiles y Espada citado por González, 2004)

Al principio se pide a los participantes que adopten una postura cómoda, el monitor dará las instrucciones necesarias e irá narrando una historia que hará de hilo conductor, esta narración se hará de manera pausada dando un espacio entre cada frase, con voz suave y monótona tratando de transmitir serenidad.

Se les pide a los participantes que cierren los ojos y que se vayan imaginando todas las situaciones de la narración, antes de iniciar se deberá practicar una respiración profunda que realizarán durante el ejercicio.

Árbol: Eres un árbol, frondoso, grande con un follaje hermosamente verde, piensa en tu cuerpo empezando por tus pies, que son tus raíces, sigue por tus piernas y abdomen que son tu tronco, finalmente tu torso y tu cabeza, junto con tus brazos son la copa, las ramas y las hojas, frutos. Obsérvate bien, detalladamente, por las mañanas tus hojas están bañadas por el rocío, el viento mueve tus ramas, siéntelo...las mece de un lado a otro suave y lentamente pues la brisa es tranquila, el movimiento es monótono pero si la brisa es fuerte te agita con furia y ellas lo acompañan sin oponerse... acompañan al viento en su vaivén.

Fuego: Ahora sientes el calor de una hoguera ya que eres una llama de fuego ardiendo... ¿recuerdas los colores del fuego?, ¿recuerdas los tonos anaranjados?.. azules... rojos...escucha el sonido del crepitar de la madera bajo tus pies... siente tu balanceo a consecuencia de la brisa de aire que es a la vez suave y fuerte eres una llama que se consume poco a poco...

Agua: Eres una gota flotando en muchísimas más en medio del mar... imagínalo estas en una ola que acaricia de cuando en cuando la orilla de la playa ... rompes sonoramente y dejas un rastro de espuma y agua... de repente, el mar se vuelve a llevar con él y más tarde te hace volver a la orilla rompiendo en una ola... una y otra vez... nada te hace creer que cambiará este vaivén,,, nunca.

Bandera: Ahora serás una bandera, escoge aquella que más te guste por sus colores, no haces nada más que estar en lo alto de un edificio, en lo alto de un mástil... también pudiera ser que estuvieras en una casa, en un campo deportivo... lo realmente privilegiado de tu posición es que puedes admirar un panorama que nadie puede... ves a la gente, diminuta allá abajo yendo y viniendo, ni siquiera reparan en ti. .. te gusta estar ahí mecida por el viento cuando este te visita o recargada plácidamente en el mástil cuando no hay brisa. Te gusta sentir las caricias del viento y te dejas llevar por él sabiéndote y sintiéndote segura, ve moviendo tus brazos, cuello, piernas, manos... ahora lentamente vas a abrir tus ojos y te vas a mantener en tu lugar.

❖ EL GENIO DE LA LAMPARA. (Quiles y Espada citado por González, 2004)

El coordinador del taller pedirá a los participantes que imaginen que acaban de encontrar una lámpara mágica, al frotarla sale de ella un genio que les dice que es capaz de cumplirles tres deseos acerca de aspectos de su personalidad que quieran cambiar. Tras reflexionar un poco, ellos deberán elegir los deseos que pedirán. Finalmente, se discutirá en grupo acerca de los deseos de cada quien y de las razones que tuvieron para pedirlos y el coordinador les explicará que los cambios que se pretenden son posibles y que no es necesaria la magia para conseguirlos.

❖ RECORDANDO LO BUENO. (Quiles y Espada citado por González, 2004)

La actividad consiste en recordar eventos en los cuales los participantes hayan actuado positivamente y hayan sido reconocidos, la ficha de actividad da algunos ejemplos de ese tipo de momentos, sin embargo cada participante puede poner en ella los sucesos que prefiera.

Recuerda un día en que...	Describe con detalle lo que pasó
Alguien te felicitó por algo que hiciste	
Hiciste una propuesta que todos los presentes apoyaron.	
Alguien te tomó en cuenta para resolver un problema.	
Alguien te lanzó un piropo pues lucías muy bien.	
Alguien te agradeció por un favor que le hiciste.	
Te ofrecieron una disculpa por algo que no te agradó.	
Le pediste perdón a alguien por haberlo ofendido.	
Otros recuerdos...	

## ANEXO 6

### ❖ NAVEGANDO

(Feldman citado por Contreras, 2005)

Se coloca a los participantes en parejas, se les indica que se sienten en el suelo frente a frente con las piernas extendidas, luego se les indica que se sujeten de las manos y que empiecen a balancearse como si fueran un barco en el mar. El conductor de la actividad debe explicarles que es importante la colaboración de los dos participantes para conseguir el balanceo y que una vez conseguido, la experiencia es divertida y relajante.

❖ ¿QUIERES PROBAR TU EMPATÍA?

(Verduzco citado por Díaz, 2005)

Los participantes trabajaran por parejas, colocándose cara a cara sentados, uno de los participantes empezará a contar algo al otro durante un periodo de cinco minutos aproximadamente, puede ser un tema libre o alguno sugerido por el guía. Durante este tiempo el escucha puede hacer preguntas acerca del tema pero no puede hablar acerca de el mismo, de igual manera debe estar atento a las respuestas de su interlocutor.

Cuando el guía indica el final de este ejercicio, se cambian los papeles entre los participantes, en el momento en el que ambos participantes han contado algo recíprocamente, contestarán el cuestionario que se anexa al final de esta descripción de la actividad, al terminar lo darán al compañero para que lo lea y lo discutirán, finalmente pueden cambiar de parejas y repetir el ejercicio, poniendo en práctica las sugerencias escuchadas del anterior compañero.

CUESTIONARIO DE EMPATIA

A continuación leerás 8 afirmaciones, es importante que recuerdes la forma de comportarse de tu compañero al momento en que tu hablabas, indica de acuerdo con la escala siguiente el nivel en el que estás de acuerdo con cada una de las frases.

1. Muy en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Dudoso
4. De acuerdo
5. Muy de acuerdo

Te agradecemos el que contestes con mucha sinceridad  
Durante la conversación tu compañero:

1. Demostraba interés con su rostro	1	2	3	4	5
2. Mantenía su mirada fija en la tuya	1	2	3	4	5
3. Te incomodaba con su mirada.	1	2	3	4	5
4. Asentía con la cabeza ante tus afirmaciones.	1	2	3	4	5
5. Se situaba a una distancia inapropiada de ti (Muy lejos o muy cerca)	1	2	3	4	5
6. Te dejó hablar sin interrupciones.	1	2	3	4	5
7. Te hizo preguntas acerca de lo que le contabas que resultaran interesantes.	1	2	3	4	5
8. Percibiste interés en tu interlocutor.	1	2	3	4	5

Sugerencias para tu compañero:

---

---

---

## ❖ ELOGIOS Y CUMPLIDOS

(Verduzco citado por Díaz, 2005)

Los participantes serán instruidos en la importancia de crear un buen ambiente en el grupo de trabajo para que todos estén a gusto con ellos. Aprender a hacer elogios y cumplidos es importante para mejorar las relaciones interpersonales y puede perfeccionarse con la práctica, los participantes dispondrán de una lista de situaciones en la que anotarán de que manera elogiarían una actitud positiva para cada situación. Al final se discutirán las opciones de cada participante y se llegará a conclusiones.

## ANEXO 7

### ❖ LOS COLORES Y LA RELAJACION

(Quiles y Espada González, 2004)

Al principio se pide a los participantes que adopten una postura cómoda, el monitor dará las instrucciones necesarias e irá narrando una historia que hará de hilo conductor, esta narración se hará de manera pausada dando un espacio entre cada frase, con voz suave y monótona tratando de transmitir serenidad.

Se les pide a los participantes que cierren los ojos y que se vayan imaginando todas las situaciones de la narración, antes de iniciar se deberá practicar una respiración profunda que realizarán durante el ejercicio.

Traten de no pensar en nada... imaginen una pared azul frente a ustedes... el color es como el del cielo en un día despejado... acérquense al muro... sólo pueden apreciar el color azul, sientan su textura es rugosa como si fuera de cemento... noten que en otras partes del muro es de un azul más oscuro, pero siempre es azul... se sienten tranquilos el azul les recuerda cosas apacibles como el mar o el mismo cielo recuerden ahora otras cosas que sean azules... comparen sus tonos con los de su muro... respiren, respiren profundamente...

Ahora caminan hacia otra estancia en donde las paredes son rojas, miren a un lado solo se ve rojo, arriba solo hay rojo, en el piso solo hay rojo, respiren, sigan respirando profundamente concéntrense en el color rojo... piensen en cosas rojas como un atardecer, un coche, un globo, concéntrense en todos los detalles de estos objetos rojos... respiren.... respiren profundamente.

Salen de esa habitación despacio, llegan a otra en donde todo absolutamente todo es de color verde, respiren profundamente.. como si fuera un bosque si allá aún lado es más oscuro por otro lado es como un verde oliva pero a ustedes les agrada más el verde jade, brillante y de aspecto tan limpio... respiran profundo empiezan a pensar en cosas que sean verdes piensan en que tonos de su habitación se comparan con los de esas cosas... escogen un objeto en especial... se concentran en él, en todos su detalles.. respiran profundamente con sus ojos cerrados y sentados cómodamente...

Ahora nuevamente salen de esa habitación... tienen sus ojos cerrados y respiran profundamente bien, sigan así e imaginen que regresan a esta habitación, aquí hay muchos colores... traten de recordar todos los detalles de la habitación los carteles, los muros, las mesas no pierdan ningún detalle respiren profundamente... ve moviendo tus brazos, cuello, piernas, manos... ahora lentamente vas a abrir tus ojos, te vas a mantener en tu lugar y vas a ver todos los colores que hay aquí en la habitación.

❖ COMO TOMAR UNA CRITICA

(Amador, 1993)

En esta actividad el conductor dirá a los participantes que recuerden alguna crítica actual o que les hayan hecho en el pasado, posteriormente, someterán la crítica a las preguntas que componen la ficha de actividad. Finalmente les explicará que aún las críticas que se hacen sólo por molestar pueden ser provechosas si se saben analizar positivamente.

Critica que he recibido:	
Cuestión 1: ¿Qué me están diciendo?	
Cuestión 2: ¿Quién me lo dice?	
Cuestión 3: ¿Por qué me lo dice?	
Cuestión 4: ¿En qué tiene razón	Cuestión 5: ¿En qué no tiene razón?
Cuestión 6: ¿Qué podría cambiar yo?	

❖ **CONDUCTAS POSITIVAS EN RELACIONES SOCIALES** (Amador, 1993)

Para empezar se hará una lista de las conductas que se consideren corteses o de buena educación, se elaborará un sistema de premiación de las conductas positivas en un pizarrón se fijan hojas de papel que representan a cada participante, en esta hoja se registrará cada conducta positiva del mismo (quien recibe la conducta es quien debe registrarla en la hoja del otro participante), se establece un plazo por ejemplo de una semana, al término del cual se suman los registros de los participantes y se procede a la premiación.

## **ANEXO 8**

❖ **PINOCHITO**

(Martínez, 2005)

Se les pide a los participantes que inhalen aire por la nariz y la froten rápidamente 10 veces, después se les pide que exhalen el aire sin frotar la nariz, se repite el ejercicio cinco veces más. Cada vez que lo hagan, deben notar si el aire que inhalan entra por ambas fosas nasales.

### **TOMA DE DECISIONES**

❖ **TOMANDO UNA DECISIÓN**

(Amador, 1993)

El conductor de la actividad explicará a los participantes que a veces el resultado de una medida tomada para resolver un problema depende de la forma en que fue tomada dicha medida, así como también de aquellos que tomaron parte en ella hicieran lo que debían hacer, e incluso, de que la medida haya sido tomada a tiempo.

Para evaluar resultado de una determinada decisión deben tomarse en cuenta ciertos pasos que se descubrirán a continuación.

Usando la ficha de actividad, se leerá de nuevo la decisión tomada, se contestarán por parejas las siguientes cuestiones: cuándo, quién y cómo puso en práctica la medida, así como los resultados reporto la misma.

Finalmente se discutirá en grupo algún otro conjunto de alternativas de solución, también se puede poner en práctica la misma medida corrigiendo sus deficiencias encontradas en la ejecución anterior o bien, se puede recurrir a la medida que quedó en segundo lugar durante el proceso de toma de decisiones.

## FICHA DE ACTIVIDAD

Problema:

---

---

---

Solución elegida:

---

---

---

Solución elegida: ¿Se puso en práctica en el plazo acordado? ¿Por qué?

---

---

---

Contenido: ¿Se realizó correctamente? ¿Por qué?

---

---

---

Personas: ¿Todos los implicados en la decisión realizaron su parte? ¿Por qué?

---

---

---

Resultados: ¿fueron los resultados cómo se esperaban? ¿Qué falta por hacer?

---

---

---

Dificultades

---

---

---

### ❖ POSIBLES CONSECUENCIAS

(Amador, 1993)

El conductor de la actividad explica a los participantes que a veces frente a un problema se toma la primera idea de solución sin prever las consecuencias, además de no pensar en que existen otras alternativas.

Posteriormente les explicará que lo que propone la ficha de actividad es una guía que puede ser utilizada para analizar detalladamente las alternativas posibles para la solución de un problema y aprender a elegir la mejo

**FICHA DE ACTIVIDAD**

Elija un problema y defínelo con claridad y precisión, elija las posibles alternativas y analiza, usando este formato las posibles consecuencias de cada una de ellas.

Problema: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Alternativa: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

CONSECUENCIAS				
A CORTO PLAZO		A LARGO PLAZO		
	Valoración 1-10		Valoración 1-10	
				SOBRE MI
				SOBRE LOS OTROS

## ANEXO 9

### ❖ ESTIRA Y AFLOJA

(Martínez, 2005)

Este ejercicio debe de practicarse en una silla, en una postura cómoda, con la columna recta y sin tensar las piernas. Se les pide a los participantes que tensen los músculos de los pies, que junten sus talones, luego las pantorrillas, las rodillas y que tensen la parte superior de las piernas. A continuación se les pide que tensen los glúteos, el abdomen, el pecho y los hombros, se les pide que aprieten los puños, las manos que crucen sus brazos, que tensen el músculo del cuello, sus mandíbulas, el rostro cerrando los ojos y frunciendo el ceño. Una vez que esté todo el cuerpo en tensión, se les pide que tomen aire y lo retengan por 10 segundos y mientras tensan al máximo todo el cuerpo, después de los 10 segundos, se les pide que exhalen el aire aflojando todo el cuerpo.

### ❖ DE QUE OTRA FORMA HACER LAS COSAS

(Miramontes, 2004)

Se acomoda a los participantes en círculo, un participante escribe en una hoja una situación problemática propia o que conozca, pasa la hoja al compañero de al lado, quien lee el problema y escribe abajo una posible solución, en el mismo sentido pasa la hoja a otro compañero quien hace lo mismo y así hasta terminar el círculo. Cuando la hoja llega hasta el participante que escribió el problema lo lee en voz alta y también todas las soluciones propuestas. Finalmente se analizan en parejas los problemas escritos y sus soluciones, buscando más alternativas.

### ❖ TAXI ESPACIAL

(Díaz, 2005)

Se solicitan cinco voluntarios, al pasar al frente se les plantean los papeles que desempeñaran: uno será el jerarca, uno padre o madre de familia numerosa, uno vendedor o vendedora exitosa a punto de la venta del siglo, uno de militar poderoso y uno de artista.

Ya distribuidos los papeles se les pide a los involucrados que traten de vivir su papel tal y como se lo imaginan, se les solicita que se suban a una mesa de tal manera que todos queden sentados sin que ningún pie cuelgue fuera de esta. La situación que van a vivir es de sobrevivencia, resulta que son víctimas de un accidente espacial, el taxi en su primer vuelo comercial, choco con un satélite artificial fuera de curso, causando la pérdida de la tripulación y dejando la nave a punto de explosión por lo cual tuvieron que utilizar la nave salvavidas que había en el taxi.

Según se les había informado, la nave salvavidas sólo tiene capacidad para tres personas por lo cual sólo resistirá los cinco pasajeros quince minutos, tiempo en el cuál se tiene que decidir a quienes echaran por la borda o por propia convicción se arrojaran al espacio, pues el peso de los cinco haría que la nave entrará en aceleración gravitacional que implicaría segura colisión con algún cuerpo celeste.

Al resto del grupo se le pide que observe con cuidado las reacciones de los personajes, a los participantes se les pide que se concentren en sus papeles y situación, después de un momento se les da la indicación para que inicien, terminada la experiencia se retoman los lugares en la mesa de trabajo y se reflexiona como se comportó el grupo y cuál fue la solución, se llega a conclusiones.

## **ANEXO 10**

### **❖ MARIONETAS**

(Feldman citado por Contreras, 2005)

El conductor de la actividad instruirá a los participantes para que cada vez que él diga “tensos” ellos adopten una postura rígida estando de pie, y cuando les diga “flojos”, ellos se dejen caer de la cintura para abajo balanceando los brazos. El ejercicio se combina con un ejercicio de respiración que es como sigue: cuando los participantes se encuentran en la posición de “tensos” aspiran aire y lo retienen en los pulmones, cuando pasan a la posición de “flojos” sueltan el aire.

## **ANEXO 11**

### **❖ UNO, DOS TRES HASTA EL DIEZ**

(Martínez, 2003)

Se les pide a los participantes que adopten una posición cómoda en la silla, manteniendo recta la columna y apoyando los pies en el piso. Se les pide que coloquen las palmas de las manos hacia arriba al frente y a la altura de su cintura, apoyándola sobre sus piernas o bien juntándolas enfrente del rostro haciendo como que sostienen una flor, a continuación se les pide que cierren los ojos y mientras tanto presten atención a su respiración. Se les pide que tomen aire y cuenten hasta diez, deben de retener el aire en su interior y se cuenta hasta diez otra vez.

A continuación se les pide que exhalen el aire contando hasta diez y se queden sin aire mientras cuentan nuevamente hasta el diez lenta y suavemente, se repite el ejercicio varias veces.

## **ANEXO 12**

### **❖ BALANCEO DE GRAVEDAD**

(Martínez, 2003)

Se les pide a los participantes que se sienten en una silla, que crucen los pies uno sobre el otro a la altura de los tobillos, se les pide que inclinen su cuerpo hacia adelante y que estiren y relajen las piernas, así como los músculos de la espalda.

A continuación se les pide que estiren los brazos hacia abajo hasta tocar casi las puntas de los pies mientras respiran, se les pide que regresen los brazos hacia delante y que inhalen enderezando su cuerpo, esto lo deben repetir tres veces. Después se les pide que cambien de posición las piernas y lo repitan tres veces más con la nueva posición.

## **ANEXO 13**

### **❖ MARCHA CRUZADA**

(Chávez y Martínez, 2003)

Estando de pie se les pide a los participantes que estiren su brazo derecho y pierna izquierda, a continuación se les pide que estiren su brazo izquierdo y la pierna derecha, se les pide que toquen con la mano derecha la rodilla izquierda, después se les pide que toquen con la mano izquierda la rodilla derecha. A continuación se les pide que coloquen sus brazos hacia arriba y que doblen las rodillas, después deben bajar sus brazos y estirar las rodillas.

Enseguida deben brincar hacia la derecha y luego hacia la izquierda, se les pide que se sienten en la silla y que muevan los brazos a la derecha y giren las piernas hacia la izquierda y viceversa, finalmente se les pide que respiren profundamente tres veces.

## **ANEXO 14**

### **❖ GANCHO DE COOK**

(Royo, 2003)

Se les pide a los participantes que se sienten en una silla con la columna recta y que crucen la pierna izquierda sobre la derecha, que tomen su tobillo izquierdo con la mano derecha y que pongan su mano izquierda sobre el arco de la planta del pie derecho, y finalmente respirar profundamente presionando la lengua contra el paladar al inhalar y relajar la lengua al exhalar, cerrar los ojos y relajarse.

## ANEXO 15

### ❖ GRITO DIARIO

(Royo, 2003)

Se les pide a los participantes que abran la boca tan grande como puedan y griten muy fuerte ¡aaaahhh! Esto lo deben de hacer durante un minuto con todas sus fuerzas, al terminar el minuto se les pide que inhalen profundamente y lentamente retengan el aire y exhalen de la misma forma tres veces.

### ❖ DOS RENGLONES

(Martínez, 2005)

Se solicita a los participantes que tomen dos o tres hojas carta y las doblen en 10 pedazos, cortándolas posteriormente lo mejor que puedan, en cada uno de los pedazos tiene que escribir por un lado uno a uno los nombres de sus compañeros y el suyo, por el otro lado escriben dos líneas o renglones, un pensamiento, buen deseo, verso, o una combinación de estos, dirigido al compañero designado en cada pedazo de papel.

Al terminar son entregados a los destinatarios en propia mano, se forman subgrupos para discutir la experiencia y se llega a conclusiones.