



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DIVISIÓN DE ESTUDIOS PROFESIONALES

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PSICOEDUCATIVA DE EDUCACIÓN
EMOCIONAL EN ESCOLARES DE 9 A 12 AÑOS CON DIFICULTADES
SOCIOEMOCIONALES.**

TESIS

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTAN:

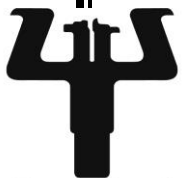
MARTÍNEZ VELARDE BRENDA

MORENO PÉREZ CINTHYA

PINEDA MARTÍNEZ LAURA JUDITH

DIRECTOR: MTRO. FERNANDO FIERRO LUNA

REVISOR: DRA. ELISA SAAD DAYAN



® Facultad
de Psicología

México, D.F.

2013



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.

Integrantes del Sínodo:

Lic. Emma Vivian Roth Gross

Lic. Irma Graciela Castañeda Ramírez

Mtra. Martha Romay Morales

Dedico este trabajo a la persona que da fuerza a mi ser y es motor en mi diario vivir,
a mi hija Madeleine Esmeralda, a la que agradezco infinitamente por cada sonrisa y
cada abrazo que reanima mi ser para seguir adelante.

GRACIAS...

En primera instancia a la vida y a Dios por permitirme vivir este momento, que a
pesar de las trabas e inconvenientes he logrado junto con Laura y Cinthya,
compañeras y ahora amigas de esfuerzos y logros.

A mis padres, especialmente a mi mamá Virginia Velarde, a mi hermano Brayán, a mis
tíos y primos; a mis amigos que han estado presentes en el hacer de este trabajo; al
director de éste, el Mtro. Fernando Fierro Luna, que se convirtió en compañero y
amigo; y a cada persona que se ha cruzado en mi vida en este tiempo, la cual ha
enriquecido mi espíritu y han llegado a ser mis ángeles terrenales.

POR...

Por escucharme, por estar ahí, o por haberme abandonado.

Por ayudarme, por apoyarme, o por haberme traicionado.

Por recordarme, o por olvidarme.

Por incluirme, por excluirme, por dañarme o por salvarme.

A unos por mi alegría cuando me hicieron reír.

A otros por mi dolor cuando me hicieron llorar.

Pero a todos por hacerme seguir...

MIL GRACIAS!!

BRENDA MARTÍNEZ VELARDE

Agradecimientos

A mi madre *Guadalupe* por el amor, comprensión y cariño que me has brindado toda mi vida y a lo largo de la Licenciatura, este gran apoyo brindado y saber que estabas ahí, fue una motivación para poder continuar y realizar este logro. Gracias, porque yo se tu esfuerzo realizado y por darme la oportunidad de hacer realidad este sueño compartido.

A mi padre *Carlos* porque yo sé que desde donde esté se encuentra profundamente orgulloso, y el cual siempre me brindó su apoyo y comprensión para mi vida personal y académica, gracias por inyectarme esas ganas de seguir adelante, por los ejemplos de perseverancia y constancia que lo caracterizaron y que me infundo siempre.

A mis *abuelos* por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que nada, por su amor.

A *Carolina, Ángel, Zóe y Alan* por su cariño, aprecio y apoyo brindado, por sus conversaciones, por cada día que se preocuparon por mí y porque en algún momento me dejaron experimentar con ustedes, por estar conmigo y apoyarme siempre, los quiero mucho. Gracias *Caro* por ser el ejemplo de una hermana mayor de la cual aprendí aciertos en los momentos difíciles.

Gracias también a mis queridos amigos y compañeros *Miselle, Guadalupe, Tania, Erika, Raquel, Evelyn, Toño, Vanessa, Dulce, Bianka y Maricruz*, los cuales formaron parte de esta aventura permitiendo que entrara en su vida durante estos años de convivir dentro y fuera del salón de clase, por ser parte importante de mi carrera y por todo el apoyo y consejos recibidos en mi vida personal y académica. Gracias por todas estas gratas y bellas experiencias, y sobre todo las que nos faltan, por eso siempre se quedarán en mis recuerdos.

César gracias por tu infinita paciencia, por tu tierna compañía y tu inagotable apoyo. Gracias por compartir mi vida y mis logros, y porque se que tu compañía se extenderá mucho más allá de este período, gracias por la familia que estamos formando y este pequeño ser que se esta formando y será un motor de logro para los dos.

A la *Universidad Nacional Autónoma de México* por darme la oportunidad de pertenecer a ella y a la *Facultad de Psicología* en la cual me pude desarrollar personal y profesionalmente.

Fernando gracias por tu paciencia, atención, comprensión, enseñanza y guía para la realización de este proyecto, por compartir tu sabiduría en el ámbito profesional y personal. Así como por brindarme tu amistad y consejos acertados en distintos ámbitos, por creer en mí y siempre estar al pendiente de nuestros avances y hacerme sentir que en ti no sólo tengo un gran maestro, sino un buen amigo.

A la *Dra. Elisa Saad* en cada revisión nos dio sus sugerencias y acertados comentarios para este trabajo.

A las Sinodales *Mtra. Emma Roth, Mtra. Martha Romay y a la Lic. Irma Castañeda*, por sus valiosos consejos, observaciones y sugerencias que enriquecieron la redacción y estructura de este trabajo.

Obviamente a *Laura* porque los años de compartir tantas cosas nos sirvieron de práctica para alcanzar esta meta sin caer en el intento. Somos un buen equipo en el terreno profesional, pero más que eso hemos sido confidentes, compañeras y amigas. Te quiero

A *Brenda* porque con mucha perseverancia y entre risas, bromas y enojos hemos culminado con éxito este gran proyecto, así como por demostrarme que podemos ser grandes amigas y compañeras de trabajo a la vez, te quiero.

Gracias a todas las personas que ayudaron directa e indirectamente en la realización de este proyecto.

Cinthy Moreno Pérez

Agradecimientos

Este trabajo lo dedico a todas las personas que han entrado a mi vida y han dejado algo significativo en mí. Menciono en primer lugar a *Dios*, por darme la oportunidad de vivir y por estar conmigo en cada paso que doy, por fortalecer mi corazón y brindarme un poco de sabiduría, por trazarme un camino en el cual he conocido a las personas que han sido mi soporte y compañía durante toda esta etapa de mi vida, pues nada es casualidad, todo pasa por algo. Pero sobre todo por haberme dado a mis padres *Alicia y Rogelio*, quienes confiaron en mí, y me dieron la oportunidad de concluir mis estudios, pero sobre todo por darme las herramientas necesarias para sobresalir como persona, pues desde pequeña siempre me inculcaron valores como es respeto, humildad y compromiso para tratar de ser un excelente ser humano y profesionista.

Cabe mencionar que hay personas que aparecen y que están destinados a pertenecer a tu vida y una en especial eres tu *Oscar*, por ayudarme en cada momento de mi vida en la cual sentía que desfallecía y con tus palabras de aliento podría levantarme, pero sobre todo por amarme y respetarme; y todo esto con la finalidad para ver crecer feliz a *Ingrid*, siendo ella una persona que me inspiro cada día para salir adelante y por aprender tantas cosas con ella, pues ser madre no es cosa fácil. Y sin el apoyo incondicional y paciencia de *Abi, Mónica y Jesús* no hubiera logrado este proyecto, pues pude haber interferido en sus planes, pero siempre estuvieron ahí para apoyarme.

Y agradezco que en esta travesía de la vida me allá dado una familia que me apoye y me inspire, y uno de ellos es mi *tío José*, porque cada palabra de aliento me llegaba y me las decía cuando más las necesitaba, y aunque él no lo sabía, llegaban en el momento más indicado. Otra persona importante es mi *tía Marí*, por ser una mujer que siempre nos ha apoyado en las buenas y en las malas, además de ser una mujer admirable, fuerte y valiente con capacidad de perdonar y amar. Sabemos que en la familia siempre tenemos fuentes de inspiración, quizá un modelo a seguir y te agradezco *Jacob*, porque por ti conocí lo que es la psicología y fue lo que me inspiro, para llegar a ser quien soy ahora.

A todos los integrantes de la familia Pineda, de la familia Martínez y de la familia Pérez Peña, por todo su apoyo incondicional, porque se que siempre estuvieron para lo que necesitaba.

Otra etapa de mi vida es la educación institucional es muy importante y agradezco a todas la personas que desde pequeña hasta la actualidad han contribuido en su labor de la enseñanza, pero sobre todo a la UNAM por abrirme sus puertas desde hace ya 10 años, la cual me permitió conocer amigos y profesores admirables.

Uno de ellos es el Mtro. Fer Fierro, quien me dio la oportunidad de realizar este trabajo bajo su dirección. Su apoyo y confianza en mi trabajo y su capacidad para guiar mis ideas ha sido un aporte invaluable, no solamente en el desarrollo de esta tesis, sino también en mi formación como profesionista. Le agradezco también el haberme facilitado siempre los medios suficientes para llevar a cabo todas las actividades propuestas durante el desarrollo de esta tesis. De corazón muchas gracias.

Gracias a *Cinty y Bren* por haber vivido experiencias de todo tipo que fueron desde desvelos, alegrías, enojos, fiestas y hasta reflexiones; hay tantas cosas vividas durante esta bonita etapa. Sin embargo estoy segura de que somos el equipo perfecto y sin su apoyo habría sido imposible haber logrado todo esto. Gracias por compartir este sueño conmigo las quiero mucho.

Mencionando de manera especial a todas aquellas personas que conocí durante la carrera de las cuales he aprendido mucho y he pasado experiencias inolvidables junto con ellas: *Tania, Guadalupe, Vanessa, Miselle, Toño, Raquel, Evelyn, Maricruz y Erika*; los quiero muchísimo, gracias por pertenecer a mi grupo de amigos. Y a ti *Erika Villagomez* que a pesar de la distancia, se que estas ahí cuando lo necesito.

Laura Judith Pineda Martínez

ÍNDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	2
Marco teórico.....	6
1. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UN BREVE RECORRIDO HISTORICO Y CONTEXTUAL ...	6
1.1 Antecedentes de la Educación Especial.....	6
1.2 Educación Especial en México.....	8
1.3 Marco Legal.....	12
1.4 Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales (NEE).....	13
1.5 Clasificación de las Necesidades Educativas.....	16
1.6 La Educación Integradora.....	18
1.6.1 Modelos de Integración Educativa.....	19
1.7 Educación Inclusiva y Atención a la Diversidad.....	21
1.7.1 Diseño Curricular Cerrado.....	22
1.7.2 Diseño Curricular Abierto	22
1.7.3 Atención a la diversidad.....	22
1.7.3.1 Alumnos Diferentes	23
2. DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DEL NIÑO ENTRE 9 Y 12 AÑOS.....	26
2.1 Conocimiento social y desarrollo moral.....	26
2.2 Características socioafectivas de niños de 9 a 12 años.....	31
2.2.1 Características socioafectivas del niño de 9 a 10 años (4° grado de primaria).....	32
2.2.2 Características socioafectivas del niño de 10 a 11 años (5° grado de primaria).....	34
2.2.3 Características socioafectivas del niño de 11 a 12 años (6° grado de primaria).....	35
2.2.4 El desarrollo emocional.....	36
2.3 Desarrollo de la personalidad en niños de 9 a 12 años.....	37
2.4 Desarrollo social en niños de 9 a 12 años	40

2.4.1 Relaciones sociales y amistad	42
2.4.2 Los grupos en las relaciones sociales de niños de 9 a 12 años...	43
2.4.2.2 Solución de conflictos presentados en un grupo de niños de 9 a 12 años.....	43
3. NIÑOS CON DIFICULTADES SOCIOEMOCIONALES	47
3.1 Definición de dificultades socioemocionales.....	48
3.2 Características de niños con dificultades socioemocionales.....	48
3.3 Identificación de niños con dificultades socioemocionales	49
4. EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	53
4.1 EMOCIONES.....	53
4.1.1 Teorías acerca de la emoción.....	56
4.1.1.1 Teorías Psicofisiológica o Teoría de James-Lange.....	56
4.1.1.2. Modelos Conductuales	57
4.1.1.3 Teoría Cannon-Bard	57
4.1.1.4 Teoría de Schachter-Singer.....	58
4.1.1.5. El aprendizaje vicario u observacional de las emociones...	59
4.1.1.6 Teoría Cognitiva.....	59
4.1.1.7 Teoría de los dos factores.....	60
4.1.2 Emociones básicas.....	60
4.1.3 Regulación emocional.....	62
4.2 INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	65
4.2.1 Antecedentes teóricos de la inteligencia emocional.....	66
4.2.1.1 Las 5 habilidades de Inteligencia Emocional de Steiner.....	67
4.2.1.2 Teoría de las inteligencias múltiples	67
4.2.1.3 Inteligencia emocional de Wayne Leon Payne.....	69
4.2.1.4 Inteligencia emocional para Mayer, Salovey y Carusso.....	69
4.2.1.5 Inteligencia emocional de Daniel Goleman.....	70
4.2.2 Concepto de Inteligencia emocional.....	73
4.2.3 Habilidades de la Inteligencia Emocional.....	74
4.3 FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	77

4.3.1	Concepto de Educación Emocional.....	78
4.3.2	Objetivos de la Educación Emocional.....	78
4.3.3	Contenidos de la Educación Emocional.....	79
4.3.3.1	Bloque 1. La conciencia de uno mismo y autoestima en la educación emocional.....	79
4.3.3.2	Bloque 2. La gestión de emociones y la autorregulación en la educación emocional.....	81
4.3.3.3	Bloque 3. Empatía en la educación emocional.....	83
4.3.3.4	Bloque 4. Las relaciones sociales y la resolución positiva de conflicto.....	84
4.3.3.4.1	Método de solución de conflictos.....	85
4.3.4	Desarrollo de habilidades complementarias de educación emocional.....	88
5.	EVALUACIÓN PSICOEDUCATIVA.....	92
5.1	Evaluación cualitativa y cuantitativa.....	92
5.2	Evaluación autentica en un taller.....	93
5.3.	Momentos en la evaluación.....	95
5.3.1	La evaluación diagnóstica.....	95
5.3.2	La evaluación formativa	96
5.3.3	La evaluación sumativa.....	98
5.4	Técnicas de evaluación.....	98
5.4.1	Técnicas informales.....	99
5.4.1.1	Listas de cotejo	99
5.4.1.2	Rúbricas.....	100
5.4.2	Técnicas semiinformales	101
5.4.3	Técnicas Formales.....	101
5.5	Elementos del diagnóstico psicopedagógico.....	102
5.5.1	Observación.....	102
5.5.2	Entrevista.....	103
5.5.2.1	Entrevista con el maestro	103
5.5.2.2	Entrevista con los padres.....	104

5.5.3 Escalas, cuestionarios y autoinformes.....	106
5.5.3.1 Instrumentos de evaluación psicológica.....	106
6. MÉTODO	108
6.1 Pregunta.....	108
6.2 Objetivo.....	108
6.3 Diseño.....	108
6.4 Participantes.....	108
6.5 Instrumentos de evaluación	109
6.5.1 Test proyectivos HTP y Familia.....	109
6.5.2 Test estandarizados.....	110
6.5.3 Recursos de evaluación cualitativa.....	110
6.5.3.1 Cuestionario de referenciación	110
6.5.3.2 Entrevista a padres.....	111
6.5.3.3 Rúbrica	111
6.5.3.4 Lista de cotejo.....	111
6.6 Escenario.....	112
6.7 Procedimiento.....	112
6.8 Descripción del programa de intervención psicoeducativa.....	114
6.8.1 Objetivo del programa de intervención	114
6.8.2 Supuestos teóricos del programa de intervención psicoeducativa....	115
6.8.3 Descripción general.....	115
6.8.4 Contenido del programa	115
7. RESULTADOS	122
8. DISCUSIÓN	175
9. CONCLUSIÓN	187
REFERENCIAS	194
ANEXOS	200

RESUMEN

El presente trabajo tuvo como objetivos: diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicoeducativa, basado en la educación emocional, dirigido a 7 escolares de 9 a 12 años con dificultades socioemocionales. Los niños que presentan dificultades socioemocionales interactúan por lo general con conductas disociadoras o egoístas, presentan autoconcepto negativo, baja autoestima y generalmente no reconocen ni expresan sus emociones. Ante esta problemática el programa reportado en este trabajo se llevó a cabo en una escuela primaria oficial del Sector Educativo (SEP), seleccionada de forma no aleatoria por conveniencia; así mismo la selección de los participantes se efectuó a partir de la aplicación de un cuestionario de referenciación, de este modo se tomó una muestra no probabilística por cuotas, de manera intencional. Se realizó una evaluación inicial con el Cuestionario de personalidad para niños (CPQ), Batería de Adaptación Social (BAS), Test de la Casa, Árbol y Persona (HTP) y Test de la Familia, así como una evaluación final únicamente con el Cuestionario de personalidad para niños (CPQ) y la Batería de Adaptación Social (BAS) a cada participante. Las autoras de este trabajo diseñaron tanto los materiales de evaluación, como el programa de intervención basado en la educación emocional; éste constó de 20 sesiones con una duración aproximada de 60 minutos cada una, en las que se realizaron actividades utilizando diversas estrategias de aprendizaje, las cuales fueron evaluadas a través de listas de cotejo y rúbricas, además de una rúbrica de interacción social que se utilizó de manera constante. El análisis de resultados fue cualitativo, observándose cambios favorables a nivel individual. Lo anterior indica que el programa de intervención fue efectivo, ya que brindó a los participantes herramientas para un desarrollo favorable en el medio en que se desenvuelven.

INTRODUCCIÓN

La preocupación por el estudio científico del desarrollo emocional es reciente, ya que en los últimos años se han publicado propuestas sobre el tema, como son las de Rice (1997), Salovey y Sluyter (1999) y Shaffer (2004); en diversos estudios se han comprobado las consecuencias positivas de la adquisición de competencias emocionales en niños y jóvenes, por lo cual dichos estudios son de especial relevancia para el diseño de intervenciones educativas destinadas a fomentar el desarrollo emocional. Las aplicaciones prácticas a la educación son un tema actual de investigación y difusión (Bisquerra y Pérez, 2007).

En México, desde preescolar hasta secundaria, en el plan de estudios 2011 se ha ido fomentando el desarrollo emocional mediante el campo formativo "Desarrollo personal y para la convivencia", el cual pretende que el alumno conozca y valore sus características y potencialidades como ser humano, sepa trabajar en equipo, reconozca, respete y aprecie la diversidad de capacidades en los otros y emprenda y se esfuerce por lograr proyectos personales o colectivos (Secretaría de Educación Pública, 2011).

Actualmente en los centros educativos los problemas de conducta han alcanzado una generalización y protagonismo especial, ya que los profesores señalan que uno de los mayores obstáculos del aprovechamiento escolar, es la presencia cada vez más frecuente y grave de los problemas de disciplina o ajuste social en todos los niveles de Educación Básica.

Resulta lógico que un alumno que no cuenta con las competencias mínimas para adecuarse a las normas básicas de interacción social en la escuela, comience a ver afectado su desempeño académico, sobre todo cuando el único recurso estratégico que utiliza la comunidad escolar para "adaptar" a estos niños es el castigo: expulsarlo del salón, reprenderlo verbalmente, eliminarle beneficios, recluirlo en la dirección, impedirle la convivencia con otros compañeros, etc.

La presencia constante de problemas de conducta en un alumno suele desembocar en la presentación de necesidades educativas especiales (NEE), no sólo porque no consigue adquirir las competencias socio/afectivas adecuadas o esperadas para su edad, sino porque sus efectos negativos se expanden rápidamente al resto de su vida escolar, familiar y comunitaria. Cuando un niño presenta NEE asociadas a los problemas de conducta, esto puede implicar un bajo desempeño, que no necesariamente se debe a su bajo nivel intelectual, sino a sus enormes dificultades para adaptarse a la vida social que conlleva en todo proceso educativo.

Al no tener un favorable desarrollo de las habilidades emocionales, el niño no podrá entablar un buen contacto con la gente que le rodea y su desarrollo se verá afectado, debido a sus diversas dificultades conductuales. Un ejemplo de esto se presenta en el Informe de la Evaluación del Sistema de Salud Mental en México (2011) realizado por Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud; en este documento se reporta del total de usuarios atendidos, 56% fueron mujeres, 44% hombres y de éstos el 27% niños y/o adolescentes. Los principales diagnósticos encontrados fueron trastornos afectivos (28%), neuróticos (25%) y otros (26%) que engloban epilepsia, trastornos mentales orgánicos, retraso mental y desórdenes psicológicos del desarrollo.

Por lo anterior la Escuela Primaria "Rosa Mexicano", solicitó ayuda a la Facultad de Psicología UNAM, pues en su plantel varios niños habían protagonizado episodios de violencia. Al realizar a estos niños una evaluación psicopedagógica, se detectó que presentaban deficiencias emocionales y como consecuencia tenían dificultades para entablar relaciones interpersonales. Fue así como se procedió a desarrollar el programa de intervención psico-educativa que aquí se reporta, basado en la Educación Emocional, con la intención de promover en los estudiantes competencias o habilidades emocionales que les permitieran interactuar en el medio social en que se desenvuelven.

Justificación

La persona que presenta dificultades socioemocionales debe recibir apoyos adicionales en los que se tomen en consideración las áreas a potenciar, de acuerdo a las necesidades que presenta como ser humano y social.

En la actualidad, cada día son más las emociones que por su intensidad escapan del control del individuo, tal es el caso de la depresión, la angustia, el estrés y las dependencias (Filliozat, 1998 en Martínez, 2009). Se ha planteado que el origen de estos problemas está relacionado con fallas en las habilidades sociales y emocionales del individuo (Goleman, 1998), o lo que es lo mismo, una pobre o inapropiada educación emocional. Los niños con un bajo autocontrol tienden a mostrar un comportamiento inmaduro, tienen problemas de relación con los compañeros, se sienten infelices y presentan dificultades de aprendizaje en todas las áreas. La tensión emocional prolongada obstaculiza las capacidades intelectuales propias de la persona (razonamiento, capacidad de concentración y de retención, etc.) y por lo tanto dificulta el aprendizaje (Carpena, 2001). De ahí la relevancia de desarrollar la capacidad para manejar efectivamente las emociones durante las interacciones sociales.

González y Touron (1992; citado en Carpena, 2001), afirman que la persona que ha construido una idea devaluada o desajustada de sí misma, tiene más posibilidades de padecer desajustes psicológicos en diferentes ámbitos de la vida, especialmente en el escolar.

El interés personal que motivó el estudio de este tema durante nuestro desarrollo en la formación profesional, es que las consecuencias que trae consigo la carencia de una educación emocional afectan directamente el autoconocimiento y las relaciones interpersonales; la situación se agrava si se tienen dificultades socioemocionales ya que agudiza todavía más la problemática. Esta situación representa un reto profesional relacionado con el hecho de que en el ámbito educativo en ocasiones se dejan de lado los aspectos emocionales y sólo se toma en cuenta lo académico.

Es por ello que en este trabajo se propone la educación emocional, pues no sólo consiste en dejar fluir los sentimientos, sino también en aprender a comprenderlos y controlarlos. Las emociones son una parte esencial de la naturaleza humana, y si aprendemos a reconocerlas y a manejarlas de manera favorable, aumentará el desarrollo personal. Ser emocionalmente inteligente significa conocer las emociones propias y ajenas, su magnitud y sus causas. Con la educación emocional se aprende a expresar los sentimientos, así como dónde y cuándo hacerlo; también se puede entender cómo dichos sentimientos afectan a los demás y hacerse responsable de los efectos de los propios sentimientos (Steiner y Perry, 1998).

De esta manera, el presente trabajo tuvo los siguientes objetivos:

- Diseñar y aplicar un programa de intervención psicoeducativa, basado en la educación emocional, dirigido a escolares de 9 a 12 años, que presentaban dificultades emocionales.
- Evaluar si el programa era efectivo para el desarrollo del conocimiento y habilidades relacionados con las emociones y por lo tanto, favorecer la interacción social de los participantes.

MARCO TEÓRICO

1. DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: UN BREVE RECORRIDO HISTÓRICO Y CONTEXTUAL

En este capítulo se busca brindar información acerca de los cambios que ha tenido la educación especial, los elementos teóricos prácticos que la componen, así como los que se han integrado o eliminado buscando que se favorezca su aplicación.

1.1 Antecedentes de la Educación Especial

La Educación Especial ha transcurrido por varias etapas con influencia de cambios históricos sociales, políticos y culturales. En torno a esto se retoman las ideas principales de Solá y López (2001) que aparecen a continuación.

Las primeras etapas de la Educación Especial se caracterizan por el rechazo y la marginación hacia las personas con discapacidad y un miedo en torno a este tema. Se observa que desde el mundo clásico los hijos que presentaban alguna deficiencia quedaban a disposición de los padres y éstos debido al rechazo social se veían obligados a sacrificarlos arrojándolos por el Taigeto ó por la Roca Tarpeia. Por otro lado, en Egipto se veneraban las deformaciones consideradas como manifestaciones del mal o de lo sagrado, al igual que en el Renacimiento en donde comienzan las primeras experiencias sobre educación especial.

El Absolutismo y la Revolución Industrial se caracterizan por la marginación de las personas que presentaban alguna deficiencia, actitud que les provoca aislamiento sin esperanza de supervivencia. Posteriormente surgen ideas de centros especializados lejos de la urbanidad con la creencia de que la vida en el campo era beneficiosa para el desarrollo de esta población.

Desde la Ilustración a la Revolución Francesa se producen dos avances muy importantes, una fue la creación de la primera escuela pública para sordomudos por el avate francés Charles Michel de L' Epée y la segunda fue la educación para ciegos encabezada por el francés Valentín Haüy que culminó con la creación de un instituto para niños ciegos.

En la Edad Contemporánea se produjo un cambio respecto a la consideración de la deficiencia, se abren nuevos intentos de tratamientos y procesos educativos, surgiendo dos tipos de instituciones: las de tipo médico y las de tipo educativo, así mismo se incorporan de pruebas estandarizadas para valorar las características de la población, esto se da inicio con autores como Binet, seguida por Spearman, Terman, Catell y Wechsler, quienes fueron un referente básico para catalogar, clasificar y ubicar a las personas en el contexto de sus procesos educativos y estilos de vida.

Son muchos los pedagogos que mostraron interés por la educación especial, llevando al terreno de la didáctica y de la organización escolar los principios emanados de la investigación psicológica, sociológica y psicométrica. Se puede destacar a Decroly quien impulsó el principio de globalización y a María Montessori, que comenzó sus trabajos en la edad preescolar y posteriormente los aplicó a los sujetos con deficiencia, consiguiendo importantes logros e introduciendo avances desde el punto de vista de la metodología y de la utilización de recursos adecuados (Solá y López 2001).

Desde este momento surgieron en la educación especial grupos diferenciados que se institucionalizaron de acuerdo a las características de los sujetos, buscando la intervención más adecuada para cada caso. La educación especial segregadora comienza a desaparecer por el principio de integración educativa, que es un proceso continuo y progresivo que se inicia desde el grupo familiar con la finalidad de incorporar al individuo con necesidades especiales a la vida escolar, social y laboral de la generalidad (Romero y Lauretti, 2006).

La Educación Especial no se considera como disciplina exclusiva para un tipo de alumnos, sino como la coordinación de distintos elementos que el sistema

educativo brinda a las escuelas, a los padres y a especialistas para que ellos den una respuesta a las necesidades que presentan algunos alumnos de forma transitoria o permanente.

El principio de normalización parte del supuesto de que la vida de un individuo discapacitado debe ser la misma que la de cualquier ciudadano en cuanto a oportunidades y opciones. Este principio representa una reciprocidad provechosa para el discapacitado y para la sociedad; en donde para el primero se ponen a su alcance las formas de vida y las condiciones a la normalidad como sea posible. A la sociedad se le ofrece la oportunidad de conocer y respetar a los discapacitados, reduciendo así los temores que provoca tal marginación.

1.2 Educación Especial en México

En cuanto a los antecedentes de la Educación Especial en México, Sánchez (1997) señala que: a mediados del siglo XIX, durante el periodo presidencial de Benito Juárez se fundó en 1867 la Escuela Nacional para Sordos y en 1870 la Escuela Nacional de Ciegos. Lo que comenzó el desarrollo de distintas acciones relacionadas con la educación especial en el país.

En 1915 se fundó en el Estado de Guanajuato la escuela para niños con deficiencia mental, la cual brindó su atención a niños y jóvenes con diferentes discapacidades (Sánchez, 1997).

Entre 1919 y 1927 se creó, en la capital del país, la Escuela de Orientación para niños y niñas, por medio de instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, así como también la Oficina de Coordinación de Educación Especial.

En 1929, el Dr. José de Jesús González creó una escuela en la Ciudad de México, la cual fue inaugurada en 1932 llevando el nombre de Policlínica No. 2 del D.F. Se hizo la promoción e implantación en el sistema educativo del Departamento de Higiene Escolar y Psicopedagogía.

En 1935 el Dr. Roberto Solís Quiroga propuso institucionalizar la Educación Especial en el país, y dio como resultado de esta iniciativa que se incluyó, en la Ley Orgánica de Educación, un apartado referente a la protección de personas con retraso mental por parte del estado.

En 1954 se creó la Dirección General de Rehabilitación.

Para 1960-1961, aumentaron los servicios y se crearon cuatro escuelas primarias de perfeccionamiento para niños deficientes mentales también en la Ciudad de México.

En 1962 se fundó el Instituto Nacional de Comunicación Humana, una escuela para personas con problemas de aprendizaje en Córdoba, Veracruz; y la Escuela Mixta para adolescentes, la cual se separó posteriormente con el fin de crear una para varones y otra para mujeres.

A fines de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial, con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el Sistema Federal de Educación Especial y la formación de maestros especialistas. Desde ese momento el servicio que se ofrecía brindaba atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

En 1976 se crearon los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial en varias entidades, así como las primeras coordinaciones de Educación Especial en diversos estados de la república.

Para 1978, en la Dirección General de Educación Especial empezó a desarrollar investigación en diversas áreas de educación especial.

Entre 1980 se comenzó a consolidar los servicios de Educación Especial, se comenzó a atender a los alumnos sobresalientes y se consideró la opción de la integración educativa como estrategia para cubrir la demanda.

En 1982 se definieron las políticas de educación especial, en el que se mencionan ya los conceptos de normalización e integración.

Según Escandón (s/f) durante la década de los 80s los servicios de Educación Especial se catalogaron en dos modalidades: indispensables y complementarios, siendo los primeros servicios de carácter indispensable tales como:

- ↻ Centros de Intervención Temprana
- ↻ Escuelas de Educación Especial (se daba atención en cuatro áreas: deficiencia mental, trastornos neuromotores, audición y visión, en niños con edad de cursar el preescolar y primaria)
- ↻ Centros de Capacitación de Educación Especial
- ↻ Grupos Integrados A brindaban apoyo a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica con dificultades de aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta
- ↻ Los grupos integrados B para niños con deficiencia mental leve y los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.
- ↻ Los servicios complementarios por su parte eran los llamados:
 - ↻ Centros Psicopedagógicos,
 - ↻ Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS).

Existieron otros centros que prestaban servicios de valoración y canalización de estos niños: Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). A fines de esta década y principios de los años 90's surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) que dependían de la Dirección General de Educación Preescolar, también estaban organizados en servicios indispensables y complementarios.

A partir de 1993 a raíz del "Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica", la reforma al artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación, se impulsó un importante proceso de reorientación de los servicios de educación especial que consistió en cambiar su función y así comenzar con la integración educativa y reestructurar los servicios existentes.

Esta nueva orientación tuvo dos propósitos, en primer lugar combatir la discriminación, la segregación y la etiquetación; y en segundo lugar, se buscó acercar los servicios a los niños de educación básica que los requerían.

Esta reorientación tuvo como principal objetivo la integración social y el reconocimiento de poseer el derecho a una educación de calidad que promoviera el desarrollo de las potencialidades de las personas. Este hecho estimuló la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de necesidades educativas especiales.

Ante esta modificación se crearon y modificaron servicios para atender las necesidades educativas especiales, entre ellos:

- Los Centros de Atención Múltiple (CAM), en donde se comenzó a atender a niños que no estaban integrados socialmente debido a que sus dificultades eran más severas y con necesidades especiales mayores, en estos centros se ubica a niños desde preescolares hasta secundaria, esperando se puedan integrar al salón de clases.
- Los equipos que funcionaron para los grupos integrados y los centros psicopedagógicos ahora se llaman la Unidades de Servicio de Atención a la Educación Regular (USAER) que atienden a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y orientan a los maestros regulares en cuanto a la enseñanza de estos niños; y para los niños de educación preescolar se modificaron los Centros Psicopedagógicos (CAPEP) para dar servicio al centro escolar.
- Las Unidades de Orientación al Público (UOP) brindaban orientación a los padres de familia, a los maestros y a la comunidad en general en torno al proceso de integración educativa. Las UOP con los servicios que brindaba no fueron precisos y fue por esta razón que surgieron los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y de los Centros de Orientación para la Integración Educativa.

En el año 2002 se presentó el "Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa", éste se elaboró conjuntamente entre la Secretaría de Educación Pública y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República, con la colaboración de las entidades federativas y representantes de distintas organizaciones de la sociedad; su objetivo era garantizar una atención educativa de calidad a los niños con necesidades educativas especiales mostrando prioridad a los que presentan alguna discapacidad (Escandón, s/f).

1.3 Marco legal

El artículo 3º Constitucional afirma que todo individuo, por el solo hecho de ser mexicano, tiene derecho a recibir educación y ésta tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Escandón, s/f).

La constante superación de barreras impuestas y los planteamientos pedagógico-didáctico, que tienen que ver con la intervención en las Necesidades Educativas Especiales no ha sido fácil, ya que los cambios sociales han forzado a la creación de reglamentos legales que han dado lugar a un cambio respecto a la atención de los problemas de aprendizaje y al rendimiento escolar (Escandón, s/f).

A partir de 1993 la Ley General de educación en su artículo 41 afirma que la educación especial está destinada a personas con discapacidades transitorias o definitivas, así como con aptitudes sobresalientes, atendiéndolos de la manera más adecuada de acuerdo a sus condiciones. Si se trata de niños con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planes de educación regular, pero si esto no se logra, la educación que se proporcione debe procurar satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje que lleve a su autonomía tanto social como productiva. Esta educación incluye orientación a

los padres, docentes y personal que laboren en la escuela de educación regular (Escandón, s/f).

En el programa Nacional de Educación 2001-2006 se reconoce la necesidad, por parte de las autoridades educativas, de atender a la población con discapacidad y es por ello que, a partir de 2002, se crea el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (Escandón, s/f).

La misión del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa dice que la tarea de los servicios de educación especial es favorecer el acceso y duración en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales, dando preferencia a aquéllos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables que les permitan potencializar sus capacidades para que logren integrarse educativa, social y laboralmente (Escandón, s/f)

En el marco del Programa Nacional, a partir de 2002 se realizaron ajustes para que se considere la posibilidad de realizar adecuaciones curriculares para los alumnos y las alumnas que lo necesiten y que, a partir de éstas, se tomen las decisiones respecto a la evaluación (Escandón, s/f).

1.4 Educación especial y Necesidades Educativas Especiales (NEE)

La educación es un proceso de socialización donde el individuo adquiere y asimila distintos tipos de conocimientos. Se trata de un proceso de adquisición cultural y conductual, que se materializa en una serie de habilidades y valores.

Cuando las personas tienen algún tipo de discapacidad, sus necesidades pueden no ser satisfechas por el sistema educativo tradicional. Es allí donde aparece el concepto de educación especial, que como su nombre lo indica presenta características diferenciadas (es decir, especiales). La educación especial brinda medios técnicos y humanos que ayudan a disminuir lo que sufren los alumnos.

De esta forma, los estudiantes pueden completar el proceso de aprendizaje en un entorno acorde a sus capacidades.

Se ha identificado a la educación especial como una disciplina que, desde la pedagogía, está encargada de atender a las personas con alguna discapacidad que impida su desarrollo regular. La educación especial se puede definir como:

"La atención educativa prestada a los alumnos que presentan algún tipo de deficiencia física, psíquica, social, cultural, etc., que les impide realizar sus aprendizajes siguiendo el ritmo del resto de los alumnos"
(Solá y López, 2001, p. 11).

También se puede definir como aquella que se dirige a sujetos que, por diversas causas (psíquicas, físicas, emocionales), no pueden adaptarse por completo, a una enseñanza regular. A través del proceso educativo se procura que dichos sujetos puedan alcanzar la formación y preparación necesaria para integrarse personal, social y profesionalmente en la sociedad a la que pertenecen (Araque y Barrio 2010).

Este concepto ha venido cambiando, anteriormente se hablaba de personas con limitaciones que deben ser atendidas y tratadas por centros especializados de una forma individualizada de acuerdo con sus propias características; situaciones que los alejaban de la sociedad en la cual se deberían de desenvolver con mayor naturalidad, simplemente por ser parte de ella.

Actualmente se ha abandonado el concepto de educación especial, ya que toda educación ha de ser "especial", puesto que debe adaptarse al ritmo individual de cada persona. Partiendo de la base de que cada alumno es diferente, por lo que la educación debe tratar las diferencias individuales. Estas diferencias en el caso de alumnos con necesidades educativas especiales radica en dificultades de aprendizaje que requieren de manera temporal o permanente una atención específica de apoyo educativo (Araque y Barrio 2010).

Hoy se marca una diferencia entre educación especial y necesidades educativas especiales; la primera tiene como característica el diagnóstico estandarizado,

que lleva a dar etiquetas a las personas, y a mostrar tendencias de alejamiento en su entorno social, con un sentido más despectivo y ofensivo hacia estas personas. Por otro lado, las necesidades educativas especiales están más referidas a la integración escolar considerando aquellas que son temporales hasta permanentes, admitiendo como origen de estas dificultades una causa personal, escolar o social. (Sola y López, 2001).

Las necesidades educativas especiales están totalmente vinculadas con el apoyo pedagógico que ciertos alumnos necesitan para alcanzar su desarrollo y crecimiento personal. Se considera alumnos con necesidades educativas especiales a aquéllos que, de alguna manera y por diferentes causas, manifiestan apoyo para tratar de normalizar su proceso de aprendizaje (Solá y López, 2001).

Se puede ver que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando se le presenta mayor dificultad para acceder a los aprendizajes que se determinan de acuerdo a lo que le corresponde a su edad; para compensarlas es necesario crear adaptaciones curriculares significativas en las áreas a tratar (Solá y López, 2001).

Las necesidades educativas especiales se expresan como los requerimientos que no son exclusivos de la persona que las manifiesta, sino necesidades que se presentan en función de la respuesta que le ofrece el contexto familiar, escolar, social y cultural en que se desenvuelve (Figuroa, s/f).

Se pretende que las personas tengan acceso a los mismos derechos, oportunidades y tipo de experiencias que tiene el resto de su comunidad, con el fin de que participen activamente en sus distintos ámbitos en que se desenvuelven partiendo desde el familiar, social, escolar y laboral, buscando así eliminar la segregación (Solá y López, 2001).

1.5 Clasificación de las Necesidades Educativas

Al hablar de integración educativa, los conceptos *barreras para el aprendizaje y la participación* son utilizados para identificar los obstáculos que se presentan en las escuelas, para que todos los alumnos participen en las distintas actividades y logren los aprendizajes previstos. En consecuencia, la integración implica identificar y minimizar las barreras, maximizar los recursos existentes para apoyar la participación y el aprendizaje de todos los alumnos.

Al identificar las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos, se ubican las Necesidades Educativas Especiales (NEE), es decir, los apoyos y los recursos específicos que algunos alumnos requieren para avanzar en su proceso de aprendizaje.

En este sentido, las NEE son relativas porque surgen de la dinámica que se establece entre las características personales del alumno y las barreras u obstáculos que se presentan o no en el entorno educativo en el que se desenvuelve.

Cuando se habla de personas con NEE, se hace referencia a una gran cantidad de individuos que requieren atenciones específicas, por ello se ve necesaria la correcta detección de sus necesidades y su importancia radica en que, al tener una clasificación se puedan brindar los servicios adecuados e ideales para cada uno.

En México, la Dirección General de Educación Especial (DGEE) propone clasificar a las personas que tienen NEE según el tiempo que la requiera, debido a que pueden ser temporales o permanentes (Secretaría de Educación Pública (SEP), 2006).

La Secretaría de Educación Pública a través de los Centros de Atención Múltiple, divide a las personas con NEE de la siguiente manera en la Tabla 1:

Con discapacidad	Sin discapacidad
Hipoacusia	Problemas de conducta
Sordera	Problemas de comunicación
Baja visión	Aptitudes sobresalientes
Ceguera	Otra condición
Discapacidad intelectual	
Discapacidad motriz	
Autismo	
Discapacidad múltiple	

Tabla 1: Necesidades educativas especiales en México. Fuente: Información aportada por los responsables de los servicios de educación especial y CAPEP de las entidades federativas (SEP, 2006).

Dentro de la Educación Especial se han realizado esfuerzos para lograr un diagnóstico diferencial de las personas, lo cual inquieta a los profesionales, investigadores y políticos. No obstante, en el campo de la educación especial están establecidas las siguientes categorías a nivel mundial (Acle, 2006):

- Discapacidad intelectual
- Problemas de lenguaje
- Problemas de aprendizaje
- Problemas auditivos
- Problemas visuales
- Problemas de inadaptación social
- Múltiple invalidez
- Personas sobresalientes
- Problemas físicos y de salud

Como se puede observar los conceptos para clasificar a los niños con NEE son similares, en algunos casos se utilizan términos diferentes ya que algunos involucran una discapacidad y en otros casos no.

1.6 La educación integradora

Como se ha señalado la integración es un proceso encaminado a tener en cuenta y a satisfacer la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes para una mayor participación en el aprendizaje, en la vida cultural y en la vida comunitaria, y para una eliminación o reducción del número individuos que se excluyen de la educación. Supone cambiar los enfoques, las estructuras y las estrategias, basándose en una visión común que engloba a todos los niños del grupo de edades contempladas y con la convicción que el sistema educativo ordinario tiene el deber de educar a todos los niños, con independencia de sus deficiencias (Araque y Barrio 2010).

El principio de integración debe conseguir que las relaciones entre los individuos se basen en el reconocimiento de la integridad del otro, compartiendo derechos y valores. Existen distintos tipos de integración: la física, funcional, social y la societal (Sánchez, 1997):

- La integración física se caracteriza por la participación y comunicación muy escasa del individuo dentro de su entorno.
- La integración funcional se produce cuando un niño discapacitado desarrolla las mismas actividades que sus compañeros o muy similares.
- La integración social se produce cuando el discapacitado forma parte real del grupo manteniendo intercambios significativos.
- La integración societal es el último peldaño de la integración y se refiere al momento en que se consiguen las mismas condiciones, atribuciones y obligaciones que cualquier otro ciudadano (Sánchez, 1997).

En la Conferencia Mundial sobre NEE, celebrada en Salamanca, en 1994, se dio un gran impulso a la educación integradora. Las recomendaciones de la Conferencia se fundaron en el principio de la integración:

"Las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados"(p. 45).

Como se observa en un principio, integración escolar quería decir, sobre todo, emplazamiento físico en el centro o en el aula regular, después se entendió como una inserción gradual, en la escuela ordinaria y en la sociedad del alumnado con necesidades educativas especiales. En la escuela integradora se pueden encontrar la respuesta educativa idónea para desarrollar todas sus capacidades: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer (Araque y Barrio 2010).

1.6.1 Modelos de integración educativa

Existen varios modelos que explican los niveles ideales de integración educativa, se hace referencia a dos de ellos como el de Deno y el de C.O.P.E.X. El sistema descrito por Deno (1970, citado en Marchesi, 1994) enfatiza las posibilidades educativas y de aprendizaje del alumno, este autor demostró 7 niveles ordenados, de mayor a menor grado de especialización, donde los cinco primeros niveles se llevan a cabo en la escuela y los niveles 6 y 7 entran en Programas asistenciales, como se describe en la figura 1.

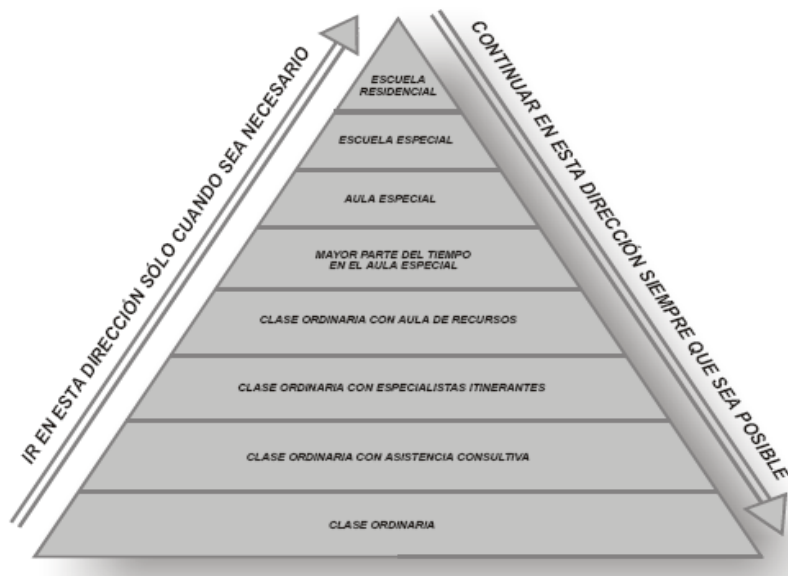


Figura 1. Niveles en el proceso de integración (Deno, 1970, citado por Marchesi, 1994)

Otro modelo representativo es el del informe C.O.P.E.X. éste propone ocho niveles en cascada que integran diferentes medidas graduales en función de las necesidades de la persona con necesidades educativas especiales, pero particularmente desde una perspectiva de normalización.

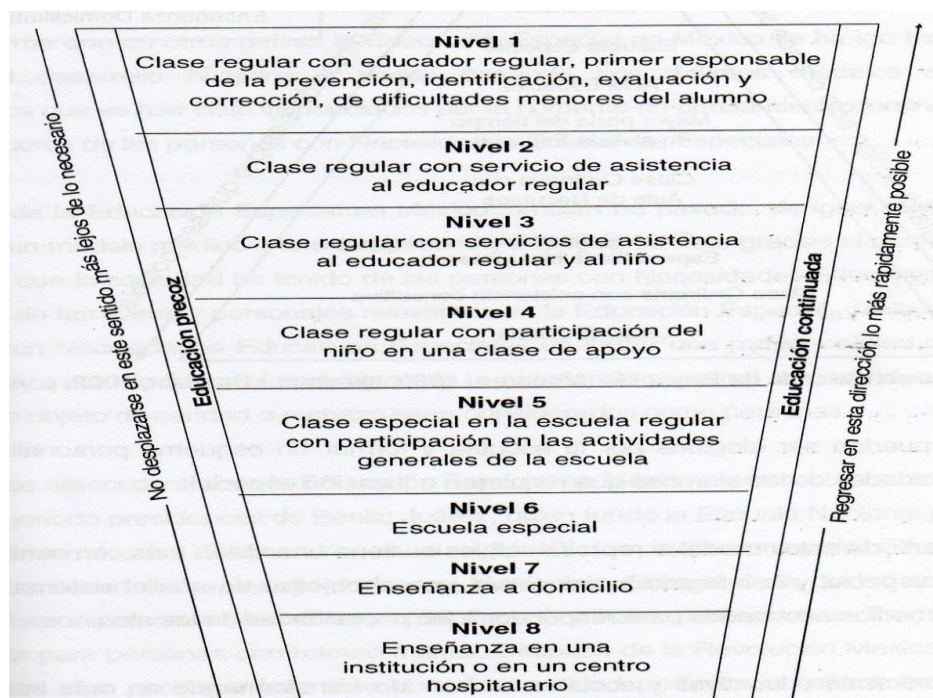


Figura 2. Modelo del informe C.O.P.E.X. (Bautista 2002, p. 50)

Ainscow (2008, citado en Araque y Barrio 2010) manifiesta que la palabra “integración” se ha utilizado para aquellos procesos educativos a través de los cuales ciertos niños reciben apoyos con el objetivo de que participen en los programas existentes dentro de los centros educativos.

Barrio (2009 citado en Araque y Barrio 2010) señala que la integración se basa en la normalización de la vida de los alumnos con necesidades educativas especiales y que propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos especiales y supone, conceptualmente, la existencia de una anterior segregación.

1.7 Educación inclusiva y atención a la diversidad

La educación inclusiva representa una educación de calidad para todo el alumnado, equiparando sus oportunidades y buscando la equidad de expectativas y la igualdad de resultados.

Calvo de Mora (2006, citado en Araque y Barrio 2010) define la educación inclusiva como el derecho de todo alumno a adquirir un aprendizaje profundo (entendiendo por tal la aproximación a la comprensión de la realidad que se vive), y de recibir una educación acorde con sus necesidades individuales de aprendizaje y con los potenciales que manifiesta.

Sin embargo es necesario llevar una adecuada clasificación de sus necesidades, que resulte útil como recurso metodológico para el trabajo, pero en ningún caso deben mantenerse o crearse de forma severa con intención de etiquetar a los niños, por lo que sólo pretenden servir de orientación escolar y para el diseño del curriculum mejor adaptado a cada caso (Casanova, 2011).

En términos de la Conferencia de Salamanca sobre las NEE se señaló que las escuelas debían encontrar la forma de educar con éxito a todos los niños (UNESCO, 1994, citado en Araque y Barrio, 2010). Por lo que este tipo de educación engloba a otros conceptos como el de integración escolar, respuesta

a las necesidades educativas especiales, educación compensatoria y atención a la diversidad.

Es por lo anterior que la educación inclusiva propone el diseño de un currículo abierto y no uno cerrado, que a continuación se explican brevemente:

1.7.1 Diseño curricular cerrado

Es aquel que responde a una concepción curricular adscrita a un programa de conocimientos o plan de estudios meramente instructivo y que por tanto ofrece totalmente delimitados los contenidos de los componentes, la estructura, los objetivos, la secuencia, la temporalización, los métodos a emplearse, e incluso las actividades concretas que realizarán. De manera que no ofrece posibilidades de modificación, lo único que requiere de los centros y de los docentes es su aplicación puntual, por lo que su finalidad es garantizar la misma educación y enseñanza en todos los centros y para toda la población, entendiendo que ésta presenta una característica homogénea (Casanova, 2011).

1.7.2 Diseño curricular abierto

El currículo abierto se define como aquel que regula los elementos considerados como básicos en el aprendizaje del alumnado, no cierra la concreción última de su implementación, sino que establece un margen suficiente de autonomía para los profesionales, teniendo como objeto tomar las decisiones de aplicación pertinentes en función de las características del entorno y de la población que se atiende. En definitiva, se trata de conjugar la apertura curricular, imprescindible para que la igualdad de oportunidades sea un hecho cierto, que permita ofrecer respuestas educativas diferenciadas a las distintas personas que el sistema educativo obligatorio atiende (Casanova, 2011).

1.7.3 Atención a la diversidad

Atención a la diversidad es el conjunto de acciones educativas que en un sentido amplio intentan prevenir y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes, de todo el alumnado del centro y, entre ellos, a los que requieren una actuación específica derivada de factores personales o sociales

relacionados con situaciones de desventaja sociocultural, de altas capacidades, de compensación lingüística, de comunicación y del lenguaje, de discapacidad física, psíquica, sensorial o con trastornos graves de la personalidad, de la conducta o del desarrollo (Casanova, 2011).

1.7.3.1 Alumnos diferentes

La asunción de este principio es la base de la educación inclusiva, pues pretende atender a cada persona, en cualquier etapa de la vida en que se encuentre, de acuerdo con sus singularidades. Algunos de ellos precisan de un apoyo específico, incluso en algunos casos, por presentar un déficit concreto que deriva en una discapacidad. La educación para que supere ésta necesita neutralizar la discapacidad (Casanova, 2011).

Los alumnos que presentan alguna necesidad específica de apoyo educativo mayor, pueden presentar dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades intelectuales, o por condiciones sociales y emocionales, este conjunto de alumnado precisa apoyos específicos, temporales en algunos casos y permanentes en otros.

Es por ello que la educación inclusiva propone un modelo de orientación educativa en el cual incluye que: además de que se realice una evaluación psicopedagógica del alumno con necesidades educativas especiales, se brinde apoyo dirigido al profesorado, orientación a la familia y canalización a otros servicios (médicos, fundaciones, etc.), con el fin de proporcionarle una atención adecuada a sus necesidades.

Con base en la bibliografía revisada podemos decir que el objetivo de la educación especial es proporcionar las herramientas educativas necesarias para aquellos que tienen necesidades diferentes, que se pueden deber a diversas causas (psíquicas, físicas y emocionales) las cuales dificultan su integración al entorno en que se desenvuelve; sin embargo, hay que tomar en cuenta que todos tenemos necesidades educativas especiales algunos en mayor o menor

grado, estas no son exclusivas de la persona que las manifiesta, sino que dependen del contexto familiar, escolar, social y cultural en el que se desenvuelven.

Al buscar que todos tengan las mismas oportunidades, se crea la educación integradora, la cual pretende que las relaciones entre los individuos se basen en el reconocimiento de la integridad del otro, compartiendo derechos y valores.

De tal manera se pretende que se llegue a un modelo de inclusión educativa, el cual procura que haya igualdad de expectativas y de resultados; y que pueden lograrse a partir de cambios curriculares y apoyos externos al aula.

Se puede decir, que uno de los aspectos más importantes en la educación de los niños con NEE es conseguir que logren una autonomía personal que les permita, con el paso del tiempo, alcanzar el mayor grado de independencia posible para que consigan una participación social cada vez mayor.

Parece claro que si la educación es importante en personas sin ningún tipo de dificultad añadida, en el caso de los niños con NEE cobra mayor relevancia, ya que lo fundamental reside en que, más allá del potencial de cada niño, se requiere el respaldo, el estímulo y los medios necesarios para construir su plenitud.

Es imprescindible que cada integrante de la sociedad construya una mirada sobre la NEE, que permita su integración a la sociedad. Por lo que es importante que se creen programas para apoyar a este tipo de población y se favorezca su desarrollo.

Para los fines de este trabajo, las autoras se enfocaron en los niños que tienen problemas de conducta o, como en otras clasificaciones se nombran, con problemas de inadaptación social; por lo que en el contexto de esta investigación a este tipo de población se les llamó niños con problemas socioemocionales, debido a que pretende abarcar no solo cuadros clínicos descritos, sino a los desajustes transitorios en el área socioemocional que

presentan los niños a lo largo del desarrollo, que obedecen muchas veces a una etiología ambiental y que podrían derivar en patologías severas, si hay condiciones de gran vulnerabilidad (Bermeosolo, 2010). Participaron en el presente programa niños con una edad de 9 a 12 años. Para diferenciar las necesidades que estos niños presentaban mencionaremos las características socioafectivas que se presentan regularmente en esta etapa de desarrollo, las cuales se explicarán en el siguiente capítulo.

2. DESARROLLO SOCIOAFECTIVO DEL NIÑO DE 9 A 12 AÑOS

En este capítulo se abordarán aspectos relacionados con la forma en que el niño va a interactuar con el medio y sobre su desarrollo en el ámbito emocional. Debido a que los niños en esta edad tienen cambios muy importantes en el funcionamiento cognitivo, los cuales van a ser de gran ayuda ante las exigencias que se le presenten, ya que le permitirán la comprensión y razonamiento de las realidades sociales de su mundo, así como de las consecuencias de su comportamiento.

2.1 Conocimiento social y desarrollo moral

Las modificaciones que a lo largo de los años escolares se van a producir en el conocimiento social de los niños afectarán a todos los ámbitos, tanto en su manera de comprender el comportamiento y formas de pensar de los demás y de sí mismos como seres sociales, así como en la concepción de las relaciones que les vinculan.

El conocimiento social se refiere a la relación de las personas y sus hechos, es decir, sobre lo que hacen, pueden y deben hacer, al igual que el cómo deben comportarse (SEP, 2011).

El desarrollo del conocimiento social se produce en la infancia y para manifestarse es preciso que el niño haya adquirido tres condiciones previas: la existencia, la necesidad y la inferencia. La existencia hace referencia a que el niño debe saber que los demás individuos tienen pensamientos; la necesidad hace hincapié en la motivación del niño para identificar tales pensamientos, mientras que la inferencia es la organización de estrategias para averiguarlos. La adquisición de estos tres requisitos indica de qué tipo es el desarrollo sociocognitivo. Por un lado es la evolución de la conciencia y el conocimiento general (existencia) de la enorme variedad de posibles objetos de conocimiento social. Por otra parte, está el desarrollo de la conciencia (necesidad) de cuándo

y por qué se puede o debe intentar descifrar esos objetos. Finalmente, es la construcción de un abanico de destrezas cognitivas (inferencia) con las que puede descifrar esos objetos (SEP, 2011).

La entrada y el transcurrir por el ámbito escolar van a suponer para el niño un cúmulo de experiencias ricas e interesantes, en tanto que la escuela constituye un microcosmos de la sociedad; en el medio escolar el niño se relaciona con muchas personas de las que tiene distinto grado de conocimiento, con las que establece relaciones muy diversas y además es un ámbito que constituye un sistema social, con normas y funcionamiento ajenos al niño pero en los que él debe ir comprendiendo (Padilla y González, 1995).

En esta etapa, el niño va a pasar de poder adoptar perspectivas sólo en situaciones diádicas a poder ver esa situación desde el punto de vista de una tercera persona y comprender que ésta puede tener un enfoque distinto del problema al no hallarse implicada. Ante esto, podrá tomar en consideración las diferentes perspectivas que se tienen ante cierta situación.

Sin embargo, la socialización del niño durante la infancia no constituye en sí una preparación suficiente y perfecta, sino que a medida que crece y se desarrolla su medio ambiente podrá variar exigiéndole nuevos tipos de comportamiento. Por lo tanto es fundamental ir enfrentando a nuestros niños y niñas a diversos ambientes: familiar, escolar, comunal y otros (SEP, 2011).

Una influencia importante de los niños son los padres, los cuales desean que adopten reglas de comportamiento individual y de conciencia de la sociedad en la que viven, que las interioricen y sean capaces de seguirlas ante múltiples situaciones, conforme pasa el tiempo el niño adopta las normas sociales, ajustándolas a su comportamiento y emitiendo juicios sobre éstas. Las conductas prosociales incluyen aspectos como generosidad, amabilidad, empatía, responsabilidad social, ayuda a otros, comprensión, cortesía, cuidado a niños más pequeños, cooperación, etc. mismas que incrementan con la edad (Aguilar y Díaz-Barriga, 1998).

La niñez tardía y la adolescencia temprana son períodos donde se presenta la maduración cognoscitiva, pues el niño va tomando gradualmente conciencia acerca de sus propias emociones y es aquí donde la vida e influencia de compañeros de la misma edad juegan un papel importante. Incluso algunos autores los llaman los “años de oro” para las relaciones interpersonales en la familia, la escuela y la comunidad (Aguilar y Díaz-Barriga, 1998)

El proceso de socialización y el desarrollo de la conducta prosocial está muy ligado a la capacidad cognoscitiva del niño. Esta convergencia es particularmente importante respecto al desarrollo de la moralidad en el niño, como se muestra en la figura 3 (Aguilar y Díaz-Barriga, 1998):

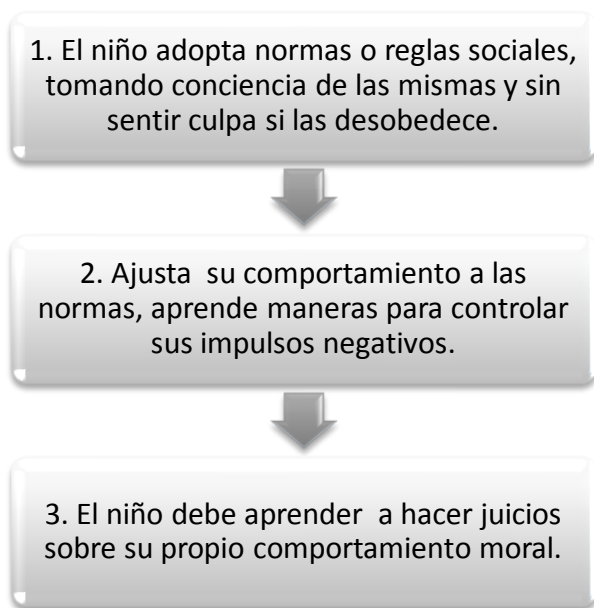


Figura 3. Proceso de socialización (Aguilar y Díaz-Barriga, 1998)

Por lo anterior se presentarán las posturas del Piaget (1971) y Kohlberg (1970) ante el desarrollo moral.

Piaget (1971), encontró que existen dos etapas en el desarrollo de los juicios morales:

1. *El realismo moral o moralidad heterónoma*: El niño está limitado por las restricciones generales de su desarrollo cognoscitivo. Entre los 3 y 10 años, el niño concluye que las reglas morales son fijas, invariables y externas, y que han sido las mismas toda la vida. Debido a su egocentrismo no puede comprender ni admitir la posibilidad de que una acción sea considerada como buena por unas personas y mala por otras.
2. *La moralidad de cooperación o moralidad de reciprocidad*: es característica de niños de 9 y mayores. En ella se llega a comprender que se establecen y se sostienen reglas por acuerdos sociales que pueden ser cambiados. Comprenden también que hay diferentes puntos de vista sobre un mismo problema. El niño o adolescente hará entonces sus juicios morales sobre las acciones de los otros y las propias, basándose más en las intenciones que en las consecuencias de dichas acciones.

Por otro lado, Kohlberg (en Santrock, 2006), subraya que la habilidad de autocontrol e inhibición se desarrolla con la edad, y está estrechamente vinculada con el desarrollo cognoscitivo del niño. La habilidad de controlar la propia conducta requiere de la capacidad de anticipar lo que podría ocurrir en el futuro. La interiorización de las normas están en función del desarrollo gradual de las habilidades de control de sí mismo, aunque también influyen las situaciones específicas a las que se enfrentan. Kohlberg (1970) desarrolló una teoría que se divide en tres niveles que se explican a continuación, desarrollando el nivel 1 y 2 con el estadio 3, debido a que es la edad donde se ubican los niños en que nos enfocamos:

- ❖ Nivel I. Preconvencional o premoral "Egocentrista" (6 a 11 años aprox.), se caracteriza por: los juicios morales que se basan en criterios como castigo o recompensa; lo correcto o incorrecto con criterios establecidos por una

autoridad; las acciones están gobernadas por el deseo de evitar el castigo y opera bajo el principio de "Te doy si me das".

Estadio 1. Etapa moral heterónoma

Esta etapa corresponde a un estado pasivo en el que el bien y el mal vienen determinados por agentes externos. Lo correcto es obedecer reglas sustentadas mediante castigos. Es un punto de vista egocéntrico en el que no se tienen en cuenta los intereses de los demás. El valor central durante este estadio será la obediencia. Puede ser normal que esta etapa llegue hasta los cinco o seis años.

Estadio 2. Individualismo e intercambio

Ahora los niños han aprendido una reglas para satisfacer las necesidades inmediatas de manera individualista, pero reconociendo que las otras personas también tienen intereses y necesidades. Aunque se reconozca el punto de vista de los otros, aún predomina el propio. Se produce una reciprocidad muy calculada. La regla básica de este estadio es la "ley del Talion". Este período llega hasta los diez u once años.

- ❖ Nivel II. Convencional "Deseo de ser aceptado por otros" (11-18 años aprox.), se caracteriza por: Las consecuencias de las acciones son menos importantes; los juicios se basan en las normas y expectativas del grupo de pertenencia; juzga lo correcto en función de lo correcto para dicho grupo. Comienza a juzgar tomando en cuenta las intenciones y toman importancia a las leyes sociales y religiosas, que se conciben como absolutas, no como arbitrarias de una sociedad particular y variables.

Estadio 3. Relaciones y expectativas interpersonales

La razón para actuar de una manera justa es la necesidad de ser una buena persona desde el punto de vista de los demás. El deseo de ser aceptado en un grupo hace que el individuo se comporte según las expectativas de las personas de su entorno. Se cree en las normas y en la autoridad para mantener los

estereotipos de una buena conducta. A partir de los once años se puede dar el paso hacia este estadio.

Estadio 4. Sistema social y conciencia.

- ❖ Nivel III. Posconvencional "Grandes principios morales" (A partir de los 18 años en adelante), se caracteriza por que el individuo desarrolla juicios morales basados en los derechos humanos universales y cuando se enfrenta a un conflicto entre la ley y la conciencia, se rige por la conciencia personal e individualizada.

Estadio 5. Contrato social y derechos individuales

Lo preside una concepción contractual, con un cierto tono utilitario. La acción recta es la que se ajusta a los derechos generales de los individuos consensuados por la sociedad. Es posible cambiar la ley

Estadio 6. Principios éticos universales

La ética universal. Lo recto es una decisión tomada en conciencia por cada persona de acuerdo con unos principios de justicia, reciprocidad, igualdad de derechos, respeto a la dignidad de la persona, etc.

2.2 Características socioafectivas de niños de 9 a 12 años

A lo largo de la vida, los individuos experimentan procesos de cambio que se expresan en el desarrollo del cuerpo, en la manera de pensar, de sentir, en las conductas, y en los roles que se van desempeñando. Es así que, según el momento de desarrollo en que se ubique al niño, éstos presentan características y necesidades específicas, por lo que se requiere enfrentar los retos que se van presentando. Los niños de acuerdo a su edad, difieren en cuanto a su desarrollo, es por esto que se necesita conocer las fases que se esperan para determinado momento del ciclo vital, y así tenerlos como referencia y una base de conocimiento.

Por lo que de manera general Kuebli (1994), Wintre y Vallance (1994) (en Santrock, 2007), mencionan algunos cambios importantes en las emociones durante este período de edad:

- Mayor habilidad para entender emociones complejas como el orgullo y la vergüenza. Estas emociones se vuelven más internalizadas (autogeneradas) y se integran a un sentido de responsabilidad personal.
- Mayor comprensión de que en una situación específica es posible experimentar más de una emoción.
- Mayor tendencia a tomar en cuenta todos los eventos que producen las reacciones emocionales negativas.
- Uso de estrategias iniciadas por el niño para redirigir sus sentimientos, como el empleo de pensamiento de distracción.

Se podría decir que en este período los niños ya son más reflexivos y estratégicos en su vida emocional... sin embargo, también son capaces de manifestar una empatía genuina y una mayor comprensión emocional (Thompson y Goodvin, 2005 en Santrock, 2007).

Aguilar y Díaz Barriga (1998) caracterizan a los niños de 9 a 12 años de la manera siguiente, mostrándonos así una referencia sobre cómo puede ser el niño en diferentes edades:

2.2.1 Características socioafectivas del niño de 9 a 10 años (4º grado de primaria)

En el niño de esta edad se presentan las siguientes conductas.

- ∂ Los grupos espontáneos van siendo más estables y homogéneos en cuanto a edad, sexo e intereses. La selección de miembros se realiza a partir de normas internas. Sus actividades implican códigos lingüísticos secretos, reuniones de equipo, distribución de roles, felicidad y disciplina.

La lealtad al grupo es común y el acusar a un compañero es objeto de reprobación.

- ∂ Comienzan a aparecer conductas de cooperación pero aún no son de compañerismo pleno.
- ∂ La organización y los juegos de grupo son determinados en gran medida por un líder, que tiende a ser autoritario y no permite que se cuestionen sus decisiones.
- ∂ El niño comienza a establecer normas propias, y ya no acepta fácilmente las impuestas por los adultos a no ser que se le den razones convenientes que las justifiquen.
- ∂ El niño es más objetivo al emitir juicios acerca de lo que está bien o mal hecho, y es capaz de pedir excusas ante los resultados de una acción y proponer soluciones.
- ∂ Sus nuevas experiencias sociales influyen en el marco familiar y escolar, y llega al punto de ser capaz de renunciar a un gusto, diferir su comportamiento, colaborar en lugar de dominar y, en una palabra, de sentirse uno entre un grupo de iguales.
- ∂ A partir de su propia experiencia se enfrenta en la vida real con problemas que no puede solucionar: el dolor, la enfermedad, la muerte. No se interrogará acerca de estos problemas mientras no los haya vivido.
- ∂ Las emociones van siendo más duraderas y se van convirtiendo en sentimientos, por lo tanto se dirige hacia las cosas de una manera más reflexiva. Empieza a valorarlas no sólo por la relación que puedan tener con él, sino por sí mismas.
- ∂ Existe gran curiosidad sexual aunque no la expresa de forma abierta.
- ∂ Antes de los 10 años es capaz de asimilar en qué consiste el acto sexual; le interesan sus propios órganos y funciones en contraste con los del sexo opuesto.
- ∂ Gusta planificar sus actividades e inclusive su día entero.
- ∂ Hacen su aparición los prejuicios sociales.
- ∂ Sufre pocos temores, pero le preocupan los errores que comete, sobre todo los fracasos escolares y sociales.

- ∂ Compete académicamente mejor como miembro de un grupo que como individuo; le gusta desempeñarse a su nivel óptimo.

2.2.2 Características socioafectivas del niño de 10 a 11 años (5° grado de primaria)

En el niño de este rango de edad:

- ∂ Existe la necesidad de establecer una relación estrecha con un compañero del mismo sexo, "El mejor amigo".
- ∂ Empieza a interesarse por el sexo opuesto.
- ∂ Deja de ser egocéntrico, dándole a los sentimientos y necesidades de otras personas tanta importancia como las propias.
- ∂ Tienen un código muy fuerte, la justicia cobra gran importancia dentro de éste.
- ∂ Se presentan repentinos estados de ánimo desproporcionando a las estímulos que los provocan, propiciados por los cambios fisiológicos de la pubertad.
- ∂ Hay curiosidad y necesidad de información respecto a sus cambios físicos y emocionales; le interesa conseguir información sobre cuestiones sexuales y nacimiento de los bebés.
- ∂ Tiene pocos sueños desagradables; toma conciencia de que son provocados por estados orgánicos o por influencia de lo que ha visto o leído.
- ∂ Algunos niños desarrollan aversión al baño y al aseo corporal.
- ∂ Generalmente se siente seguro y contento consigo mismo.
- ∂ Sus inclinaciones en relación a proyectos futuros, estudios, estilos de vida, formación de una familia, elección vocacional. Están muy influidos por su familia y siguen sus valores y normas.
- ∂ Se siente integrado y orgulloso de su familia, le gusta convivir en reuniones, paseos y actividades diarias.
- ∂ Juegos y actividades preferidas: juegos de mesa, colecciones, dramatización de obras, disfrazarse, coser, tejer para las muñecas;

juegos de construcción, dibujos, maquetas y planos de aviones, maquinas y cohetes; talleres de carpintería, costura, química, etc.

- ∂ Le gusta la escuela, pero el maestro ya no es su centro de interés.
- ∂ No le gustan los maestros parciales, exige justicia y equidad.
- ∂ Le gusta el trabajo oral y la captación visual de material gráfico; es la edad ideal para trabajar con material audiovisual.

2.2.3 Características socioafectivas del niño de 11 a 12 años (6° grado de primaria)

En este rango de edad el niño:

- ∂ Desarrolla mayor conciencia y sensibilidad a su ambiente.
- ∂ Se aísla del adulto al darse cuenta que puede pensar y actuar independientemente de él.
- ∂ Discrimina las contradicciones entre la teoría y la práctica del mundo que le rodea.
- ∂ Es la edad de la amistad y es consciente de que el grupo es más poderoso que una persona aislada.
- ∂ Muestra sentimientos contradictorios hacia su propio desarrollo fisiológico.
- ∂ Destaca su capacidad de discernir que lo llevará a preferir entre unos valores y otros, la realización de valores y la expresión o comunicación de éstos.
- ∂ Se identifica con las personas de referencia que le son más significativas.
- ∂ La vida social se hace más intensa; identificado con sus compañeros empieza a vivir un nosotros.
- ∂ Este período supone un momento decisivo en la formación de la voluntad, es capaz de realizar actos voluntarios ocasionalmente.
- ∂ Los valores formados son más estables, puede comprometerse con ellos y comprueba por la experiencia que existe una jerarquía de valores.
- ∂ Muestra gran interés en su desarrollo sexual.

- ∂ El concepto que el niño tenga de sí mismo y la imagen que proyecta a los demás son de crucial importancia. Niños con poca autoestima y un concepto negativo de sí mismo presentan trastornos emocionales y físicos evidentes.
- ∂ Le desagrada que le fijen horarios y traten de dirigir completamente sus acciones.
- ∂ Toma conciencia estética del cuidado de su cuerpo.
- ∂ Los comportamientos agresivos de las niñas, si se presentan, lo hacen bajo la forma de agresión verbal, mientras que en los niños prevalece aun la agresión física.

2.2.4 El desarrollo emocional

De acuerdo con Haeussler (2000 citado en Bermeosolo, 2010) el desarrollo emocional se refiere al proceso por el cual el niño construye su identidad, su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus seres significativos, ubicándose a sí mismo como una persona única y distinta.

Según la autora, un niño tiene un desarrollo emocional adecuado cuando:

- ↻ Puede iniciar y mantener relaciones interpersonales, expresarse de acuerdo a su edad
- ↻ Está interesado activamente por lo que le rodea
- ↻ Es capaz de expresar sus sentimientos, tanto positivos como negativos.
- ↻ Está seguro de sí mismo y confiado en el mundo que lo rodea (con seguridad y confianza básica)
- ↻ Su autoestima es buena
- ↻ Es capaz de tolerar las frustraciones (reacciona de forma serena y adecuada cuando algo le molesta)
- ↻ Es estable emocionalmente
- ↻ Es independiente, con grados crecientes de autonomía

2.3 Desarrollo de la personalidad en niños de 9 a 12 años

Conforme el niño crece se forma una imagen más exacta y compleja de las características físicas, intelectuales y de personalidad de la gente. Al mismo tiempo, es capaz de formarse una imagen más exacta y compleja de sus propias características. Durante los años escolares, el niño aprende a evaluar cada vez con mayor precisión sus capacidades.

Erickson (1980) destaca una reorientación de la energía psíquica de los niños, aunque para él lo que se juega en estos años es el logro de la laboriosidad en oposición a la inferioridad. Ante esto, niños y niñas van a dedicar su energía a los problemas sociales y al aprendizaje que se le impone (Citado en Hidalgo y Palacios, 1995).

El éxito en esta etapa produce sentimientos de dominio y aptitud, por otro lado las dificultades de esta etapa dan lugar a sentimientos de fracaso e insuficiencia (Feldman, 2007).

Conforme crecen los niños descubren que son buenos en unas cosas y no tan buenos en otras, en esta etapa del desarrollo, los niños tiende a distinguirse de los demás en términos comparativos antes que en términos absolutos. Este cambio en el desarrollo aumenta la tendencia a establecer las diferencias que existen entre uno mismo como individuo y los demás. Pues cuando hay una nueva conciencia de la existencia de los demás también permite el desarrollo de afecto hacia ellos y de la rebelión en su contra (Rice, 1997).

Cuando los niños empiezan a desarrollar una conciencia real, comienzan a definirse, a desarrollar el concepto de sí mismos y a desarrollar una identidad (Spencer y Markstrom-Adams, 1990, en Rice, 1997).

El *autoconcepto*, definido como el sentido de nosotros mismos, incluidos la autocomprensión y el autocontrol o autorregulación según Papalia (1997); Shavelson, Hubner y Stanton (1976 en Pineda, Núñez, G. Pumariega y García, 1997) completan la definición anterior indicando que el autoconcepto no es más que las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma, formadas a

través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente; siendo influenciadas por los refuerzos y feedback de los otros significativos, así como por los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones causales.

Los niños y las niñas escolares se empiezan a describir como personas con pensamientos, deseos y sentimientos distintos a los demás, aunque estas características diferenciadoras no se ven porque ocurren en el interior, pero de igual manera se describen en términos físicos. El niño va descubriendo y elaborando la dimensión social de su yo, ya que se describe como miembro de determinado grupo social o familiar, pero además las relaciones sociales no se limitan ya a simples conexiones entre personas, sino que el niño comienza a conceptualizar su yo en términos de sentimientos interpersonales y de la calidad de tales sentimientos.

Junto a esta creciente orientación psicológica y social, el autoconcepto de los niños se caracteriza por ser cada vez menos global y más diferenciado y articulado.

La autoestima, "hace referencia al aspecto evaluativo y enjuiciador del conocimiento que de sí mismos tienen los niños" (Hidalgo y Palacios, 1995); la autoestima se desarrolla de manera importante durante la niñez intermedia, los niños se comparan cada vez más con otros y al hacerlo observan qué tanto están a la altura de los estándares establecidos en la sociedad, además de ir desarrollando sus propios estándares internos de éxito (Feldman, 2007).

Se han dedicado muchos estudios a explorar cómo evoluciona la autoestima a lo largo del desarrollo, sin que exista respecto al tema un acuerdo unánime. Palacios (1995), afirman que: el niño que había construido una imagen de sí mismo en base a las relaciones tempranas con su familia, tiene ahora la oportunidad de enriquecer esta primera imagen de sí mismo, confirmándola o modificándola.

Cuando los niños entran a la niñez intermedia, empiezan a desarrollar una verdadera comprensión del yo, a estar conscientes de sus características, de sus propios valores, normas y metas a desarrollar para su propia conducta.

También empiezan a ser más específicos y realistas acerca de sí mismos y de darse cuenta que en ocasiones tratan de engañarse ellos mismos.

A continuación se presentan algunas características de niños que tienen una adecuada autoestima, o bien, una inadecuada autoestima (Markus y Nurius, 1984 en Papalia, 2001):

Un niño con adecuada autoestima:

- Muestra orgullo de sus logros.
- Es independiente.
- Asume responsabilidades.
- Acepta las frustraciones.
- Afronta nuevos retos de manera entusiasta.
- Muestra con amplitud emociones y sentimientos.

Un niño con inadecuada autoestima:

- Evita situaciones de ansiedad.
- Desprecia sus dotes naturales.
- Siente que los demás no lo valoran.
- Culpa a los demás.
- Se deja influir por los demás.
- Se pone a la defensiva y se frustrará.
- Se siente impotente.
- No muestra con facilidad sus emociones y sentimientos.

Uno de los avances que ocurren durante la niñez intermedia es que, al igual que el autoconcepto, la autoestima se vuelve cada vez más diferenciada. De modo que si su autoestima en general es positiva, los niños creen que son relativamente buenos en todo, pero cuando sucede lo contrario y su autoestima es negativa sienten que no son nada buenos para la mayoría de las cosas. Sin

embargo, a medida que van creciendo, su autoestima se eleva en algunas áreas y desciende en otras (Feldman, 2007).

2.4 Desarrollo social en niños de 9 a 12 años

Los diferentes ámbitos en los que se desarrolla una persona son parte importante de su comportamiento social. Hablando específicamente de la influencia familiar sobre los niños, durante los años escolares, se puede observar en diferentes dimensiones evolutivas (agresividad, logro escolar, motivación de logro, socialización de roles sexuales, etc.) de forma similar a como sucedía en los años preescolares. En general, son los estilos educativos democráticos, por su juiciosa combinación de control, afecto, comunicación y exigencia de madurez, los que propician un mejor desarrollo en el niño (Moreno y Cubero, 1994).

Los padres desarrollan diferentes prácticas educativas con sus hijos, las cuales están dadas por una serie de factores que se pueden dividir en tres grupos (Moreno y Cubero, 1994):

1. Factores relacionados con el niño: su edad, sexo, orden de nacimiento y características de personalidad.
2. Factores relativos a los padres: son relevantes el sexo, la experiencia previa como hijos y como padres, las características de personalidad y el nivel educativo.
3. Factores relacionados con la situación en la que se lleva a cabo la interacción: características físicas de la vivienda y el contexto histórico.

Algunas veces la familia influye de manera indirecta sobre las relaciones del niño con sus compañeros, esto se observa a través del lugar que elige para vivir, sus reacciones ante el comportamiento social del niño, los valores que sostiene en torno al grado de importancia que tienen para el niño estas relaciones, el grado en que cree que debe controlar la vida de los hijos o su

concepción sobre cómo cree que deberían estar estructuradas estas amistades, si de forma exclusiva (con pocos amigos pero muy unidos) o inclusiva (con muchos amigos pero con relaciones más superficiales), el modelo que los padres aportan cuando interactúan con sus propios amigos (Moreno y Cubero, 1994).

Tanto para los fines explícitos como en otros no planificados la escuela también es la institución social que tiene mayores repercusiones para el niño y modifica sus modos de pensamiento (Bruner, 1988; citado en Cubero y Moreno, 1995). Existen dos características de este contexto muy importantes para la explicación de su influencia: el carácter descontextualizado del aprendizaje y el lenguaje como forma predominante de transmisión de la información. Las destrezas que se aprenden en la escuela permiten a los niños formas de pensamiento independiente del contexto y formas de razonamiento más abstractas.

La escuela también influye de manera significativa sobre el autoconcepto general del niño, ya que éste se construye en la interacción social, pero influye en mayor parte sobre el autoconcepto académico que, según Gimeno (1976), hace referencia a las características y capacidades que el alumno considera que posee en relación con el trabajo académico y el rendimiento escolar (en Cubero y Moreno, 1995).

De igual manera en la escuela se aprende a desempeñar roles y a expresar comportamientos apropiados a cada sexo, según las normas sociales establecidas. En este punto se puede mencionar que, de forma congruente con los patrones culturales, mientras que en el niño se potencian y evalúan como positivos el comportamiento independiente, la decisión, la agresividad moderada y la competitividad, entre otros, en las niñas se valoran la obediencia y la conformidad con las normas.

2.4.1. Relaciones sociales y amistad

Hablando de las relaciones que establecen los niños dentro o fuera de la escuela, cada vez son más sensibles a la importancia de establecer y mantener amistades, ésto se vuelve una parte importante de su vida social.

De acuerdo con Gottman y Parker (1987, en Santrock, 2006) la amistad realiza seis funciones:

a) *Compañía*. La amistad proporciona a los niños un compañero cercano y de juegos, alguien que quiere pasar el tiempo con ellos y que se une para colaborar en actividades.

b) *Estimulación*. La amistad ofrece información interesante, emoción y diversión.

c) *Apoyo físico*. La amistad proporciona tiempo, medios y ayuda.

d) *Apoyo al yo*. La amistad ofrece la esperanza de contar con ayuda, motivación y críticas constructivas, que ayudan al niño a mantener una imagen personal.

e) *Comparaciones sociales*. La amistad proporciona al niño información acerca de cómo lo perciben sus pares y la posición real que tiene frente a ellos, así como saber si sus acciones son las más favorables para su desarrollo.

f) *Intimidad y afecto*. La amistad brinda la oportunidad de una relación cercana basada en el cariño y la confianza hacia otro individuo, una situación en la que uno puede dar a conocer su intimidad.

De acuerdo con el psicólogo del desarrollo William Damon (1977, citado en Feldman, 2007) la visión de un niño sobre la amistad pasa por cambios profundos de acuerdo a las siguientes etapas:

Etapas. Etapa 1. La amistad se basa en la conducta de los demás. Esta etapa ocurre alrededor de los 4 a los 7 años de edad y aquí ellos ven a su amigo como alguien con quien pueden jugar y compartir otras actividades, así como pasar la mayor parte de tiempo.

Etapa 2. La amistad se basa en la confianza. Esta etapa ocurre alrededor de los 8 a los 10 años de edad, la base de la amistad en esta segunda etapa es la confianza mutua, los amigos son individuos con cuya ayuda puede contarse en caso de necesidad.

Etapa 3. La amistad se basa en la cercanía psicológica. Esta etapa ocurre alrededor de los 11 a los 15 años de edad, en donde la amistad se caracteriza por sentimientos de cercanía que, por lo regular, se logran al compartir pensamientos y sentimientos por medio de confidencias mutuas.

2.4.2 Los grupos en las relaciones sociales de niños de 9 a 12 años

En este período los grupos son relativamente informales y cuentan con pocas reglas de operación, haciendo un cambio de integrantes rápidamente. El grupo adquiere un significado más profundo para sus miembros cuando éstos llegan a los 10 o 12 años, y se componen casi siempre de personas del mismo sexo, de manera que cada sexo conserva y realiza actividades diferentes (Craig, 2001).

Los niños constantemente se van uniendo en grupos por las circunstancias que los rodean ya sea porque asisten a la misma escuela o viven en la misma calle, etc. Surge la diferenciación de roles en las relaciones, también aparecen valores e intereses comunes en el mismo grupo (Craig, 2001).

2.4.2.1 Solución de conflictos presentados en grupos de niños de 9 a 12 años.

A pesar de la evolución de las relaciones sociales que tienen entre iguales, se pueden presentar conflictos, éstos se pueden definir como la diferencia entre intereses, ocasionando tensión entre los involucrados, en ocasiones hay dificultad para darles una solución adecuada, y se toman diferentes actitudes ante los conflictos, pues se desarrollan diferentes formas de afrontarlos, estas pueden ser (Carpena, 2001):

- ∂ *Posición evasiva.* Es la que no admite el conflicto, se huye de él o se niega su existencia por la incapacidad de enfrentarse a él.
- ∂ *Actitud culpabilizadora.* Es la reacción que busca hallar un culpable ya sea uno mismo u otra persona.
- ∂ *Reacción competitiva.* Su objetivo consiste en vencer al otro.
- ∂ *Actitud de transigencia.* Facilita la solución del conflicto bien porque conscientemente se considera que es lo mejor que puede hacer o bien porque no se da ninguna importancia al hecho de ganar o perder.
- ∂ *Actitud de colaboración para buscar soluciones.* Se produce desde la posición de confianza en el otro y en uno mismo, intentando comprenderse a sí mismo y a los demás. Se trabaja para conseguir un acuerdo que beneficie a las diferentes partes implicadas. El comportamiento colaborador es el más adecuado para resolver conflictos.

La solución de problemas sociales consiste en emplear estrategias con el fin de resolver los conflictos de una forma satisfactoria tanto para uno mismo como para los demás. Resolverlos adecuadamente es un elemento de la competencia social y representa un grupo de técnicas relacionadas entre sí, empleadas para resolver conflictos que lo requieran o un comienzo de actuación o una reacción a la respuesta del otro (Feldman, 2007).

La capacidad de un niño para resolver problemas interpersonales es un importante mediador de su ajuste comportamental y social. Los niños socialmente hábiles generan más alternativas de solución y éstas son más relevantes y prosociales ya que utilizan medios no agresivos (negociación, persuasión).

El niño debe aprender a solucionar los problemas interpersonales que se le presentan en su relación con otros niños de forma constructiva y positiva, llevándolo a: un entendimiento de las situaciones problemáticas; sensibilidad de las necesidades y sentimientos de los otros, considerando los problemas desde la perspectiva de las otras personas y no sólo desde su propio punto de vista;

generando mayor número de soluciones prosociales; mejor previsión de las consecuencias de los actos, mejor planificación de pasos para llegar a la meta, mayor conciencia de los posibles obstáculos que se puede encontrar al intentar solucionar sus conflictos (Monjas,1999).

Complementariamente se afirma que solucionar conflictos supone un proceso por el que uno mismo llega a resolver situaciones conflictivas con otras personas, este proceso comprende: identificar el problema, buscar muchas soluciones, anticipar las consecuencias de esas soluciones, elegir una solución y, finalmente poner en práctica la solución elegida. Cuando se tiene un problema, es necesario detenerse y pensar antes de actuar, controlar ese impulso inicial que nos lleva a actuar, a hacer algo rápidamente, por lo que se necesita una estrategia de autocontrol (Monjas,1999).

Una habilidad que deben aprender los niños para lograr una solución adecuada de conflictos, es la asertividad, la cual se entiende como la conducta interpersonal que implica la expresión directa de los propios sentimientos y defensa de los derechos personales, sin negar los derechos de los otros. De acuerdo con Monjas (1999) cuando los propios derechos se ven amenazados, se puede actuar de tres maneras distintas: pasivos, agresivos y asertivos.

La persona pasiva no defiende sus derechos a fin de no deteriorar las relaciones con las otras personas y adoptan conductas de sumisión esperando que la otra persona adivine sus necesidades, deseos y objetivos. La persona agresiva, viola los derechos de los otros, se entromete en las elecciones de los demás. La persona asertiva elige por ella misma, protege sus propios derechos y respeta los derechos de los otros, consigue sus objetivos sin herir a los demás, es expresiva emocionalmente, se siente bien con ella misma y tiene confianza.

Considerando que la infancia es la etapa en la que se desarrollan las relaciones del niño con los demás, es fundamental intercambiar muestras sociales y afectivas que le permitan desenvolver y fortalecer habilidades, como controlar por sí mismo su conducta para ajustarse a las expectativas sociales, desempeñar estilos de comportamiento que establece la sociedad o los grupos

sociales, de modo que pueda integrarse a ellos, reconocer lo que puede o no hacer, expresar sus emociones de manera favorable y positiva. Pero cuando este desarrollo se ve afectado o alterado lleva a los niños a no entablar un buen contacto con la gente que le rodea, generando así dificultades socioemocionales, que serán explicadas en el siguiente capítulo.

3. NIÑOS CON DIFICULTADES SOCIOEMOCIONALES

Comprenderse a sí mismo, entender y tolerar a otros, manejar emociones y comportamientos o saber relacionarse adecuadamente con sus pares, son algunas de las habilidades del desarrollo socioafectivo, éstas pueden ser desarrolladas, y estimuladas debidamente, pero cuando esto no es así se dan variaciones y carencias que llevan a los niños a presentar la necesidad de apoyo para un mejor desarrollo socioafectivo.

Para conocer las dificultades socioemocionales, hay que mencionar antes algunos términos que están relacionados con ellas. Las dificultades emocionales y de conducta están estrechamente ligadas con estas, en algunos casos, se utilizan como términos similares ya que afectan de forma negativa el desarrollo social y en ocasiones el desempeño académico del niño (Herrera, 2007).

La definición de dificultades socioemocionales parte del supuesto de que las conductas inadecuadas del niño no son provocadas por él mismo sino por la interrelación entre él y su ambiente; implica que la forma en que se den las relaciones sociales en la infancia va a influir en la futura adaptación del individuo; de manera que la capacidad para formar relaciones estrechas y lograr una adecuada interacción dentro del grupo social es un indicador de la competencia que posee un niño para una posterior adaptación social y emocional (Herrera, 2007).

Los índices estadísticos del Departamento de Educación de Estados Unidos (1995 en Shea y Bauer, 2000), mencionan que durante el año escolar 1993-1994, se identificó que .89% de los estudiantes de entre 6 y 17 años de edad tenían trastornos emocionales/conductuales. La prevalencia real de estos trastornos difiere en gran medida del número de estudiantes que reciben atención. Pero se estima entre 3-6% y 20% de prevalencia real de trastornos emocionales/conductuales, este grupo de aprendices puede ser el más atendido de todos aquellos con NEE (Shea y Bauer, 2000; p. 131).

3.1 Definición de dificultades socioemocionales

De acuerdo con Heward (2005), aún no existe una definición unánime de los trastornos de conducta, porque la mala conducta es producto de la valoración social y no hay un acuerdo de lo que es la salud mental. Las diversas teorías, así como las expectativas y normas que rigen a la conducta socialmente aceptada, puede variar según la cultura y grupos sociales. Además, comúnmente los trastornos conductuales aparecen junto con otras discapacidades y es difícil saber qué problema causa el otro.

Rhodes (1967) afirma que los trastornos emocionales/conductuales son tanto un resultado de dónde y con quién interactúa un niño así como el comportamiento mismo del niño (citado en Shea y Bauer, 2000, p. 131).

3.2 Características de niños con dificultades socioemocionales

Al principio sólo se les ubicó como problemas de conducta o inadaptación social, y en la actualidad ya se reconocen estas necesidades socioafectivas.

Según Castanedo (1997) los niños demasiado tranquilos y los muy inquietos son diagnosticados como emocionalmente conflictivos, están en conflicto con ellos mismos y con los otros, lo cual responde a una descripción de sus conductas. De acuerdo con Heward (2005) los alumnos con trastornos emocionales y de conducta suelen tener gran dificultad para entablar y mantener amistades, muestran niveles inferiores de empatía, menor participación en las actividades, menor frecuencia de contacto con amigos y relaciones de calidad.

Heward (2005) también afirma que el patrón conductual que frecuentemente se observa es la conducta antisocial, suelen presentarse acciones en el salón de clases como: no estar sentado en su banca, correr por el salón de clase, molestar a los compañeros, pegarles o pelear con ellos, no obedecer al profesor, no cumplir órdenes, desafiar verbalmente, hacer berrinches y no cumplir con los deberes y la mayoría de estas actitudes pueden desencadenarse con poca provocación.

Pero también existe el polo opuesto, algunos niños con trastornos emocionales y de conducta no son agresivos, sino todo lo contrario, se relacionan muy poco con sus compañeros, carecen de habilidades sociales, suelen ser temerosos, se quejan de estar enfermos o heridos, lo que limita que el niño aprenda y participe en clase.

Shapiro (2001), menciona que los niños que tienen problemas para llevarse bien con otros, inician el contacto con los demás con conductas disociadoras o egoístas, por lo que presentan problemas para transmitir sus necesidades a los demás y parecen tener dificultades para comprender las necesidades y los deseos de los otros. También pueden presentar un autoconcepto negativo y baja autoestima y se dicen autoafirmaciones negativas ante la situación, autoinforman sentimientos de soledad e insatisfacción social, presentan niveles altos de ansiedad social y suelen hacer valer sus derechos y opiniones por medio de conductas agresivas (Monjas, 1999).

Los niños socialmente habilidosos y competentes, tienen un buen autoconcepto y alta autoestima, se dicen autoverbalizaciones positivas, se autorrefuerzan de modo encubierto y se evalúan en términos positivos, son más asertivos en la defensa de sus ideas, opiniones y derechos de forma que lo hacen de modo socialmente adecuado sin violar los derechos de los demás, expresan las emociones y afectos de forma positiva, tanto las propias como las ajenas (Monjas, 1999).

3.3 Identificación de niños con dificultades socioemocionales

Para identificar a los niños con trastornos emocionales y de conducta ha sido elaborada, por Bower (1969), la descripción de ciertas conductas educativas, las cuales están compuestas por cinco criterios (citado en Castanedo, 1997):

- ❖ Ausencia de conocimientos y de adquisición de destrezas en conductas académicas y sociales y que no son atribuidas a baja capacidad

intelectual, a trastornos auditivos y/o visuales, y a trastornos en la salud física, todo ello fácilmente detectado por el maestro.

- ❖ Ausencia de relaciones interpersonales "sanas" o satisfactorias con adultos y compañeros.
- ❖ Frecuentes conductas inadecuadas que se expresan tal como en el contexto que ocurren.
- ❖ Periodos de disminución en la comunicación verbal y en la actividad motora.
- ❖ Quejas frecuentes de malestar físico.

Por otro lado, es posible que la persona que tiene una idea pobre o desajustada de sí misma mantiene desajustes psicológicos en diferentes ámbitos de la vida, especialmente en la escuela (González y Touron, 1992 citado en Carpena, 2001).

Una persona con baja autoestima es alguien que no sabe encontrar aspectos de sí misma de los que se pueda sentir orgullosa, según Baumeister (1993 citado en Carpena, 2001) las personas emplazadas de este modo ante la vida son muy vulnerables y pueden reaccionar con actitudes defensivas, o de retirada, o de negación de la baja autoestima, mostrando un talante positivo ficticio; también se puede dar lugar a conductas compensatorias, a fin de reducir el sufrimiento, por ejemplo, actitudes de expansión dominante con sentimientos de odio y desprecio, que pueden llegar a la agresividad. Esta baja autoestima está citada como factor de riesgo para la depresión (Battle, 1982; Harter, 1993, citados en Carpena, 2001)

Algunos estudios muestran la relación existente entre la baja autoestima y la conducta antisocial, así como con el abuso de estupefacientes (Kaplan, Martin y Hohnwson, 1986; Samenow, 1989, citados en Carpena, 2001).

Cuando se tienen alumnos distorsionadores en clase, se invierten grandes esfuerzos para solucionar los problemas que se derivan de ello, pero cuando es

lo contrario se sugiere indagar si dicho rol es fruto de una alta o baja autoestima (Carpena, 2001).

Según González y Touron (1992), la persona que ha construido una idea pobre o desajustada de sí misma tiene más posibilidades de padecer desajustes psicológicos en diferentes ámbitos de la vida, especialmente en el escolar (citado en Carpena, 2001).

Carpena (2001) menciona conductas que denotan baja autoestima en los niños, las más importantes son:

- Hacen lo que se le ordena pero siempre se comportan como si estuvieran molestos.
- Tienen poca comunicación, ya que no explican lo que hacen.
- Nunca se ofrecen para colaborar, incluso parecen perezosos.
- Presentan comportamiento pasivo o agresivo.
- Algunas conductas se basan en la continua demanda de atención de los que lo rodean.
- Manifiestan una búsqueda del reconocimiento y del elogio de manera reiterada.
- No aportan nunca ideas.
- No les gustan las situaciones nuevas, les provocan ansiedad.
- Se anulan, es por eso que siguen a los otros, hacen lo que otros le dicen.
- En las reuniones repiten lo mismo que ya se ha dicho.
- Pueden presentar conductas distorsionadoras y/o agresivas en demanda de atención.
- Tienen poca iniciativa, incluso para cosas sencillas.
- No aceptan ningún reto, se desaniman ante una tarea difícil.
- La poca capacidad de actuar va acompañada de descontrol emocional, lloran y se enfadan.
- Cuando han de tomar decisiones es muy difícil hacerlo porque no guardan un orden mental.

Así mismo cuando los niños tienen un pobre autoconcepto se refleja un limitado autocontrol pues tienden a mostrar un comportamiento inmaduro, tienen problemas de relación con los compañeros, se sienten infelices y presentan dificultades de aprendizaje en todas las áreas. La tensión emocional prolongada obstaculiza las capacidades intelectuales propias de las personas (razonamiento, capacidad de concentración y de retención, etc.) y dificulta el aprendizaje (Carpena 2001).

No se nace sabiendo mantener una conversación, ni sabiendo trabajar en equipo o conociendo cómo autorregular las emociones. Todas estas conductas sociales están compuestas por una multitud de pequeños pasos, cada uno de los cuales requiere de unas capacidades o habilidades específicas.

Las habilidades del desarrollo socioafectivo pueden ser desplegadas si se estimulan debidamente, ya que al igual que las habilidades intelectuales, evolucionan en la medida que se estimulan y desafían, lo que implica que se requiera de una formación intencionada y gradual, para alcanzar los niveles de logro esperados en cada etapa. Una evolución que requiere de personas que faciliten los contextos de aprendizaje y las experiencias que permitan el paso a etapas más elevadas de desarrollo. Lo adecuado es implementar programas de desarrollo socioemocional que doten al niño de las habilidades, y lo ayuden a estimular su desarrollo.

En este sentido, la intervención no consiste en suprimir los comportamientos inadecuados, sino en desarrollar las habilidades para lograr una interacción social adecuada y satisfactoria. Ante dichas dificultades se propone un programa de intervención psicoeducativa que promueva el desarrollo socioafectivo en los niños a través de la educación emocional, lo cual se desarrollará en el siguiente capítulo.

4. EDUCACIÓN EMOCIONAL

La educación emocional no consiste solamente en dejar fluir los sentimientos, también es importante aprender a comprenderlos y controlarlos. Las emociones son una parte esencial de la naturaleza humana, y si aprendemos a reconocerlas y a manejarlas de manera favorable, aumentará el desarrollo personal. Ser emocionalmente inteligente significa conocer las emociones propias y ajenas, su magnitud y sus causas. Poseer habilidades emocionales significa saber manejar las emociones a partir del conocimiento de las mismas. Con la educación emocional se aprende a expresar los sentimientos, dónde y cuándo hacerlo y cómo ellos afectan a los demás, también se aprende a hacerse responsables de los efectos de los propios sentimientos (Steiner y Perry, 1998).

Debido a que en la actualidad, cada día son más las emociones que por su ímpetu se escapan del control del individuo, surgen así enfermedades, tales como: la depresión, la angustia, el estrés, las dependencias (Filliozat, 1998 en Martínez, 2009). Al respecto, se ha planteado que el origen de estos problemas está relacionado con un fallo en las habilidades sociales y emocionales del individuo (Goleman, 1996), o lo que es lo mismo, con la pobre o inapropiada Educación Emocional. De ahí la relevancia de desarrollar la capacidad para manejar efectivamente las emociones durante las interacciones sociales.

Por lo anterior, a continuación se desarrollan temas fundamentales para la Educación Emocional.

4.1 Emociones

Las emociones son como los colores básicos que componen los sentimientos, y pueden combinarse dando lugar a infinidad de sentimientos compuestos. Los sentimientos son como tonalidades afectivas que combinan varias emociones, estos, a su vez, conforman el estado de ánimo y la afectividad (Torrabadella, 2006).

Todas las emociones, en esencia, son impulsos para actuar; la raíz de la palabra emoción viene del latín "mover hacia" y ello sugiere que la tendencia a actuar está implícita en toda emoción. Cada emoción desempeña un papel único y prepara al cuerpo para una diferente forma de respuesta (Baena, 2003).

Las emociones son importantes desde diversos puntos de vista, pero hace mucho tiempo se le consideran difíciles de estudiar, por su duración. Pues estas son alteraciones súbitas, rápidas e intuitivas de nuestro estado de ánimo que experimentamos casi sin darnos cuenta. Son provocadas por ideas, recuerdos o acontecimientos que producen reacciones rápidas que conducen a actuar en función de lo que sentimos en ese momento. Cuando ésta se produce da paso a un estado de ánimo que denominamos sentimiento, este es más duradero que la propia emoción (Valles y Valles, 2000).

De acuerdo con Iglesias y cols. (2004) la emoción ha sido descrita y explicada de forma diferente por los diversos estudios que se han ocupado del tema pero, en general, hay bastante acuerdo en que se trata de un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada, y se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Según Torrabadella (2006) las emociones son reacciones físicas momentáneas, seguidas de los sentimientos, que engloban varias emociones provocando que sea de mayor duración, induciendo a que se asocie a un pensamiento, y le imponga un significado psicológico.

Podemos decir que las emociones son muy complejas y traen consigo las reacciones psicológicas, estados cognitivos subjetivos y comportamientos expresivos. Las emociones son vistas como estados más intensos que los momentos afectivos, nuestros sentimientos y estados de ánimo relativamente apacibles (Baron, 1998, en Cacho, 2007).

Complementariamente las emociones tienen las siguientes características: son breves, están asociadas a una expresión facial distintiva; están precedidas por eventos antecedentes reconocibles; sirven para modular o sesgar el comportamiento; son perturbaciones momentáneas; son precipitadas por

eventos que se perciben como ocurriendo rápidamente y sin aviso (Davison, 1994, en Reidl, 2007).

En la interminable búsqueda de la definición del concepto *emoción*, Kleinginna & Kleinginna (1981), después de estudiar unas 100 definiciones, ofrecen una definición de trabajo que abarca todos los aspectos de emoción que tradicionalmente han tenido importancia, dando como resultado la siguiente definición:

"La emoción es un conjunto de interacciones de factores subjetivos y objetivos que se deben a la mediación de sistemas neurohormonales, que pueden dar lugar: a) a experiencias afectivas, como sentimiento de placer o displacer; b) a procesos cognitivos, que producen efectos de percepción y procesos de evaluación y/o clasificación; c) a adaptaciones fisiológicas importantes a las condiciones activantes; d) a conductas que son expresivas, dirigidas a una meta y, en la mayoría de los casos, adaptativas" (Kleinginna&Kleinginna, 1981; citado por Grzib, 2007, p. 246).

Por lo tanto, para entender el concepto de emoción es preciso aclarar que es un proceso y como tal hay varios niveles implicados que se esquematizan en la figura 4 (Grzib, 2007):

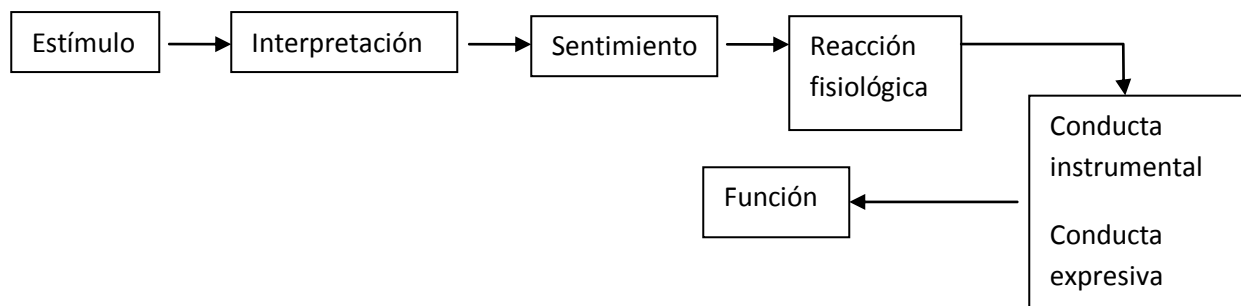


Figura 4. Proceso de la emoción

De esta manera cada nivel es un componente implicado en la emoción y es objeto de estudio de diferentes posturas teóricas. Sin embargo, los diferentes enfoques teóricos van a discrepar en el énfasis que ponen en un o varios componentes concretos, por lo que actualmente no se puede hablar de una teoría que abarque todos los fenómenos que constituyen la emoción, sino de teorías parciales que explican aspectos muy concretos (Grzib, 2007).

4.1.1 Teorías acerca de las emociones.

A pesar de los intentos de integrar los componentes que explican la emoción, en la actualidad siguen existiendo enfoques teóricos que se centran en la investigación de uno o más componentes aislados del proceso emocional.

Por esta razón es preciso especificar las teorías que estudian la emoción.

4.1.1.1 Teorías Psicofisiológica o Teoría de James-Lange.

De acuerdo con sus autores, James y Lange (Martínez, 2009), la experiencia emocional es una reacción ante sucesos corporales instintivos que ocurren como respuesta a alguna situación o acontecimiento en el entorno. Así, las fases del proceso se producen en: situación emotiva, percepción de la misma por el sujeto, reacciones orgánicas y emoción propiamente dicha (Gross, 1998 en Martínez, 2009). En resumen, se experimenta tristeza porque se llora, enojo porque se golpea algo y miedo porque el cuerpo tiembla (Feldman, 2002). Es importante mencionar que James y Lange (Feldman, 2002) sugirieron que para cada emoción existe una reacción fisiológica de los órganos internos (experiencia visceral), la cual lleva al individuo a clasificar su experiencia emocional. Así, se experimenta una emoción como resultado de los cambios fisiológicos producidos por sensaciones específicas, las cuales, a su vez, son interpretadas por el cerebro como tipos particulares de experiencias emocionales.

La teoría de James-Lange presenta, de acuerdo con Feldman (2002), algunas desventajas: a) para que sea válida, los cambios viscerales tendrían que

producirse a un ritmo relativamente rápido, puesto que algunas emociones se experimentan casi al instante; b) la excitación fisiológica no siempre produce una experiencia emocional; y c) por último, los órganos internos de una persona generan una gama relativamente limitada de sensaciones para la gran variedad de emociones que las personas son capaces de experimentar

4.1.1.2. Modelos Conductuales

En este modelo se menciona que las emociones son un proceso de aprendizaje, que se va teniendo a lo largo de los años, por medio de las experiencias afectivas (Castilla 2000 en Cacho, 2007).

Los teóricos de este grupo consideran que la expresión motriz es el aspecto central para diferenciar las emociones. La fuente y el ejemplo de prácticamente todas las teorías actuales que se centran en la expresión son los trabajos de Darwin, expuestos en su libro: "La expresión de las emociones en los animales y en el hombre". En sus estudios de la emoción, Darwin puso énfasis en la conducta expresiva centrandó su atención en posturas, gestos y la expresión facial. El aspecto central del enfoque de Darwin es la funcionalidad de las expresiones emocionales que se consideran mecanismos de supervivencia (Grzib, 2007).

4.1.1.3 Teoría Cannon-Bard

Esta teoría sugiere que, cuando estamos expuestos a una emoción, ya sea por situaciones o estímulos, se generarán señales psicológicas emotivas y experiencias subjetivas y que aparecerán sucesivamente, por medio de reacciones fisiológicas (Vigotsky, 2004).

El principal postulado de esta teoría es rechazar la idea de que la sola excitación fisiológica conduce a la percepción de emociones. Pues ésta propone que la excitación fisiológica y experiencia emocional son producidas de manera simultánea por el mismo impulso nervioso, el cual según Cannon y Bard, procede del tálamo del cerebro. (Martínez, 2009)

De acuerdo con esta teoría, después de que se percibe un estímulo que induce una emoción, el tálamo es el sitio inicial de la respuesta emocional. A su vez, éste envía una señal al sistema nervioso autónomo, produciendo por consiguiente una respuesta visceral. Al mismo tiempo, el tálamo comunica un mensaje a la corteza cerebral con relación a la naturaleza de la emoción que se experimenta. Por tanto, no es preciso que distintas emociones tengan patrones fisiológicos únicos relacionados con ellos, siempre y cuando el mensaje enviado a la corteza cerebral difiera de acuerdo con la emoción específica (Martínez, 2009).

La teoría de Cannon-Bard rechaza la idea de que la excitación fisiológica por sí misma puede explicar las emociones, sin embargo, investigaciones recientes han conducido a modificaciones importantes en la teoría ya que ahora se sabe que el hipotálamo y el sistema límbico, y no el tálamo, desempeñan una función importante en la experiencia emocional y aún no se comprueba la simultaneidad de las respuestas fisiológica y emocional, lo cual es un supuesto fundamental de la teoría (Pribram, 1984 en Feldman 2002).

4.1.1.4 Teoría de Schachter-Singer

Esta explicación teórica se centra en la cognición para explicar las emociones. Así, el ser humano identifica la emoción que experimenta mediante la observación de su entorno y la comparación que hace de él mismo con los demás (Schachter y Singer, 1962 en Feldman, 2002). De esta manera, las emociones se encuentran determinadas, en su conjunto, por un tipo de excitación fisiológica relativamente inespecífica y por la catalogación de la excitación con base en claves obtenidas del entorno. En resumen, la teoría de Schachter-Singer sugiere que, al menos bajo determinadas circunstancias, las experiencias emocionales son una función conjunta de la excitación fisiológica y la etiquetación de ésta.

Desafortunadamente esta teoría tiene algunas limitaciones ya que, algunas investigaciones sugieren que la excitación fisiológica no siempre es esencial para que ocurra la experiencia emocional y que los factores fisiológicos por sí

mismos pueden dar cuenta del estado emocional en otros casos (Feldman, 2002).

4.1.1.5. El aprendizaje vicario u observacional de las emociones

En la literatura se menciona la siguiente teoría, que da explicación a las emociones desde el punto de vista del aprendizaje; así que para Bandura el aprendizaje vicario emocional tiene dos procesos:

1. La activación emocional vicaria donde la reacción emocional es la expresión facial, vocal y el movimiento corporal, con la cual se inducirá a los observadores a estados emocionales similares a los que observen.
2. Los acontecimientos asociados a las emociones aprendidas vicariamente llegan a tener por sí mismas el poder de la activación emocional. (Vigotsky, 2004).

4.1.1.6 Teoría Cognitiva

La Teoría Cognitiva ve a la emoción como el resultado de patrones evaluativos, que son el resultado del procesamiento cognitivo, de una manera consciente-inconsciente, en presencia de estímulos relevantes (Vigotsky, 2004).

En esta teoría se estudian las relaciones entre la emoción y la cognición girando en torno a la limitación de la secuencia causal donde se unen dos procesos. Para los cognoscitivistas el sentido de un acontecimiento constituye el determinante primario de la mayoría de las emociones, inclusive lo ven más importante que sus cualidades estimulares. La conciencia del significado de un acontecimiento emocional no es sólo la causa común de la emoción más bien constituye la experiencia emocional (Vigotsky, 2004).

Todos los seres humanos saben y conocen los sentimientos que experimentan y detectan sus efectos en su vida cotidiana porque disponen del instrumento cognitivo que permite que se tengan estados emocionales hacia un objeto, a esto ellos le llaman la reflexividad que es lo que le va a permitir al sujeto considerarse como un objeto para tener la capacidad de analizarse y concluir en

un sentimiento de sí mismo. Por medio de la reflexividad al tener conciencia de los sentimientos pueden controlarse mejor (Vigotsky, 2004).

En el caso de Richard Lazarus la cognición es el inicio de los procesos emocionales que generará la activación fisiológica y sus secuencias dentro de un proceso transaccional. Este autor divide a la evaluación en dos; la primera, donde el individuo analiza las situaciones beneficiosas o perjudiciales; la segunda es cuando la primera fue estresante, amenazante o desafiante y se interroga sobre qué puede hacer y qué debe hacer. Se debe de dar de una forma continua y debe ser modificada por las continuas evaluaciones (Vigotsky, 2004).

Para los teóricos cognitivos, la emoción es considerada como un fenómeno postcognitivo en el que la valoración es condición necesaria y suficiente, los procesos valorativos no finalizan con la respuesta emocional, sino que continúan durante la influencia de los procesos cognitivos (Vigotsky, 2004).

4.1.1.7 Teoría de los dos factores

Esta teoría de Schachter, quien comentaba que cualquier forma de excitación, no importando de donde venga, inicia una emoción. Esta teoría sugiere que, en muchas situaciones, clasificamos nuestros estados emocionales según lo que nuestra percepción del mundo que nos rodea sugiere que deberíamos estar experimentando. Esto es, que sentiremos emociones de acuerdo a cómo esté nuestro alrededor, ya sea de forma agradable o desagradable (Byrne Baron, 1998 en Martínez, 2009).

4.1.2 Emociones básicas

Las emociones pueden agruparse en dos vertientes: positivas y negativas, en función de sus implicaciones en la experiencia subjetiva, así como en su impacto interpersonal. Aquellas que motivan a los individuos a aproximarse al objeto de la emoción son consideradas positivas; mientras que, aquellas que motivan a evitarlo entran en el rango de las negativas (Martínez, 2009)

Ambos tipos de emociones –positivas y negativas– son útiles ya que cumplen una función adaptativa favoreciendo la autodefensa y la supervivencia, pues si bien las emociones positivas producen bienestar, las negativas motivan el alejamiento o la modificación de la situación (Boeck, 1998, en Martínez, 2009).

Las emociones llamadas negativas, son aquellas que provocan problemas interpersonales y sociales tremendos, que amenazan no sólo las relaciones de trabajo con otros sino la misma existencia como individuos y miembros de una subcultura, grupo étnico o nación, ya que pueden provocar reacciones que pueden derivar en violencia.

Las emociones negativas comparten el deseo de dañar a otros o a uno mismo y pueden provocar problemas individuales, comunitarios y sociales. Al saber sobre las emociones, se pueden controlar, especialmente aquellas que lastiman, que impiden realizar bien el trabajo, o trastornan las relaciones sociales que se establecen (Lazarus y Lazarus, 1994 en Reidl, 2007).

Ante lo anterior, varios autores sugieren diferentes emociones básicas dependiendo de su enfoque, pero en este apartado se retomarán las que, desde el punto de la Inteligencia Emocional, se consideran como tal (Goleman, 1998):

- Coraje, ira: la sangre fluye principalmente hacia las manos, el corazón aumenta sus latidos, se genera más adrenalina.
- Temor: la sangre se agolpa en los músculos, en especial en los de las piernas.
- Felicidad: incrementa la actividad de un centro cerebral, inhibe los sentimientos negativos y aumenta la energía, aquietando cualquier pensamiento perturbador.
- Amor, sentimientos de ternura y satisfacción sexual; actúan sobre el parasimpático. Hay una respuesta de relajamiento en un conjunto de reacciones y un estado general de calma, contento y facilidad de cooperación.

- Sorpresa: las pupilas se dilatan para ofrecer más información sobre eventos inesperados, haciendo fácil prever lo que se hará y seleccionar el mejor plan de acción.
- Disgusto: una expresión ofensiva, es un tóxico emocional y corrosivo. Provoca otras emociones negativas como la ira, el odio, la aversión y hasta la violencia. Causa hipertensión, estreñimiento, insomnio y angustia.
- Tristeza: disminuye la producción de endorfinas necesarias para fortalecer el sistema inmunológico.

4.1.3 Regulación emocional

Al hablar de las emociones es importante hablar sobre regulación, es decir, el proceso por el cual los individuos influyen sobre las emociones que sienten, cuando las tienen y cómo las experimentan y expresan. Este proceso regulatorio pueden ser sistemático o controlado, consciente o inconsciente, pueden tener efectos múltiples o específicos y desde el momento en que la regulación es casi siempre una cuestión social, la cultura juega un papel importantísimo en su estudio (López, 2009).

La regulación emocional permite una modulación de la respuesta que potencialmente trae inconvenientes a la persona. En este sentido, la regulación emocional permite una modulación de la intensidad, la duración y la transición entre emociones. Por lo que permiten el manejo de aquellas emociones negativas (Saarni, 1990 en López, 2009).

Una de las habilidades más complicadas de desplegar y dominar es la regulación de nuestros estados emocionales. Se cree que el crecimiento de la regulación emocional está asociado con el crecimiento de la competencia social, el bienestar emocional y el ajuste de la personalidad (Thompson y Waters, en Sánchez 2010)

De acuerdo con Fernández-Berrocal y Extremera (2002): la regulación emocional consiste en la habilidad para moderar o manejar nuestra propia reacción

emocional ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas. La regulación emocional se ha considerado como la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo.

Tal definición es comúnmente considerada correcta, pero resulta incompleta. Las investigaciones están ampliando el campo de la autorregulación a las emociones positivas. Una línea divisoria invisible y muy frágil demarca los límites entre sentir una emoción y dejarse llevar por ella. Es decir, regular las emociones implica algo más que simplemente alcanzar satisfacción con los sentimientos positivos y tratar de evitar y/o esconder nuestros afectos más nocivos. La regulación supone un paso más allá, consiste en percibir, sentir y vivenciar nuestro estado afectivo, sin ser abrumado o avasallado por él, de forma que no llegue a nublar nuestra forma de razonar (Schutte s/f en Sánchez, 2010).

Posteriormente, debemos decidir de manera prudente y consciente, cómo queremos hacer uso de tal información, de acuerdo a nuestras normas sociales y culturales, para alcanzar un pensamiento claro, eficaz y no basado en el arrebató y la irracionalidad. Un experto emocional elige bien los pensamientos a los que va a prestar atención con objeto de no dejarse llevar por su primer impulso e, incluso, aprende a generar pensamientos alternativos adaptativos para controlar posibles alteraciones emocionales. (Schutte s/f en Sánchez, 2010).

Del mismo modo, una regulación efectiva contempla la capacidad para tolerar la frustración y sentirse tranquilo y relajado ante metas que se plantean como muy lejanas o inalcanzables. Tampoco se puede pasar por alto la importancia de la destreza regulativa a la hora de poner en práctica nuestra capacidad para automotivarnos. En este sentido, el proceso autorregulativo forma parte de la habilidad inherente para valorar nuestras prioridades, dirigir nuestra energía hacia la consecución de un objetivo, afrontando positivamente los obstáculos encontrados en el camino (Thompson y Waters, en Sánchez 2010).

Podemos aprender a ser más inteligentes emocionalmente, aprendiendo de las emociones de acuerdo del ambiente en el que vivimos, y de acuerdo con la educación que recibimos. Desde la niñez, la adolescencia y la juventud se van consolidando estilos emocionales según las circunstancias que hayamos vivido (Thompson y Waters, en Sánchez 2010).

Es por ello que los programas de intervención dirigidos a ayudar a adultos o niños, pueden ser contruidos sobre lazos de inteligencia y regulación emocional. Un ejemplo son los individuos que tienen dificultad en el control de impulsos, incluyendo el fracaso en la regulación de emociones, podrían incorporarse en un entrenamiento de inteligencia emocional enfocándose en la percepción y entendimiento de emociones (Schutte s/f, en Sánchez, 2010).

En un momento u otro todas las personas han experimentado emociones, más o menos intensas, que acompañan tanto a las experiencias más gratas así como a las muy negativas (Feldman, 2002 en Martínez, 2009). De ahí que, el día de hoy puedan verse una gran cantidad de investigaciones encauzadas a la comprensión de las emociones, así como en la manera en la que se experimentan, se perciben, se expresan y en el modo en el que se manejan o controlan. Por la influencia de las emociones en la vida, actualmente se maneja el tema de inteligencia emocional, como una opción válida para favorecer, a través de la intervención psicopedagógica, la estabilidad y la mejora de las emociones, que se tratará en el siguiente apartado.

4.2 INTELIGENCIA EMOCIONAL

Puede determinarse que la inteligencia es una actividad, una aptitud, una capacidad, es el resultado de la interacción de elementos, que tiene como fin último solucionar problemas utilizando para ello la creatividad. Toda persona es, en esencia, un ser inteligente que posee potencialidades que han de ser desarrolladas, en un primer momento garantizando el ejercicio de ella sobre la base de lo "asimilado", proceso que forma parte de la adaptación. Gardner (1983, citado en Goleman, 1998 p.35) por su parte define la inteligencia como:

"La habilidad necesaria para resolver problemas o elaborar productos que son importantes en un contexto cultural o en una comunidad determinada".

De esta manera puede determinarse que la inteligencia es una "habilidad", entre otros atributos mencionados, que ha de estimularse para poder desarrollarse desde temprana edad.

El cociente intelectual (C.I. o IQ en inglés) mide la inteligencia general, que es la correlación común a estas aptitudes específicas ("factor g"). Consiste pues en la capacidad general de cada uno de pensar y resolver problemas en un lapso de tiempo limitado (Valles y Valles, 2000)

Desde hace muchos años el Coeficiente Intelectual (CI) es el más famoso y usado como medidor de la inteligencia, a pesar de que calibra sólo unas cuantas habilidades de nuestra mente. El CI resume en una sola cifra el nivel de inteligencia de una persona en comparación con otras de su mismo grupo de edad.

De acuerdo con Catret (2001), el CI sólo es responsable de veinte por ciento de la verdadera inteligencia, de la capacidad de desenvolverse con éxito y ser feliz; un alto coeficiente intelectual de un una persona no es garantía de éxito, ni de una vida satisfactoria, plena y equilibrada.

Es necesario algo más que una buena inteligencia abstracta para poder solucionar los problemas personales derivados de la emocionalidad, y de los

problemas de la relación con las personas próximas. Para lograr esto es necesario desarrollar habilidades de la Inteligencia Emocional que no guardan relación con las destrezas escolares, intelectuales o abstractas, sino que forman parte de las capacidades de conocimiento y control adecuados de las emociones, y del conocimiento empático de las que expresan las personas con quienes vivimos (Valles y Valles, 2000).

4.2.1 Antecedentes teóricos de la inteligencia emocional

La Inteligencia Emocional ha surgido en los últimos 25 años como un concepto muy relevante del ajuste emocional, el bienestar personal, el éxito en la vida y las relaciones interpersonales en diferentes contextos de la vida cotidiana (Fernández y Ruiz, 2008). El concepto de Inteligencia Emocional proporciona una visión más realista y válida en los factores que conducen al bienestar y adaptación personal, una visión más equilibrada del papel que juega la cognición y la emoción en la vida de las personas (Vivas de Chacón, 2003). El desarrollo del concepto de Inteligencia Emocional, que se encontró en diferentes fuentes bibliográficas, se resume en la figura 5.

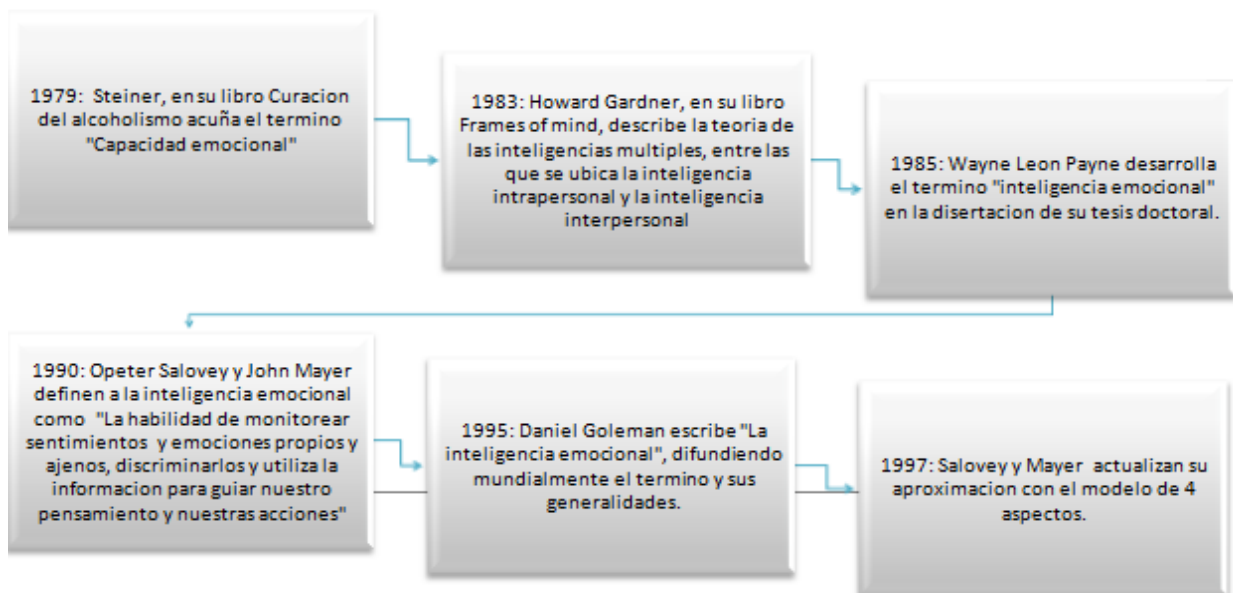


Figura 5. Resumen sobre desarrollo del concepto de inteligencia emocional

4.2.1.1 Las 5 habilidades de Inteligencia Emocional de Steiner

En 1979 Steiner mencionó en su libro "Curación del alcoholismo" el término de Capacidad Emocional. Para él, la Inteligencia Emocional consta de cinco habilidades:

1. Conocer los propios sentimientos.
2. Experimentar empatía.
3. Aprender a manejar emociones.
4. Reparar el daño emocional
5. Combinar lo anteriormente mencionado.

4.2.1.2 Teoría de las inteligencias múltiples

Howard Gardner publica, en 1983, "Las estructuras de la mente", un trabajo en el que consideraba el concepto de inteligencia como un potencial que cada ser humano posee en mayor o menor grado, planteando que ésta no podía ser medida por instrumentos normalizados en test, y ofreció criterios, no para medirla, sino para observarla y desarrollarla.

La teoría de las inteligencias múltiples es un modelo en el que la inteligencia no es vista como algo unitario, que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. Gardner identifica las siguientes:

Inteligencia lingüística. Es la inteligencia que ayuda a ser hábiles con las palabras, a utilizarlas de forma más adecuada, aprender idiomas o expresarnos mejor. Quienes desarrollen más la inteligencia lingüística tenderán a escribir y leer mucho, aprender idiomas, explicar cuentos o contar chistes.

Inteligencia lógico-matemática. Es la inteligencia que ayuda a resolver problemas algorítmicos, memorizar números o datos, comprender la lógica de las cosas, etc. Jugar al ajedrez, resolver acertijos o ejercicios matemáticos, establecer relaciones causa-efecto, observar patrones, son formas de ponerla en práctica.

Inteligencia musical. La inteligencia musical es la que permite apreciar y distinguir los ritmos, las melodías, las diferentes estructuras musicales, el timbre, el tono o los instrumentos que participan en una pieza. La inteligencia musical se desarrolla cantando, escuchando música, tocando un instrumento o escribiendo canciones.

Inteligencia espacial. Es la inteligencia relacionada con las imágenes; permite visualizar objetos mentalmente o comprender la composición de los mismos, comparar colores, etc. Dibujo, arte, diseño, fotografía o arquitectura son algunas de las disciplinas más relacionadas con esta inteligencia.

Inteligencia cinético-corporal. Es la inteligencia que permite tener un mejor control del cuerpo y entender o expresarse mejor con éste. Se desarrolla practicando deporte, utilizando el cuerpo como medio de expresión o realizando manualidades.

Inteligencia interpersonal Seguramente una de las más desarrolladas por Gardner, la inteligencia interpersonal permite comprender a los demás y su comportamiento. Es la inteligencia que permite relacionarse mejor con las personas, y por lo tanto se desarrolla la empatía ya que se comprende el lenguaje no verbal, los distintos tipos de personas o el comportamiento de la mente humana, aunque al final, la práctica hace al maestro y permite relacionarse eficientemente con las personas.

Inteligencia intrapersonal. La inteligencia intrapersonal es la que permite comprenderse mejor a uno mismo, si la interpersonal analiza a las demás personas, la intrapersonal se basa en analizarse a uno mismo. Comprender lo que se siente y por qué, cuales son los puntos fuertes y en cuáles se pueden mejorar, tener objetivos y una idea clara de cómo alcanzarlos.

Inteligencia naturalista. La inteligencia naturalista es la que permite comprender mejor la naturaleza y el entorno en que nos encontramos.

4.2.1.3 Inteligencia emocional de Wayne Leon Payne

Wayne Leon (1985, citado en Hein, 2005), introdujo el concepto de inteligencia emocional, en su tesis doctoral. Hablaba de la ignorancia emocional en nuestra cultura y de que los problemas en ésta se deben al analfabetismo emocional.

Realizó un prototipo de guía para el desarrollo de la inteligencia emocional, que abordaba tres aspectos:

1. Habla de importantes temas y preguntas acerca de las emociones.
2. Provee un lenguaje y un campo de trabajo que permiten examinar y hablar acerca de estos temas y preguntas.
3. Provee conceptos, métodos y herramientas para el desarrollo de la inteligencia emocional.

4.2.1.4 Inteligencia emocional para Mayer, Salovey y Carusso

Mayer, Salovey y Carusso, psicólogos de prestigiosas universidades americanas, se interesaron en dos tipos de inteligencias de Gardner, denominadas inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal; las cuales presentaron bajo el término "Inteligencia Emocional".

Esta expresión, por lo tanto, fue acuñada por estos psicólogos en 1990; Salovey y Mayer la describían como: una forma de inteligencia social que implicaba la habilidad para dirigir los propios sentimientos y emociones, saber discriminar entre ellos, y usar esta información para guiar el pensamiento y la propia acción. Si se profundiza en el término es posible ver que las características de estos dos tipos de inteligencias son necesarias para relacionarse eficazmente con el mundo que rodea a todo ser humano. El conocimiento propio y las habilidades sociales son base de las investigaciones que se llevaron a cabo más tarde y que dieron impulso al término de inteligencia emocional.

La dividen en 4 aspectos:

1. Identificación, percepción y expresión de las emociones
2. Facilitación emocional del pensamiento

3. Comprensión emocional

4. Manejo emocional

4.2.1.5 Inteligencia emocional de Daniel Goleman

Para Goleman (1998) la "Inteligencia Emocional" es un nuevo concepto, de amplio significado, que incluye la habilidad para motivarse y persistir frente a las frustraciones, controlar impulsos y demorar gratificaciones, regular los estados de humor, evitar que las desgracias obstaculicen la habilidad de pensar, desarrollar empatía y esperanza, etc.

La inteligencia emocional es una meta-habilidad, que determina en qué medida podremos utilizar correctamente otras habilidades que poseemos, incluida la inteligencia.

Las personas emocionalmente desarrolladas controlan adecuadamente sus sentimientos, saben interpretar y relacionarse con los sentimientos de los demás, son más satisfechas, más eficaces y más capaces de dominar los hábitos mentales que determinan la productividad.

Según Goleman (1998) los principales componentes de la inteligencia emocional son:

1. *Autoconocimiento emocional (o conciencia de uno mismo)*: Se refiere al conocimiento de nuestras propias emociones y cómo nos afectan. Es muy importante conocer el modo en el que nuestro estado de ánimo influye en nuestro comportamiento, cuáles son nuestras virtudes y nuestros puntos débiles. Nos sorprenderíamos al saber cuán poco sabemos de nosotros mismos. Las competencias emocionales que dependen de la autoconciencia son:

∂ Conciencia emocional: identificar las propias emociones y los efectos que pueden tener.

∂ Correcta autovaloración: conocer las propias fortalezas y sus limitaciones.

∂ Autoconfianza: un fuerte sentido del propio valor y capacidad.

2. Autocontrol emocional (o autorregulación): El autocontrol nos permite no dejarnos llevar por los sentimientos del momento. Es la habilidad de controlar nuestras propias emociones e impulsos para adecuarlos a un objetivo, de responsabilizarse de los propios actos, de pensar antes de actuar y de evitar los juicios prematuros. Las personas que poseen esta competencia son sinceras e íntegras, controlan el estrés y la ansiedad ante situaciones comprometidas y son flexibles ante los cambios o las nuevas ideas. Las competencias emocionales que dependen de la autorregulación son:

∂ Autocontrol: mantener vigiladas las emociones perturbadoras y los impulsos.

∂ Confiabilidad: mantener estándares adecuados de honestidad e integridad.

∂ Conciencia: asumir las responsabilidades del propio desempeño laboral.

∂ Adaptabilidad: flexibilidad en el manejo de las situaciones de cambio.

∂ Innovación: sentirse cómodo con la nueva información, las nuevas ideas y las nuevas situaciones.

3. Automotivación: Dirigir las emociones hacia un objetivo nos permite mantener la motivación y fijar nuestra atención en metas precisas. Para esto es necesaria cierta dosis de optimismo e iniciativa, de forma que seamos emprendedores y actuemos de forma positiva ante los contratiempos. Las competencias que dependen de la automotivación son:

∂ Impulso de logro: esfuerzo por mejorar o alcanzar un estándar de excelencia.

∂ Compromiso: matricularse con las metas del grupo.

- ∂ Iniciativa: disponibilidad para reaccionar ante las oportunidades.
- ∂ Optimismo: persistencia en la persecución de los objetivos, a pesar de los obstáculos y retrocesos que puedan presentarse.

4. Reconocimiento de emociones ajenas (o empatía): Las relaciones sociales se basan muchas veces en saber interpretar las señales que los demás emiten de forma no verbal; el reconocer las emociones ajenas, aquello que los demás sienten y que se puede identificar por la expresión de la cara, por un gesto, por una mala contestación, los cual nos puede ayudar a establecer lazos más reales y duraderos con las personas de nuestro entorno. No en vano, el reconocer las emociones ajenas es el primer paso para entenderlas e identificarnos. Las competencias que se deben de desarrollar son:

- ∂ Comprensión de los otros: darse cuenta de los sentimientos y perspectivas de los demás.
- ∂ Desarrollar a los otros: estar al tanto de las necesidades de desarrollo del resto y reforzar sus habilidades.
- ∂ Servicio de orientación: anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades reales.
- ∂ Potenciar la diversidad: cultivar las oportunidades a través de distintos tipos de personas.
- ∂ Conciencia política: ser capaz de leer las corrientes emocionales del grupo, así como el poder de las relaciones entre sus miembros.

5. Relaciones interpersonales (o habilidades sociales): Cualquiera puede darse cuenta de que una buena relación con los demás es una de las cosas más importantes para nuestras vidas. Y no sólo tratar a los que parecen simpáticos, a amigos o familia, sino saber tratar también con superiores o con nuestros adversos. Se expresa a través de:

- ∂ La influencia: idear efectivas tácticas de persuasión.

- ∂ La comunicación: saber escuchar abiertamente al resto y elaborar mensajes convincentes.
- ∂ El manejo de conflictos: saber negociar y resolver los desacuerdos que se presenten dentro del equipo.
- ∂ El liderazgo: capacidad de inspirar y guiar a los individuos y al grupo en su conjunto.
- ∂ El catalizador del cambio: iniciador o administrador de las situaciones nuevas.
- ∂ El constructor de lazos: alimentar y reforzar las relaciones interpersonales dentro del grupo.
- ∂ La colaboración y cooperación: trabajar con otros para alcanzar metas compartidas.
- ∂ Las capacidades de trabajar en equipo: ser capaz de lograr metas colectivas.

Estos modelos comparten una serie de metas a las que deben de llegar cada una de las personas, cada persona debe ser capaz de reconocer las emociones de los demás (empatía), conocer y manejar sus emociones, motivarse a sí mismo y establecer relaciones.

4.2.2 Concepto de inteligencia emocional

La inteligencia emocional es el uso adecuado de las emociones: de forma intencional, hacemos que nuestras emociones trabajen para nosotros, utilizándolas con el fin de que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento y a pensar de manera que mejoren nuestros resultados. Aplicar la inteligencia emocional no implica estar siempre contentos o evitar las situaciones problemáticas, sino mantener el equilibrio: saber atravesar los malos momentos de la vida, reconocer y aceptar los propios sentimientos y salir airoso de esas situaciones sin dañarse ni dañar a los demás, no significa “borrar las pasiones” sino administrarlas con inteligencia (Valles y Valles, 2000)

Mayer y Salovey definen la inteligencia emocional como un subconjunto de la inteligencia social, que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias y de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. (Valles y Valles, 2000)

Por su parte Goleman (1998) la define como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos.

4.2.3 Habilidades de la inteligencia emocional

Las habilidades emocionales consisten en desarrollar motivos, argumentos o razones suficientes y adecuadas que nos permitan mejorar nuestra autoestima y autoconfianza. Debido a que las emociones no controladas pueden repercutir en nuestro cuerpo, en la medida en que seamos capaces de dar paso a un estado de ánimo positivo, estaremos haciendo uso de nuestra inteligencia emocional.

El término Inteligencia emocional se empleó por primera vez por Mayer y Salovey (1990) para describir las cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito, las cuales son (citado en Baena, 2003):

- ❖ La empatía
- ❖ La expresión y comprensión de los sentimientos
- ❖ El control de nuestro coraje
- ❖ La independencia
- ❖ La capacidad de adaptación
- ❖ La simpatía
- ❖ La capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal
- ❖ La persistencia

- ❖ La cordialidad
- ❖ La amabilidad
- ❖ El respeto

De acuerdo con Valles y Valles (2000) la inteligencia emocional está compuesta por una serie de habilidades emocionales, que se definirán como las capacidades y disposiciones para crear voluntariamente un estado de ánimo o sentimiento a partir de ideas que tenemos sobre lo que ocurre. De ahí que sea necesario aprender a atribuir significados emocionalmente deseables a los acontecimientos que tienen lugar en las relaciones que establecemos con los demás, de este modo, conociendo qué pensamientos y comportamientos provocan los estados de ánimo se pueden manejar mejor y así solucionar los problemas efectivamente.

Cuando los problemas son de índole emocional, son las habilidades emocionales las que deberemos poner en práctica para alcanzar mayores niveles de satisfacción y de desarrollo personal, es por ello que las habilidades sociales deben vincularse con las emocionales, de tal modo que las tres dimensiones del comportamiento: pensar, sentir y hacer (respuestas cognitivas, afectivas y conductuales) queden integradas.

Una persona con elevada inteligencia emocional es: socialmente es más equilibrada, extrovertida, desarrolla pensamientos positivos sobre el entorno, se preocupa por la gente y las cosas, asume responsabilidades, muestra comprensión por los demás y se siente satisfecha consigo misma (Valles y valles, 2000).

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1990) se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento.

Desde esta teoría, la Inteligencia Emocional implica cuatro grandes componentes (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002):

- Percepción y expresión emocional: reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar qué sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.
- Facilitación emocional: capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.
- Comprensión emocional: integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.
- Regulación emocional: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz.

Podemos concluir que una persona no se puede considerar inteligente solamente por tener un CI elevado, pues a lo largo del tiempo se han desarrollado teorías que muestran que hay diferentes tipos de inteligencias, entre ellas la inteligencia emocional, la cual nos sirve para reconocer los sentimientos propios y ajenos, además de permitirnos establecer relaciones interpersonales satisfactorias. Para fomentarla es necesario tener un ambiente propicio que promueva el desarrollo de las habilidades emocionales; sin embargo, no siempre se puede llegar a esto solo, y es necesario un apoyo externo que promueva el desarrollo de éstas; es por esta necesidad, que se ha propuesto la educación emocional.

4.3 FUNDAMENTOS DE LA EDUCACION EMOCIONAL

Para iniciar con el tema de educación emocional es importante aclarar su relevancia en el ámbito personal y social; ya que en la actualidad, la educación se basa en cuatro pilares de aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Se recomienda que "cada uno de esos pilares debe de recibir una atención equivalente a fin de que la educación sea para el ser humano en su calidad de persona y de miembro de la sociedad, una experiencia global" (Informe Delors, 1996, p.34). El aprender a ser y el aprender a vivir, son aspectos implicados en la educación emocional.

La educación tradicional se ha centrado en el desarrollo del intelecto, con un marcado olvido en lo emocional; esto implica que debe vincularse el desarrollo cognitivo con el desarrollo emocional para lograr una mejor adaptación en el medio. Por otro lado la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, la cual está impregnada de factores emocionales y ello exige que se le preste una atención especial a las emociones de las personas por las múltiples influencias que ello tiene para el proceso educativo.

Tapia (1998), mencionó que si el desarrollo emocional es ignorado podría tener consecuencias como: la creación de las pandillas juveniles, el aumento de la tasa de suicidio juvenil, la depresión infantil y el comportamiento inapropiado de los estudiantes.

La educación emocional es una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años que corresponde a las necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias; ubicándolas con una metodología eminentemente práctica (Bisquerra, 2000).

La aplicación de la educación emocional, se puede dejar sentir en múltiples situaciones: comunicación efectiva, afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones. Se trata también de desarrollar la autoestima con expectativas realistas de uno mismo y la capacidad para adoptar una actitud positiva.

4.3.1 Concepto de Educación Emocional

Bisquerra (2000), define la educación emocional como:

"Un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social."(p. 258)

Goleman (1996), propone que la educación debe ser integral, donde se reconcilie en las aulas la emoción y la cognición. En donde incluyan programas para la enseñanza de habilidades como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, así como el resolver conflictos y la colaboración con los demás.

4.3.2 Objetivos de la Educación Emocional

De acuerdo con Iglesias y cols. (2004), los objetivos generales de la educación emocional, basados en la Inteligencia Emocional, pueden resumirse en los siguientes términos:

- ↻ Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- ↻ Identificar las emociones de los demás
- ↻ Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones
- ↻ Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
- ↻ Desarrollar emociones positivas.
- ↻ Desarrollar una mejor competencia emocional
- ↻ Desarrollar la habilidad de automotivarse

4.3.3 Contenidos de la Educación Emocional

Bisquerra (2000), propone que las habilidades de la educación emocional pueden agruparse en cuatro grandes bloques:

- 1. La conciencia de uno mismo y autoestima en la educación emocional.*
- 2. La gestión de emociones y la autorregulación en la educación emocional.*
- 3. Empatía en la educación emocional.*
- 4. Las relaciones sociales y la resolución positiva de conflicto*

4.3.3.1 Bloque 1. La conciencia de uno mismo y autoestima en la educación emocional.

La conciencia de uno mismo es la capacidad de reconocer los propios sentimientos. Desde la educación emocional se trata de enseñar a las personas a hacerse conscientes de sus propias emociones, a ponerles nombre, a comprenderlas y a aceptarlas. La autoestima supone hacer una valoración de ese conocimiento que tenemos de nosotros mismos. Desde la educación emocional se pretende fomentar una autoestima positiva, derivada de un autoconcepto realista y optimista. La autoestima tiene dos componentes: el afectivo y el cognitivo.

Dentro de educación emocional, la autoestima es una necesidad humana fundamental, ya que es el factor central que hace madurar personalmente y que prepara para la acción, influyendo en la manera de desarrollar y estructurar la personalidad (Branden, 1969 citado en Carpena, 2001).

Pope (1988, citado en Carpena, 2001) señala las siguientes áreas en las que, en general, los niños tienden a valorarse: autoestima global (percepciones, sentimientos y valoraciones como persona); imagen académica (los logros en la escuela); imagen familiar (como se siente valorado por la familia), y la imagen social (la manera como se valora respecto a los otros).

En el ámbito escolar, una autoestima saludable condiciona el aprendizaje y las relaciones sociales, fundamenta la responsabilidad, determina la autonomía personal y estimula y apoya la creatividad (Alcántara, 1995 citado en Carpena, 2001).

Como menciona Branden (1969, citado en Carpena, 2001):

"Para el ser humano, no hay ningún juicio de valores más importante, ni ningún factor más decisivo para su desarrollo psicológico y su motivación, que el examen de sí mismo. La naturaleza de la autoestima produce unos efectos profundos en el proceso mental del ser humano, en las emociones, los deseos, los valores y las metas" (p.35).

Para el desarrollo de la autoestima intervienen factores biológicos (el propio temperamento), sociales (la información sobre nosotros que recibimos de los demás) y emocionales (el modo como filtramos emocionalmente la información que recibimos). Todo eso genera un cúmulo de sentimiento sobre uno mismo que pueden ser positivos o negativos (Carpena, 2001).

Según Carpena (2001), en el desarrollo de la autoestima intervienen las siguientes condiciones:

- Vinculación: entendido como el sentimiento de participación y de pertenencia.
- Singularidad: es la aceptación de la identidad personal.
- Competencia: es la percepción interna de tener un papel efectivo con uno mismo y en el propio medio.
- Disposición de modelos: es necesario contar con personas con las que se puedan contrastar valores y normas que den sentido a la propia actuación.

Se considera que tener un buen nivel de autoestima significa poseer una visión saludable de uno mismo, son personas que conocen y aceptan sus capacidades

y limitaciones, con confianza en sí mismas y en los otros, decididas, positivas y convenientemente asertivas.

4.3.3.2 Bloque 2. La gestión de emociones y la autorregulación en la educación emocional.

Cuando se tiene conciencia de las emociones se pueden controlar. No se trata de reprimirlas, ya que tienen una función, sino de equilibrarlas. Dentro de la autorregulación hay un concepto muy importante que debemos tratar con especial interés: la motivación. La motivación es la fuerza del optimismo, imprescindible para conseguir las metas que nos marcamos en la vida. La motivación está relacionada con diversos conceptos como son el control de impulsos (capacidad de resistencia a la frustración, de aplazar gratificaciones), la inhibición de pensamientos negativos, el estilo atribucional de éxito y fracaso (Carpena, 2001).

Existe un denominador común entre los diferentes enfoques en el campo de la psicología sobre cómo influyen las emociones en los procesos de adaptación, ésta es, la certeza de que la habilidad para verbalizar un estado mental (afectividad y cognición) es un componente muy importante para el bienestar personal y para regular el comportamiento (Carpena, 2001).

De acuerdo con Torrabadella (2006) reconocer, sentir y expresar las propias emociones equivale a comunicarnos bien con uno mismo, lo cual implica:

- Ⓢ Notar lo que se siente (emociones) → Nivel Emocional
- Ⓢ Ser consciente de lo que se siente (pensamientos) → Nivel racional
- Ⓢ Controlar las reacciones (control) → Nivel conductual

Para notar las emociones, se debe escuchar al cuerpo, ya que las emociones se sienten en él, abriéndose a la autopercepción. El momento en el que se

reconoce de forma consciente lo que se siente, permite actuar como más le conviene a la persona involucrada.

La capacidad de reconocer lo que se siente, permite comprender, controlar de forma inteligente los actos y, en consecuencia, comprender mejor a los demás; ya que los sentimientos están condicionados por el contenido de los pensamientos.

Comprender y expresar los sentimientos fomenta relaciones de confianza y buenas habilidades para resolver problemas. Cuanto más capacitado se esté en lo referente a utilizar y entender los sentimientos y los datos que se reciben del sistema interno regulador de las emociones, mejor será el bienestar personal, la adaptación al medio y las relaciones con los otros. Goleman (1996) afirma que "la educación emocional va empapando lentamente al niño y va fortaleciendo ciertas vías cerebrales, y así se consolidan determinados hábitos neuronales para aplicarlos en los momentos difíciles y frustrantes" (Carpena, 2001; p. 85).

El conocimiento y la regulación de las emociones se pueden enseñar con éxito en el entorno escolar, tanto con niños con necesidades educativas especiales como con niños regulares (Carpena, 2001).

No hay que comprender las emociones para experimentarlas, pero el hecho de comprender los propios estados y los de los otros es esencial para flexibilizar la propia conducta emocional y para establecer y mantener cualquier tipo de relación socioafectiva. Se puede decidir entre prestar o no atención a las emociones; si no se les presta atención, se continuarán teniendo pero no se podrá hacer nada, mientras que, si se presta atención a la vida afectiva y se conoce, se podrá ejercer mucho más control sobre el comportamiento y la vida en general (Carpena, 2001).

La adquisición del conocimiento sobre las emociones, así como el sentimiento de eficacia en su gestión, conducen a un cambio evaluador de los estados emocionales, que da como resultado que los niños lleguen a ser más reflexivos y tengan un comportamiento más flexible. De esta manera el comprender y

expresar los sentimientos y emociones fomenta relaciones de confianza así como buenas habilidades para resolver problemas.

Uno de los elementos fundamentales de la vida emocional es el desarrollo de recursos mentales para modular los sentimientos, así como su intensidad y duración. Uno de estos recursos consiste en establecer relaciones adecuadas entre los pensamientos y sentimientos. Al aprender a gestionar los pensamientos se pueden promover estados de ánimo positivos y favorables. Según Seligman (1995), con la práctica diaria estos recursos se pueden convertir en un hábito. Al practicar la manera de transformar los pensamientos negativos en pensamientos positivos (Carpena, 2001).

4.3.3.3 Bloque 3. Empatía en la educación emocional.

La empatía es la capacidad personal para conectar, respetuosa y sinceramente, con los sentimientos y las emociones de otra persona y para comprender sus argumentos y sus puntos de vista. Para que se pueda dar la empatía, los límites del propio yo han de ser lo suficientemente flexibles, sin que eso quiera decir adoptar los sentimientos de otros como propios y estar bien con todo el mundo (Carpena, 2001).

Hoffman (1976, citado en Carpena, 2001) define la empatía como la experimentación del estado emocional de otra persona, al cual se llega por los indicios expresivos que reflejan directamente los sentimientos del otro, o bien por otros indicios que transmiten el impacto de los acontecimientos externos .

Para llegar a ser empático, hay que tener un lenguaje emocional desarrollado, capacidad de pensamiento simbólico y de pensamiento en perspectiva, así como tener conocimiento de las propias emociones y los propios sentimientos.

En la etapa de la educación infantil, los niños comienzan a reconocer los diferentes signos emocionales de los demás, independientemente de cuáles sean sus sentimientos, aunque no tengan la clase de empatía que les permitirá

identificarse con otros o experimentar sentimientos similares. A partir de los 6 o 7 años empieza la empatía cognitiva, es decir la capacidad de percibir las cosas desde la perspectiva del otro. A partir de los 11 años la empatía puede llegar hasta personas que no conocen, ya que para este momento poseen la capacidad para imaginarse a sí mismos teniendo la experiencias y los sentimientos asociados a la vida de otro (Carpena, 2001).

Goleman (1998) considera como requisito previo a la empatía la conciencia de uno mismo. Cuanto más abierto se esté a las propias emociones, más astutos seremos en la comprensión de los sentimientos de otros. Sin esta conciencia o sin este autocontrol no se podrá establecer contacto con el estado de ánimo de los demás, así mismo afirma que la sincronización con otro obliga a dejar de lado los propios asuntos emocionales para poder percibir con claridad las señales emitidas por los otros.

Para desarrollar una adecuada empatía se deben de poseer los siguientes componentes (Carpena, 2001):

- ∂ Conocimientos de las propias emociones y de los sentimientos.
- ∂ La observación atenta de los demás.
- ∂ La comprensión de elementos paralingüísticos: postura corporal, gesticulación, expresión facial, la mirada y la voz.
- ∂ Saber escuchar de manera activa.
- ∂ Imaginarse en la situación del otro.
- ∂ Cohesión entre los aspectos cognitivos, emocionales e interpersonales de la conducta.
- ∂ Tener la competencia emocional y social necesarias para apoyar las conductas correspondientes a un desarrollo moral.

4.3.3.4 Bloque 4. Las relaciones sociales y la resolución positiva de conflicto

Para tener relaciones sociales satisfactorias es imprescindible desarrollar habilidades sociales (buena comunicación, empatía), aspecto fundamental

dentro de la educación emocional. Por otro lado, el inadecuado establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales puede en ocasiones generar conflictos, fenómeno que desempeña una importante función en el desarrollo de los grupos y su evolución. No obstante, la capacidad de tratar adecuadamente las negociaciones y las resoluciones de dichos conflictos es considerada una virtud.

Se puede definir el conflicto como la discrepancia entre dos o más intereses simultáneos que algunas veces conducen a un estado de tensión emocional, responsable de estados de ansiedad y de comportamientos compulsivos. El tratamiento que se le dé a un conflicto será aleccionador, por eso es necesario darles un tratamiento positivo y constructivo (Carpena, 2001).

4.3.3.4.1 Método de solución de conflictos

Con este método se construye un modelo de organización de pensamiento y de autorregulación del comportamiento. Se proporcionan seis pasos para llegar a resolver un conflicto (Carpena, 2001).

1. Identificar el conflicto y las causas que lo han provocado. Se trata de hacer una exposición de lo que ha pasado, centrándose en el problema y no en las personas que lo han causado, definiendo así la situación. Se mira hacia atrás para reconocer el origen del problema, se analiza el contexto, se recogen todos los indicios que nos proporciona la situación, se elaboran hipótesis sobre lo que ha pasado y se busca información que las verifique. Es indispensable detectar las emociones y sentimientos propios y de los que están involucrados en el conflicto.

2. Definir objetivos. Una vez definido el conflicto, hay que marcar los objetivos adecuados. Se tiene que precisar lo que se quiere conseguir, delimitando así claramente cuál es el objetivo que se quiere conseguir.

3. *Buscar soluciones.* Consiste en generar opciones que potencialmente podrán ser puestas en práctica para solucionar un problema. Tratando de buscar todas la opciones de solución posibles para resolver el problema.

4. *Evaluar las diferentes alternativas y buscar la mejor.* Se tiene que anticipar lo que podrá pasar después de poner en práctica una solución para resolver el problema. Se toman cada una de las soluciones y se hace una valoración de lo que pasaría si las aplicáramos. Se piensa en todas las consecuencias y en qué sentimientos se verán implicados. Una vez que se ha hecho esto, se trata de prever las consecuencias de los propios actos. Para saber cuál será la solución más adecuada, se decide entre las diferentes opciones intentando que la solución beneficie a las partes implicadas.

5. *Determinar su aplicación.* Una vez que se sepa cuál puede ser la solución más viable, habrá que identificarse la forma en que se llevará a cabo, para que se cumplan las decisiones que se tomen.

6. *Marcarse un plan.* Es la habilidad para crear paso a paso un plan para alcanzar el objetivo fijado. Este pensamiento implica apreciar la existencia de obstáculos que pueden interferir en la consecución del objetivo.

Se trata de un proceso que se puede llegar a mecanizar y a integrar como sistema propio de pensamiento. El objetivo final de este método consiste en que no se necesite decir que hacer, sino que se piense por sí mismo y se tomen decisiones responsables.

Los buenos solucionadores de problemas, tienen conductas más adaptativas que los que son pobres en la resolución de los mismos, ya que experimentan menos frustración y tiene más posibilidades de salir con éxito ante las dificultades, porque si la primera opción falla puede recurrir a otra. Cuando no pueden conseguir lo que quieren, pueden conducir la frustración pensando en otras maneras de satisfacer sus deseos.

En resumen, en el proceso de resolución de conflicto, se pueden destacar dos fases principales: la comprensión del problema y la búsqueda de vías de solución. En esas dos fases intervienen factores que ayuden a comprender y a solucionar los conflictos (Ver tabla 2).

Objetivos	Procedimientos	
	Ejercicios Cognitivos	Equilibrio Emocional
Comprender el problema	<ul style="list-style-type: none"> -Identificación del problema -Comprensión de la relación causa/ efecto -Definición de objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento de los propios sentimientos -Reconocimiento de los sentimientos de los otros
Solucionar el problema	<ul style="list-style-type: none"> -Búsqueda de posibles soluciones -Deducción de las consecuencias -Reflexión sobre si la solución es viable -Elaborar un plan -Identificación de los medios para conseguir los objetivos 	-Autocontrol

Tabla 2. Fases en la resolución un conflicto (Carpena, 2001)

4.3.4 Desarrollo de habilidades complementarias de educación emocional.

Dentro de la educación emocional también se busca desarrollar otras habilidades, tales como:

- ∂ De comunicación, que contribuyen a desarrollar relaciones sociales positivas. Estudios realizados (Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975; citado en Carpena, 2001) muestran que los niños con habilidades emocionales pobres tienden a ser menos populares entre los compañeros, y que la práctica de habilidades conversacionales mejora esta situación.
- ∂ El aumento de la asertividad en la comunicación favorece el desarrollo de habilidades sociales, crea vínculos, favorece la participación de los alumnos en sus propios procesos y repercute en el mantenimiento de buenos niveles de autoestima (Castanyer, 1996, citado en Carpena, 2001).
- ∂ Comunicación emocional es aprender a identificar y transmitir las emociones lo cual es importante de la comunicación, y un aspecto vital del control emocional. Pero apreciar las emociones de los demás constituye una capacidad igualmente importante, particularmente para el desarrollo de relaciones íntimas y satisfactorias (Shapiro, 2001).

Una persona que sabe escuchar es a la vez paciente y capaz de ponerse en sintonía con las necesidades emocionales del que habla, quien a su vez, interpreta esta atención como una forma importante de estímulo emocional.

- ∂ Las relaciones de amistad donde se comparte información personal, hechos o sentimientos privados; la manera en la cual se comparte está información se puede agrupar en cuatro etapas, según Zick Rubin (1998, citado en Shapiro, 2001) que describen de qué manera los niños se comportan cuando aprenden el arte y la capacidad de hacerse amigos.

1. En la *etapa egocéntrica*, entre la edad de tres y siete años, los niños suelen definir a sus amigos como otros que emprenden simultáneamente una actividad similar o simplemente como niños que están cerca, los niños en esta etapa buscan amigos que tienen

juguetes con los que quieren jugar o algún atributo personal del que ellos pueden carecer.

2. En la *etapa de satisfacción de necesidades*, entre cuatro y nueve años, los niños se sienten motivados por el interés en el proceso de las relaciones que por el egocentrismo. Dado que los amigos cumplen la función fundamental de satisfacer sus necesidades actuales, los niños suelen experimentar dificultades en mantener más de una amistad estrecha a la vez.
3. En la *etapa de reciprocidad*, entre la edad de seis y doce años, los niños están en condiciones de considerar diferentes puntos de vista en una amistad, y se interesan y preocupan por la equidad. Pueden juzgar la calidad de sus amigos sobre la base de una comparación obvia sobre quién hace qué para quién, los grupos que se hacen durante esta etapa son una red de pares que se organizan por género.
4. En la *etapa de intimidad*, entre la edad de nueve y doce años, los niños se están preparando para entablar verdaderas amistades íntimas. En lugar de centrarse en actos abiertos, se interesan más por la persona. El hecho de compartir intensamente las emociones, los problemas y conflictos en esta etapa, forma un vínculo emocional profundo que los niños recuerdan como una de las relaciones más significativas de la vida.

o El funcionamiento de un grupo, que de acuerdo con Shapiro (2001) después de que un niño aprendió a hacerse de amigos individuales, la capacidad de unirse a un grupo de pares del mismo sexo es un pilar importante que necesita para crear relaciones sociales sólidas.

1. A la edad de tres o cuatro años a los niños les gusta estar cerca de grupos pequeños, si bien inicialmente los niños jugaran con pares de cualquier sexo, a los cuatro o cinco años comienza a mostrar preferencia por grupos del mismo sexo.

2. A los seis o siete años, los niños comienzan a apreciar de qué manera el ser miembro de un grupo puede mejorar su confianza y su sentido de pertenencia, desarrollando un fuerte sentido de lealtad hacia su grupo.
3. Cuando los niños tienen siete u ocho años, comienzan a definir ellos mismos sus grupos de pares, estos grupos suelen parecerse a los de los adultos.
4. Entre los nueve y doce años, el interés de los niños por grupos se ha tornado una preocupación. Son ahora casi exclusivamente del mismo sexo. Los grupos de esa edad se caracterizan por una fuerte presión para amoldarse, una presión que se convierte a menudo en un disfraz transparente para las formas más crueles de aislamiento social.

La educación emocional, como propuesta para el desarrollo personal, se dirige al manejo global de las emociones, para reconocerlas, identificarlas, controlarlas y expresarlas, de tal manera que esto permita el desarrollo de otras habilidades sociales; con el fin de educar para lograr una inteligencia emocional adecuada y así, lograr un bienestar personal.

Educar significa contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales como afectivo y emocionales. La educación emocional adopta un enfoque del ciclo vital que se lleva a la práctica a través de programas secuenciados, que pueden iniciarse en la educación infantil.

Se retoman como base las propuestas de Goleman sobre Inteligencia Emocional y Bisquerra en Educación Emocional, para la realización de nuestro programa de intervención, ya que estos autores muestran una propuesta completa y adecuada, por lo que otros autores retoman como base sus ideas, dándoles así su propia visión que complementa la teoría ya existente.

La aplicación de una intervención adecuada da como resultado que los niños y las niñas adquieran un buen vocabulario para describir sus emociones y

sentimientos, ponen nombre a lo que sienten, no reprimen sus emociones, las expresan a los demás, hay un nivel de concienciación del otro, mejora la regulación de respuestas o comportamientos impulsivos gracias a la aportación de estrategias de regulación emocional como la incorporación del diálogo y la relajación, se conocen más a sí mismos y respetan la diversidad de las personas, se favorece el desarrollo de actitudes prosociales, de respeto y de tolerancia, se tratan los conflictos con cierta naturalidad y se busca su resolución. Todo esto favorece el autoconocimiento y las relaciones sociales. Es por ello, que para este trabajo se utiliza como base dicha metodología, que retoma aspectos importantes del desarrollo socioafectivo de la persona y cubre las necesidades de los participantes del programa.

5. EVALUACIÓN PSICOEDUCATIVA

Los procesos de diagnóstico, se refieren a un modelo clínico en el ámbito de la Educación Especial. Sin embargo, como plantea Bassedas (1991), la necesidad de elaborar un perfil específico de cada individuo con necesidades de apoyo adicional implica recuperar instrumentos y procedimientos propios de la evaluación educativa que permitan identificar las características de desarrollo de la persona con la cual se va a intervenir, ya sea utilizando instrumentos psicométricos o cualitativos. Por tanto es necesario considerar los planteamientos básicos de la evaluación en el ámbito educativo, es por eso que se le concibe como un proceso mediante el cual se identifica, obtiene y provee información útil y descriptiva acerca del valor y mérito de las metas educativas, pues comprende la planeación así como la puesta en práctica y, sobre todo, la verificación del impacto de determinados aprendizajes. (Stufflebeam y Shinkfield, 1999)

Por lo anterior Díaz- Barriga y Hernández (2002), exponen seis aspectos centrales de la evaluación, que son: identificación de objetivos (qué queremos evaluar), uso de criterios para evaluar (intención), enfocado a dos criterios principalmente, la realización y los resultados; las técnicas, procedimientos e instrumentos según sea el caso (sistematización); representación de lo que se va a evaluar; la emisión de juicios ; y la toma de decisiones en dos sentidos, pedagógico y /o social, el primero para ajustar y perfeccionar el proceso de enseñanza –aprendizaje, y el segundo para cuestiones de acreditación, promoción, etc.

5.1 Evaluación cualitativa y cuantitativa

Cuando se habla de evaluación y medición del ser humano, se suele pensar principalmente en pruebas bien definidas, como las de un examen, pero se debe recordar que muchas de las evaluaciones que hacemos de las personas, siempre han estado y seguirán estando basadas en la observación de esas personas tal como son en sus actividades.

Con respecto a la evaluación desde el enfoque *cualitativo*, se trata de realizar un análisis global del sujeto en evaluación, ya que juzga o valora más la calidad tanto del proceso como el nivel de aprovechamiento alcanzado que resulta de la dinámica del proceso, mientras que desde la aproximación cuantitativa o psicométrica, se exige la medición de las respuestas del sujeto ante situaciones estandarizadas, así como su elaboración mecánica. Las características del enfoque cualitativo, están fundamentalmente en relación con el juicio profesional. Así se da libertad en la elección de las situaciones de evaluación, en la forma de recopilar los datos, en el procesamiento de éstos, en la asignación de puntajes a los distintos indicadores y en la comunicación de resultados. Por el contrario el enfoque *cuantitativo* se plantea una serie de normas, como la utilización de normas de conducta semejantes para todos los participantes, ponderación y elaboración mecánica de datos y procedimientos uniformes (Fernández, 1996).

La integración de las evaluaciones cuantitativas y cualitativas con frecuencia puede ser el mejor vehículo para satisfacer las necesidades de un proyecto. Al combinar los dos enfoques, los métodos cualitativos se pueden usar para informar las preguntas clave sobre la evaluación del impacto, examinar el cuestionario o la estratificación de la muestra cuantitativa y analizar el marco social, económico y político dentro del cual se lleva a cabo un proyecto. Los métodos cuantitativos, se pueden usar para informar las estrategias de recopilación de datos cualitativos, diseñar la muestra para informar la medida en que los resultados observados en el trabajo cualitativo son aplicables a una población de mayor tamaño al usar una muestra estadísticamente representativa (Fernández, 1996).

5.2 Evaluación auténtica en un taller

En este momento de la evaluación se persigue como meta que el aprendiz no sólo demuestre únicamente el dominio sobre el objeto de estudio, sino que logre desarrollar habilidades y estrategias de aprendizaje para convertirse en aprendices autónomos y sean capaces de utilizar eficazmente los procesos de pensamiento como análisis, síntesis, razonamiento, solución de problemas y

pensamiento crítico. Para que el instructor pueda ayudar al aprendiz a lograr lo anterior, es primordial que pueda constatar los mecanismos empleados por el estudiante para hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje y cómo la responsabilidad de lo aprendido pasa del instructor al aprendiz. Por lo anterior, ahora se habla de que se debe buscar una evaluación auténtica, en el cual se unan las tareas, las actividades y los materiales educativos dentro de un contexto que involucre la participación conjunta del instructor y los aprendices, donde la principal meta es constatar que el aprendiz adquiera los saberes, habilidades y actitudes culturalmente importantes y de alta valoración social (Carlos, 2003).

La evaluación auténtica está compuesta por tres elementos principales:

- Basada en ejecuciones. Con este elemento se puede constatar que el aprendiz ya domina los contenidos establecidos como meta, se le puede pedir que haga o produzca algo.
- Realista. Con esto se quiere destacar que las tareas o actividades empleadas para evaluar a los aprendices deben tener sentido y ser socialmente significativas y no artificiales.
- Vinculada a la enseñanza. Para obtener una evaluación de esta clase es necesario contar con amplia variedad de fuentes de información que reflejen el tipo de desarrollo seguido por el aprendiz para llegar al resultado a través de la recopilación de diferentes instrumentos.

La evaluación es una actividad que debe realizarse tomando en cuenta no sólo el aprendizaje de los sujetos, sino también de las actividades de enseñanza que realiza el instructor y su relación con dichos aprendizajes (Coll y Martín, 1996, en Díaz-Barriga y Hernández, 2002). En este caso, las acciones evaluativas se encaminarán a reflexionar, interpretar y mejorar dicho proceso desde dentro del mismo (evaluación para y en el proceso enseñanza- aprendizaje).

5.3 Momentos de la evaluación

Según el momento de la evaluación esta debería efectuarse en tres momentos: antes (diagnóstica), durante (formativa), y después de la instrucción (sumativa), estas tres fases deben ser planeadas previamente para decidir qué instrumentos se van a utilizar en cada una de ellas y de qué forma se van a aplicar (Carlos, 2010).

5.3.1 La evaluación diagnóstica

Se lleva a cabo durante el primer contacto, antes del proceso de instrucción y las actividades planeadas. En esta evaluación se identifica cuáles son los conocimientos e ideas previas que poseen los alumnos sobre el tema, para averiguar así el grado de dominio de los conocimientos que se deberían tener, además de entender el contexto cultural, los intereses, habilidades y capacidades del evaluado (Carlos, 2010).

Además puede ser de dos tipos: inicial y puntual. La primera se realiza únicamente antes del proceso educativo, donde se pueden conseguir dos tipos de resultados: los que registran a los alumnos que son cognitivamente competentes y los que no lo son, para ajustar la enseñanza y suplir estas carencias; y la puntual es aquella que se da en diferentes momentos, antes de iniciar la instrucción, con la finalidad de identificar y hacer uso continuo de los conocimientos previos para llevar a cabo las indicaciones y dar inicio a la actividad (Díaz Barriga y Hernández, 2002).

Se proponen seis pasos para llevar a cabo la evaluación diagnóstica (Díaz-Barriga y Hernández, 2002):

- ∂ Identificar qué contenidos principales son los que se proponen para la unidad temática.
- ∂ Determinar que conocimientos previos se necesitan para abordar los principales contenidos propuestos en el paso anterior.
- ∂ Seleccionar y/o diseñar un instrumento de diagnóstico pertinente
- ∂ Aplicar el instrumento
- ∂ Analizar y valorar los resultados

- o Tomar decisiones pedagógicas sobre ajustes y adaptaciones en la programación, actividades, estrategias y materiales didácticos

Para la evaluación diagnóstica se pueden efectuar diversas técnicas o procedimientos, tanto simples como complejo, de los cuales existen dos tipos: las técnicas informales como son las entrevistas, debates, exposición de ideas; y las técnicas formales como son las pruebas objetivas, cuestionarios abiertos y cerrados, mapas conceptuales, pruebas de desempeño, resolución de problemas (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

5.3.2 La evaluación formativa

Es la que se realiza durante la impartición del curso y sirve de retroalimentación dando oportunidad a ajustar la enseñanza. Esta evaluación tiene como finalidad observar el avance de los alumnos hacia las metas u objetivos de enseñanza, así como sus dificultades, para poder adaptar la instrucción, proporcionando retroalimentación para motivar a los estudiantes, esto con una finalidad pedagógica (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

A este tipo de evaluación se le otorga importancia, ya que se considera que debería de ser la predominante para no estar confiados únicamente por los resultados, sino comprender el proceso, supervisarlo e identificar los posibles obstáculos o fallas que pudieran haber en el mismo, y en la medida de lo posible que estos pueden ser solucionados antes de que se agraven. En la evaluación formativa, también existe un interés por enfatizar y valorar los aciertos o los logros que alcanzan los alumnos en el proceso de construcción, ya que se considera que esto consolida el aprendizaje y le da al participante la oportunidad de saber qué criterios se están siguiendo para valorar su aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

En la evaluación formativa existen tres modalidades que se emplean para que ocurra la regulación del proceso enseñanza-aprendizaje, las cuales son: la regulación interactiva (está se da inmediatamente), la regulación retroactiva (se

da al término de la realización de una instrucción), y la regulación proactiva (para predecir actividades después de la instrucción), las dos últimas modalidades comúnmente son utilizadas cuando la primera no fue útil para la enseñanza (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Dentro de la evaluación del proceso de aprendizaje está la evaluación de procedimientos de aprendizaje, los cuales poseen características específicas que los diferencian de otros conocimientos (como los actitudinales y de conceptos), de acuerdo con Coll, Pozo y Valls (1992, en Castillo, 2002) los contenidos procedimentales otorgan conjuntos de funciones, formas de actuar y resolver tareas para saber hacer cosas.

La evaluación de los procedimientos debe hacerse desde la práctica e integrarla en el proceso de aprendizaje a través de pruebas y ejercicios que impliquen poner en práctica los conocimientos adquiridos. Según Castillo (2002), las funciones principales de la evaluación formativa en el ámbito de los procedimientos de aprendizaje son:

- Hacer un seguimiento continuo de la utilización de los procedimientos del aprendizaje de todos y cada uno de los alumnos.
- Obtener datos de esa utilización para orientar el proceso educativo
- Conocer el nivel real de dominio de los procedimientos de aprendizaje
- Proporcionar al profesor elementos de juicio suficientes para tomar decisiones
- Reconducir actuaciones, en caso de ser necesario.

Por lo general la evaluación se concibe como algo exclusivo del profesor, pero existe la evaluación formadora, la cual consiste en que el alumno forme y regule su aprendizaje sólo con ayuda del profesor. Si se concibe que el alumno puede ser partícipe, existen tres alternativas a esto: la autoevaluación aquí el alumno evalúa su propio aprendizaje; la coevaluación aquí la evaluación la hacen en conjunto el profesor y el alumno; y la evaluación mutua que se refiere a las evaluaciones de un alumno o un grupo de alumnos que pueden hacerse sobre las producciones de otros (Castillo, 2002).

5.3.3 La evaluación sumativa

Es efectuada al concluir la enseñanza para valorar integralmente el aprendizaje de los alumnos, generalmente, otorgar una calificación final o acreditación. Desde el punto de vista psicopedagógico, lo criticable de ella es que con lo obtenido no se contribuye a mejorar el proceso instruccional valorado porque, al realizarse al termino del mismo, lo imposibilita. Su contribución es usar sus resultados como insumos para corregir el siguiente curso (Carlos, 2010), así como para verificar si los objetivo o metas de enseñanza han sido alcanzados, revelar el rendimiento de los alumnos y apreciar la efectividad de la enseñanza (Díaz-Barriga y Hernández, 2002)

Coll y Onrubia (1999 en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) proponen enfatizar la función pedagógica en esta evaluación, ubicando los siguientes puntos importantes:

- Ⓢ Vincular la evaluación sumativa y formativa.
- Ⓢ Hacer uso continuo y sistemático de la evaluación sumativa.
- Ⓢ Hacer uso de instrumentos, técnicas y situaciones que impliquen la participación del alumno.
- Ⓢ Comunicar los resultados a padres y alumnos con formas alternativas y lograr la desvinculación entre acreditación y evaluación sumativa.

5.4 Técnicas de evaluación

Una forma de clasificar la evaluación en la educación y la eficacia de las prácticas pedagógicas, es a partir de sus técnicas para llevarla a cabo. Díaz-Barriga y Hernández (2002) explican de manera clara las tres técnicas de evaluación: informales, seminormales y formales.

5.4.1 *Técnicas informales*

Son aquéllas que se utilizan en períodos breves de la instrucción, son discretas y los alumnos no se sienten evaluados, lo cual es la evaluación ideal. Se encuentran dos tipos de técnicas informales: la observación de los alumnos llevando a cabo las actividades y, la exploración, por medio de preguntas abiertas que el profesor realiza durante clase. La primera puede ser asistemática o sistemática, abierta o focalizada, en contextos naturales o creados, activa o no participante, tomando en cuenta la expresión oral del conocimiento, su habla espontánea, expresiones y productos, éstos pueden ser de manera grupal o individual y se toma de manera sistemática si se establecen los objetivos y los instrumentos a utilizar para la observación, por ejemplo los Registros anecdóticos, listas de control, diarios de clase. El otro objetivo es el de explorar el nivel de entendimiento de los estudiantes, para retroalimentar, haciendo uso consciente del tiempo que se da a los alumnos para responder, es requisito que los profesores elaboren sus preguntas en función de los objetivos de enseñanza, de lo contrario no se estaría dando sentido a dicha técnica.

5.4.1.1 *Listas de cotejo*

Son instrumentos que, de manera sistemática, registran comportamientos observables. Son herramientas para juzgar la presencia o ausencia de cierto elemento.

Consisten en desglosar la competencia en sus componentes o pasos, colocados en el orden que deben de ser ejecutados, además especifican las condiciones o contextos donde se efectuará, así como materiales necesarios para hacerlos (Carlos, 2010).

Díaz Barriga y Hernández (2004) proponen que las listas de cotejo se deben aplicar conjuntamente con las rubricas, debido a que pueden utilizarse para realizar observaciones en situaciones de aprendizaje distinto tipo, e igualmente, como recursos para dirigir la atención a los aspectos relevantes.

Estos instrumentos pueden servir al instructor para determinar el grado de adecuación con que las ejecuciones involucradas en las tareas o situaciones de prueba están siendo realizadas por los aprendices.

Para construir una lista de cotejo se necesitan realizar los siguientes pasos básicos (Díaz Barriga y Hernández, 2004):

1. Elaborar un listado de las dimensiones relevantes de los procedimientos, habilidades, etc., y/o productos a observar.
2. Establecer un orden lógico esperando con base en la aparición y secuencia de las actividades involucradas en la ejecución. El orden puede no ser tan estricto para el caso de la evaluación de productos.
3. Los ítems sean enunciados con claridad y se centre en aspectos relevantes.

5.4.1.2 Rúbricas

Es una herramienta para calificar lo realizado por los educandos donde se describen las cualidades que debe cumplir un trabajo, ejecución o tarea; para hacerlo se desglosan en sus dimensiones principales, se especifican lo que constituyen los niveles aceptables y no aceptables para calificar cada una de esas dimensiones (Stevens y Levi, 2005). Sin embargo, no proporcionan información cualitativa sobre la forma en que han sido realizados.

Los beneficios de utilizar este tipo de evaluación, es que facilitan una retroalimentación oportuna y eficiente.

Una rúbrica es más compleja, amplia y definitiva para la evaluación (Vera, 2004), ésta se realiza basándose en tres aspectos principales:

1. Definir cada uno de los criterios que se va a evaluar. Se trata de “pensar” cuáles son los aspectos que se deben tener en cuenta cuando se evalúa este o aquel aspecto.
2. Definir qué criterio influye en la decisión global o cuanto “pesa” cada uno de ellos a la hora de determinar la calificación.

3. El tercer paso es realizar para estos tres criterios los descriptores para cada uno de los niveles de logro.

5.4.2 Técnicas semi-formales

Esta técnica requiere de mucho más tiempo para ser aplicada y de la asignación de calificación, siendo esto una desventaja, ya que los alumnos tienen la sensación de estar siendo evaluados aunque se pueden considerar como técnicas semi-formales a los trabajos y ejercicios elaborados durante la clase, tareas para realizarse fuera de ella, y la evaluación por portafolios. Lo elaborado dentro de la clase debe coincidir con los objetivos, dando tiempo a los alumnos para reflexionar sobre lo aprendido. Además funciona como retroalimentación para el profesor, ya que le permite tomar decisiones a tiempo que sean adecuadas a las características de los alumnos. Las tareas fuera de clase pueden llevarse a cabo en grupo o individualmente, pero tiene que estar en función de los objetivos, de manera reflexiva y ser retomados para retroalimentar. Las tareas o trabajos que se solicitan a los alumnos para realizar fuera de clase pueden variar entre ejercicios, solución de problemas, visitas a lugares, investigación en la biblioteca, visita a museos, entre otros.

5.4.3 Técnicas formales

Estas exigen un proceso de planeación y elaboración más sofisticados y suelen aplicarse en situaciones que demandan un mayor grado de control, por esta razón, los alumnos (y los profesores inducen a ello) las perciben como situaciones "verdaderas" de evaluación. Este tipo de técnicas suelen utilizarse en forma periódica o al finalizar un ciclo completo de enseñanza y aprendizaje. Dentro de ellas encontramos varias modalidades: pruebas o exámenes, mapas conceptuales, evaluación del desempeño.

5.5 Elementos del diagnóstico psicopedagógico

El marco de relación entre el psicólogo y el maestro se va ampliando cada vez más. Así, la intervención educativa del psicólogo no se centra sólo en el tratamiento puntual de los alumnos con problemas, sino que afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje en su globalidad. En el diagnóstico psicopedagógico están implicados la escuela, el profesor, el alumno, la familia y el psicopedagogo (Bassedas, 1991)

A partir de la demanda del maestro abrimos un proceso de diagnóstico psicopedagógico, para recoger esta demanda inicial se utiliza la hoja de derivación que el maestro rellena y constituye el primer paso del diagnóstico, ésta hoja es un punto de referencia importante, dado que es un instrumento útil para planificar y establecer prioridades en las demandas de diagnóstico psicopedagógico, algunas veces la información que nos da el docente es poco precisa, y por eso se realiza una entrevista posterior que aclare la información y así se pueda profundizar sobre la misma y, de igual manera, se aclaren las expectativas que existen entre ambos profesionales (Bassedas, 1991).

La hoja de derivación es el instrumento para concretar y centrar el problema por parte del maestro y, al mismo tiempo, representa el compromiso de la intervención del psicólogo. Se recaban datos como la escolaridad del alumno y una valoración inicial de su situación personal por parte del maestro. El tipo de información transmitida a partir de las hojas de derivación viene determinada por las diferencias de cada profesor, de la observación y evaluación que éste ha podido realizar hasta el momento (Bassedas, 1991).

5.5.1 Observación

La observación directa del comportamiento es el medio más fiable para obtener información sobre los trastornos de conducta y problemas emocionales en niños y niñas (Arco y Antonio, 2004).

La observación del alumno en la clase. De acuerdo con Bassedas (1993) la observación es un instrumento que nos permite realizar un análisis del problema

en la situación en que éste se muestra principalmente. El aula será el contexto prioritario donde habrá que ayudar al alumno. Además, en el diagnóstico psicopedagógico es importante considerar los aspectos de comunicación y de interacción, sí como los factores y elementos que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje. Hay diferentes tipos de observaciones: de un grupo, de un alumno, participativa y de seguimiento.

Ésta tiene la finalidad de ayudar al alumno, a través de conocer la dinámica y las reglas del grupo, así como la comunicación del alumno con el maestro, además de su comportamiento en el juego con sus compañeros, la relación con sus pares y adultos, asimismo conocer la disponibilidad que muestra el niño para recibir ayuda individualizada.

5.5.2 Entrevista

Son un medio para recoger información sobre las variables históricas y actuales relacionadas con las conductas problemáticas. A través de la formulación de preguntas cerradas o abiertas, debemos obtener datos sobre las conductas concretas que vamos a abordar, pero sobre todo debemos obtener información sobre las interacciones que tienen lugar entre el niño, su conducta y distintos elementos de su entorno, en qué situaciones ocurren las conductas problemáticas y que elementos están presentes en esas situaciones. La obtención de información debe realizarse con diferentes personas que se relacionan con el niño, en diferentes contextos donde se producen las conductas problemáticas (padres, familiares, educadores) (Arco y Antonio, 2004).

5.5.2.1 Entrevista con el maestro

De acuerdo con Bassedas (1993) la entrevista maestro-psicólogo se realiza posteriormente de la hoja de derivación y ha de satisfacer la necesidad, por parte de éste de obtener del educador el máximo de información sobre el niño.

Existen tres diferentes tipos de entrevista: de inicio, devolución y seguimiento, éstas son de acuerdo al momento del proceso.

La entrevista inicial tiene como objetivo primordial transmitir que el diagnóstico inicial tiene como finalidad ayudar al niño dentro del aula ordinaria y que, además el maestro tendrá un papel importante en la evolución positiva del alumno.

Es deseable que el desarrollo de la entrevista con el educador tenga que seguir los siguientes apartados: profundización en la definición del problema, ampliación de la información con respecto al alumno en cuanto a diversos aspectos como sus relaciones personales, hábitos de lenguaje, área de aprendizaje y juego, entre otros, así como información del contacto que existe entre padres y escuela, así como las estrategias de cambio realizadas por el docente (Bassedas, 1991)

5.5.2.2 Entrevista con los padres

En el diagnóstico psicopedagógico, el punto de partida es diferente al de un diagnóstico realizado fuera de la escuela, porque en general no son los padres los que solicitan nuestra colaboración, sino que es el psicólogo el que cita al padre para pedir su colaboración para resolver o mejorar conflictos. Bassedas (1991) propone los siguientes objetivos:

- ∂ Obtener información y datos de la situación familiar
- ∂ Informar y explicar a los padres cual es al situación de su hijo en la escuela, tanto de rendimiento escolar como de comportamiento.
- ∂ Ver y captar la capacidad de cambio y flexibilidad de la familia para escoger las soluciones que se les proponen.
- ∂ Escuchar lo que los padres nos quieren explicar o consultar.

- o Solucionar la colaboración de la familia para intentar introducir cambios que mejoren la situación.

Tipos de entrevista

A continuación Bassedas (1993), diferencia los tipos de entrevista que se acostumbra realizar con las familias, según el momento del proceso del diagnóstico o según quien sea el que solicita la intervención.

a) Según el momento del proceso diagnóstico:

**Inicial.* Primer contacto con los padres

**De devolución.* Después de haber realizado el diagnóstico, se incluyen orientaciones o propósitos de cambios.

**Mixta.* Cuando sólo se realiza una entrevista durante el proceso de diagnóstico, se trata de informar y pedir determinada información.

**De seguimiento.* Durante el mismo curso o en otros cursos posteriores.

b) Según el agente de la demanda:

** Realizada por el maestro.* Esto es lo que sucede en la mayoría de los casos.

**Realizada por los padres.* Los padres se han enterado de la presencia del profesional y piden hablar con él por medio de una cita.

Entrevista inicial con padres

En la mayoría de los casos se llama a la pareja (padre y madre) y aunque a menudo es solamente la madre la que se presenta es importante insistir en que asistan los dos. En ese momento se trata de investigar la comunicación que existe entre el sistema "escuela" y el sistema "familia", así como también ver qué importancia concede al problema manifestado por la escuela, este momento

es muy importante, ya que lo que los padres digan y manifiesten en este momento ayudará a prever la posible colaboración posterior de la familia y a pensar las estrategias que se tendrán que utilizar.

Se procura abordar temas de la situación y composición familiar, para conocer su funcionamiento y estilo de convivencia y los tipos de relaciones que se establecen. Después se centra en los datos del niño como su escolaridad, actividades extraescolares, ocupaciones y relaciones extrafamiliares, los límites y las reglas que hay dentro de la familia, ver en que momento se encuentra la familia en relación a su ciclo vital.

Es conveniente expresarles la necesidad de su visita y colaboración para mejorar la situación, para que la familia muestre interés en colaborar, es necesario que se sienta respetada y valorada. Cuando la solicitud de intervención la hacen los padres, el proceso es diferente, ya que en principio suponemos que ya existe una voluntad de cambio.

5.5.3 Escalas, cuestionarios y autoinformes.

Este tipo de técnicas consiste en preguntar a padres, profesores o al mismo niño sobre una posible lista de comportamientos. Tienen como finalidad situar el comportamiento de nuestros alumnos con respecto al grupo social de referencia, y nos ayuden a identificar, de manera descriptiva, la topografía de las conductas (Arco y Antonio, 2004).

5.5.3.1 Instrumentos de evaluación psicológica

La Psicometría se ocupa de los problemas de medición en Psicología, utilizando la Estadística como pilar básico para la elaboración de teorías y para el desarrollo de métodos y técnicas específicas de medición, por medio de los test.

La primera vez que se utilizó el término test mental fue realizada por Cattell en 1890, para este autor los test mentales eran unos sistemas normalizados de

procedimientos que permitían obtener información objetivo respecto al rendimiento de personas ante la realización de tareas-tipo (Anastasi y Urbina, 1998).

El término "test" hace referencia a un instrumento sistemático y tipificado, que recoge muestras de conducta producidas por los sujetos en respuesta a unos estímulos que le son presentados. Estas respuestas son puntuadas o valoradas según unos criterios, ofreciendo información del lugar que ocupa el sujeto dentro de un grupo de referencia normativo. La prueba psicológica es una medida objetiva y estandarizada de una muestra de conducta (Anastasi y Urbina, 1998).

Constituye esencialmente una medida objetiva de una muestra de conducta, son como las pruebas de cualquier otra ciencia, en cuanto que las observaciones se realizan sobre una muestra pequeña, pero cuidadosamente escogida de la conducta de un individuo (Anastasi y Urbina, 1998).

De acuerdo con Thorndike y Hagen (1978) las características que un test suele tener es que se realiza en un tiempo y un lugar específico y consiste en un conjunto uniforme de tareas para todas las personas examinadas. Por el contrario, la evaluación fundada en las situaciones naturales de la vida real es que se efectúa en un periodo indefinido, se basa en situaciones que no son las mismas para diversas personas.

6. MÉTODO

6.1 Pregunta

¿Qué efecto tendrá un programa de educación emocional en el desarrollo social de niños con dificultades socioemocionales de 4º, 5º y 6º, de educación primaria, implantado en su entorno escolar?

6.2 Objetivos

- Diseñar y aplicar un programa de intervención psicoeducativa, basado en la educación emocional, dirigido a escolares de 9 a 12 años con dificultades socio- emocionales.
- Evaluar si el programa era efectivo para el desarrollo del conocimiento y habilidades relacionados con las emociones y por lo tanto, favorecer la interacción social de los participantes.

6.3 Diseño

La presente investigación es de tipo evaluativa considerada de este modo ya que se busca la efectividad del programa diseñado. Como lo menciona Cabrera (1987) la investigación evaluativa es un "proceso sistemático de recogida y análisis de información como soporte para tomar decisiones sobre programas educativos" (Citado por Bisquerra, 1989 p. 250).

6.4 Participantes

Dentro de la Institución se trabajó con 8 niños varones con dificultades en el desarrollo socioemocional, con un promedio de edad de 9 a 12 años, quienes cursaban el 4º, 5º o 6º grado en la institución educativa.

La selección de los participantes se hizo con base en la aplicación de un cuestionario a los docentes (Ver ANEXO 1), diseñado por las facilitadoras, para valorar a los niños que los maestros creían candidatos al programa, de este modo se tomó una muestra no probabilística por cuotas de manera intencional.

6.5 Instrumentos de evaluación

En la presente investigación se utilizaron distintos instrumentos de corte cuantitativo así como recursos de evaluación cualitativa.

6.5.1 Test proyectivos HTP y Familia.

Son instrumentos que proporcionan información de cómo el niño afronta sus problemas, así como situaciones que le molestan de su vida, estos se utilizaron para la evaluación inicial de cada niño.

Al Test de la Casa, el Árbol y la Persona, se denomina HTP, por sus siglas en inglés. Apareció en 1948, este test Gráfico Proyectivo, está basado en la técnica representacional del dibujo, a través del cual podemos realizar una evaluación global de la personalidad del individuo, su estado de ánimo, emocional, etc. La realización de dibujos es una forma de lenguaje simbólico que ayuda a expresar, de manera inconsciente, los rasgos íntimos de la personalidad. Cada dibujo constituye un autorretrato proyectivo a diferente nivel: con el dibujo de la persona se realiza una autoimagen muy cercana a la conciencia, incluyendo los mecanismos de defensa que se utilizan en la vida cotidiana. Al dibujar la casa se proyecta la situación familiar y en el del árbol el concepto más profundo de nuestro Yo.

El Test de la Familia es una prueba de personalidad que puede administrarse a los niños de cinco años hasta la adolescencia. Su uso e interpretación parte de los principios psicoanalíticos de la proyección, ya que posibilita la libre expresión de los sentimientos de los menores hacia sus familiares, especialmente de sus progenitores y refleja, además, la situación en la que se colocan ellos mismos. Es una herramienta útil para explorar las dinámicas familiares, entornos, modalidades vinculares, alianzas, identificaciones, sentimientos de inclusión o exclusión respecto a la vida familiar. La ejecución del dibujo debe ser seguida por la realización de una breve entrevista, la cual refuerza notablemente la interpretación que efectúa el psicólogo.

6.5.2 Test estandarizados

Se trata de instrumentos que contienen preguntas con opciones de respuestas, las cuales nos van a indicar como se perciben a sí mismos los niños e identificar rasgos de su personalidad.

Álvarez, Bisquerra, Filelia, Fita, Martínez y Pérez (2001) proponen utilizar en programas de Educación Emocional la Batería de Adaptación Social (BAS) y Cuestionario de Personalidad para niños (CPQ), estos fueron utilizados para la evaluación inicial y final de cada niño.

Batería de Adaptación Social (BAS) es un conjunto de escalas de estimación para evaluar la socialización de niños y adolescentes en ambientes escolares y extraescolares. Puede ser complementada por profesores (BAS-1) o padres (BAS-2) y llena un vacío importante en la evaluación psicológica infantil y juvenil. Ambas versiones son equivalentes en siete de sus ocho escalas; cambian sólo algunos términos para adecuar el texto al ambiente específico (escolar o extraescolar).

Cuestionario de Personalidad para niños (CPQ) los autores son R.B. Porter y R.B. Cattell, crearon una evaluación de 14 dimensiones primarias de la personalidad. Evalúa una serie de variables dicotómicas de la personalidad, cuya naturaleza funcionalmente es independiente. Se administra a sujetos con edades entre 8 y 12 años. Consta de 140 ítems con dos alternativas de respuesta.

6.5.3 Recursos de evaluación cualitativa

A continuación se presentan algunos de los recursos de evaluación que se utilizaron:

6.5.3.1 Cuestionario de referenciación

Es un cuestionario tipo Likert, en el cual se presentaban afirmaciones de comportamientos y actitudes que pueden manifestar los niños con dificultades socioemocionales. Éste tenía que ser respondido por el profesor de grupo, el

cual contenía una serie estructurada de preguntas que nos proporcionarán información acerca de cómo se desenvuelve el niño en el salón de clases, sus actos favorables y desfavorables (respeto de normas y límites, empatía, colaboración, auto y heteroconocimiento y expresión de emociones y nivel de interacción social). Este cuestionario fue elaborado por las autoras de este trabajo (VER ANEXO 1).

6.5.3.2 Entrevista a padres

La entrevista contiene una serie de preguntas estructuradas las cuales van a proporcionar información sobre la dinámica y estructura familiar del niño, sus distintas etapas de desarrollo, conocer sus hábitos alimenticios, sueño y limpieza, así como también, su desarrollo del lenguaje y socioemocional (elaborado por las autoras de este trabajo)(VER ANEXO 2).

6.5.3.3 Rúbrica

Conjunto de criterios y estándares, típicamente enlazados a objetivos de aprendizaje, que son utilizadas para evaluar un nivel de desempeño o una tarea. Una rúbrica es una herramienta de calificación utilizada para realizar evaluaciones subjetivas. Las rúbricas permiten estandarizar la evaluación de acuerdo a criterios específicos, haciendo la calificación más simple y transparente. Éstas fueron realizadas por las facilitadoras dependiendo la actividad en la sesión, para así poder evaluar el desempeño del grupo y de cada participante (VER ANEXO 4).

6.5.3.4 Lista de cotejo

Es un instrumento de verificación, es decir, actúa como un mecanismo de revisión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de ciertos indicadores prefijados y la revisión de su logro o de la ausencia del mismo. Ésta fue realizada por las facilitadoras dependiendo la actividad en la sesión, para verificar dentro de las sesiones las conductas que presentaron los niños integrados en el programa (Ver ANEXO 4).

6.6 Escenario

La selección del escenario fue de una forma no aleatoria por conveniencia, se trata de una escuela primaria es Oficial del Sector Educativo (SEP), de carácter regular definida como escuela de calidad. Ubicada en el Distrito Federal, con una población predominante de nivel socioeconómico medio-bajo.

En un salón denominado de usos múltiples se llevo a cabo el programa de intervención, el cual contaba con suficiente iluminación y ventilación, y por su ubicación estaba aislado del ruido exterior.

En un cubículo que contaba con suficiente ventilación y estaba aislado del ruido exterior se realizó la entrevista con docentes y la presentación del trabajo a éstos.

6.7 Procedimiento

Fase 1. Inducción

- Búsqueda de diferentes fuentes de información referentes a los temas centrales de este trabajo (educación especial, dificultades socioemocionales, educación e inteligencia emocional).
- Observación de las actividades de la escuela para conocer el ambiente diario en el que los niños se encontraban de manera ordinaria.

Fase 2. Detección de necesidades y derivación de los participantes.

- Se analizaron las necesidades que tiene la institución educativa en el ambiente escolar.
- Diseño del cuestionario para detectar, dentro de las aulas, a niños con dificultades socioemocionales (Ver ANEXO 1).
- Se derivaron, por parte de los docentes de los grados de cuarto a sexto de la escuela primaria, a los niños que son considerados con dificultades socioemocionales.

Fase 3. Evaluación inicial.

- Se realizó una entrevista tanto con docentes, como con los padres de familia, con respecto a los niños ya identificados.
- Posteriormente se aplicaron a los niños diferentes pruebas psicométricas (BAS y CPQ) y proyectivas (HTP y Familia), a fin de obtener su perfil psicológico y cotejarlo con las entrevistas previas realizadas a los padres y docentes del niño, esto con la finalidad para saber de dónde partir en el programa.

Fase 4. Diseño y presentación del programa de intervención a las autoridades del plantel.

- Se diseñó un programa de intervención psicoeducativa, para promover la Educación Emocional, dirigido a los niños con dificultades socioemocionales, que constó de 20 sesiones, con duración de 60 min cada una (Ver ANEXO 3). Durante las sesiones se realizaron distintas evaluaciones (rúbricas y listas de cotejo): grupal e individual, a los participantes del programa, según fuese el objetivo de la sesión (Ver ANEXO 4).
- Antes de llevar a cabo el programa se realizó una presentación a los profesores correspondientes sobre el programa de intervención, dando a conocer, los objetivos, temas abordados y la dinámica de trabajo.

Fase 5. Intervención.

- Se aplicó el Programa de intervención utilizando diversos materiales, así como diferentes estrategias de aprendizaje, explicándoles de manera muy básica y rápida algunos conceptos teóricos para así trasladarlos a sus vivencias.
- Se llevó un control por sesión acerca de lo realizado.

- Se analizaron por sesión los resultados obtenidos, para identificar los cambios que fueran requeridos durante el curso.

Fase 6. Evaluación final

- Se valoró si las estrategias empleadas en el programa de intervención promovieron un cambio favorable en los temas abordados.
- Se aplicaron nuevamente a los niños diferentes pruebas psicométricas (BAS y CPQ), para comparar los resultados finales con los iniciales, e identificar si existieron cambios después de haber participado en el Programa de intervención. En esta ya no se utilizó el HTP y Familia, debido a que se considero que había transcurrido poco tiempo entre una aplicación y otra.
- Se analizó el desempeño de cada participante en relación a cada una de las sesiones de trabajo, por medio de la evaluación formativa (listas de cotejo y rúbricas).
- Los datos obtenidos dentro del programa, se dieron a conocer a los padres de familia, así como a los docentes y autoridades de la Institución educativa.

6.8 Descripción del programa de intervención psicoeducativa

6.8.1 Objetivo del programa de intervención

Este programa de intervención tuvo como objetivo que al finalizar el programa el niño utilice las habilidades derivadas de la educación emocional para adquirir un nivel de adaptación adecuado que le permita interactuar en el medio social en que se desenvuelve.

6.8.2 Supuestos teóricos del programa de intervención

Este programa de intervención psicoeducativa está basado en la educación emocional como un medio para llegar a la inteligencia emocional, en donde Bisquerra (2000), define a la educación emocional como un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planteen en la vida cotidiana.

Goleman (1998), propone que la educación debe ser integral, donde se reconcilie en las aulas la emoción y la cognición. En donde incluyan programas para la enseñanza de habilidades como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, así como el resolver conflictos y la colaboración con los demás.

Basándonos en lo que se propone anteriormente, se desarrolló el programa de intervención psicoeducativa, pues abarca las necesidades detectadas de los participantes, estas fueron autoestima, autoconcepto, empatía, solución de conflictos, control emocional, seguridad en sí mismos, límites y reglas, iniciativa para el trabajo, están son habilidades que según Bisquerra (2000) son necesarias para tener una adecuada educación emocional, propone que un programa de educación emocional debe contener 4 bloques con los temas siguientes: Bloque 1 "La conciencia de uno mismo y autoestima", Bloque 2 "La gestión de emociones y la autorregulación", Bloque 3 "Empatía", Bloque 4 "Las relaciones sociales y la resolución positiva de conflictos" ; es por esta razón que se abordan los temas principales propuestos, adecuándolos a la población participante.

6.8.3 Descripción general

El programa consta de 20 sesiones, con una duración aproximada de 60 minutos cada una, en las que se realizaron diversas actividades utilizando diferentes

tipos de materiales (papel, colores, pinturas, tijeras, revistas, películas), así como recursos de apoyo (computadora, televisión, bocinas).

6.8.4 Contenido del programa

De acuerdo a los tópicos revisados sobre Educación Emocional, los temas se abordaron y distribuyeron de la siguiente manera (Ver tabla 4)

En cada una de las sesiones se llevó a cabo la evaluación formativa y se buscó la forma de cumplir con el objetivo a través de las diferentes actividades.

El orden que se le dio a los temas, siguió un principio lógico, ya que fue importante conocer que son y cómo se sienten las emociones en uno mismo, para poder reconocerlas en los demás y así comenzar una interacción con los otros de manera favorable, de manera que cuando se presente algún conflicto pueda solucionarlo de una manera adecuada respetando sus derechos y de los demás.

Las estrategias y actividades fueron diferentes en cada sesión, ya que éstas contaron con un tema y objetivo específico.

En relación a la estructura general, al inicio de las sesiones se pedía que se leyera el nombre y la meta de la sesión, para posteriormente dar un breve repaso de la sesión anterior y continuar con una pequeña introducción de la sesión a trabajar.

Después de dar la explicación de lo que se iba a realizar se les proporcionaba el material necesario, para llevar a cabo las actividades, al término de éstas se les pedía que expusieran su trabajo al grupo, para poder recibir retroalimentación y al finalizar la sesión se hacía una breve reflexión acerca de la importancia del tema en su vida a través de preguntas de cierre, denominado "Hoy aprendí".

Tema	Sesiones	Objetivos	Instrumentos de evaluación	Estrategias de trabajo
1.Integración	<p>Sesión 1. “Aprendiendo algo nuevo”</p> <p>Sesión 2. “Me integro al grupo”</p>	<p>Los niños conocerán a su grupo, las reglas y los temas del programa, a través de dinámicas vivenciales.</p> <p>Los niños valorarán la importancia de pertenecer a un grupo donde se sientan identificados</p>	<p>* Lista de cotejo 1 -Interacción social</p> <p>* Lista de cotejo 1 -Interacción social</p> <p>*Lista de cotejo 2 -Reconocimiento de nociones previas</p>	Dinámicas de presentación e integración.
2.Emociones y sentimientos	<p>Sesión 3. “Mis emociones”</p> <p>Sesión 4. “Aprendiendo más sobre emociones”</p> <p>Sesión 5. “Tú y yo sentimos”</p>	<p>Los niños conocerán las emociones, cómo se expresan y se sienten, a través de una dramatización.</p> <p>Los niños aplicarán el conocimiento que tienen sobre las emociones mediante la identificación y elaboración de éstas.</p> <p>Los niños establecerán una relación entre las causas y formas de expresión de las emociones presentadas en</p>	<p>Rubrica 1. Conocimiento de emociones. -Comprensión de las emociones -Representación grafica -Coherencia en emoción y expresión</p> <p>Rubrica 2. Reconocimiento de emociones. -Comprensión de las emociones -Representación grafica -Coherencia en emoción y expresión</p> <p>*Rúbrica 3. Expresión Emocional -Relación emoción – expresión -Relación emoción-</p>	A través de preguntas dirigidas, ejemplos gráficos de emociones y la dramatización de éstas, representaciones gráficas realizadas por los niños, identificación de emociones a través de películas y música.

		algunas situaciones hipotéticas.	situación -Empatía con las emociones de los otros	
3. Autoconcepto y autoestima	Sesión 6. “¿Cómo soy?” 7. “Me quiero, no me quiero...Si me quiero”	Los niños valorarán su sentido de ser únicos tanto física como cognitivamente mediante actividades de autorreconocimiento. Los niños reconocerán la importancia de la autoestima, cómo influye en nuestras emociones y en nuestras interacciones con los demás.	*Rúbrica 4. Evaluación de Autoconcepto -Identificación de sí mismo. -Identificación de las diferencias entre los otros. *Rúbrica 5. Evaluación de Autoestima -Valoración de las cualidades. -Reconocimiento de las cualidades de otros.	Técnicas de autorreconocimiento, comparación de las diferencias individuales y aceptación de las mismas.
4.Regulación emocional	Sesión 8. “Jugando a cambiar...” 9. “A mí me pasó...”	Los niños reconocerán la importancia de regular las emociones a través de la utilización de recursos cognitivos. Los niños reconocerán que sus emociones con expresión inadecuada pueden ser manejadas a través de modificar hipotéticamente sus respuestas	* Rúbrica 6. Evaluación de principios de control emocional -Uso de recursos cognitivos (botella de pensamientos) -Reconocimiento de las emociones -Manejo de las emociones detectadas *Rúbrica 7. Evaluación de aplicación de control emocional -Reconocimiento de las emociones -Contextualización de la	A través de recursos cognitivos, dramatizaciones, recordar situaciones referentes al tema abordado.

		en situaciones que hayan vivido.	situación emoción- conducta-consecuencia -Manejo de las emociones inadecuadas	
5.Comunicación, empatía y asertividad	Sesión 10. “¿De qué hablas Willis?”	Los niños aplicarán una secuencia de pasos para mantener una adecuada comunicación.	*Rúbrica 8. Evaluación de comunicación -Los códigos y su importancia en la comunicación -Los movimientos corporales como recurso para la comunicación.	A través de diferentes actividades lúdicas, dramatizaciones, actividades gráficas, expresión de emociones a través de la música, colaboración entre pares.
	11.“Conozcan mis emociones”	Los niños reflexionarán sobre la importancia de comunicar adecuadamente sus emociones, tomando en cuenta los pasos para mantener una buena comunicación.	Lista de Cotejo 3 -Evaluación de comunicación afectiva	
	12.“Diferentes pero iguales”	Los niños reflexionarán sobre la importancia que tiene defender sus derechos respetando los de los otros, tomando en cuenta los sentimientos y emociones que se ven involucrados por ambas partes.	*Lista de Cotejo 4. -Evaluación de asertividad *Rúbrica 9. Evaluación de expresión de emociones y asertividad - Expresión de sentimientos y necesidades propias y en otros. -Respeto y empatía.	

6.Relaciones de grupo y amistad	Sesión 13. "Juntos... pero no revueltos"	Los niños reflexionarán sobre la importancia que tiene participar, relacionarse y trabajar en grupo para un fin común.	*Lista de Cotejo 5. -Evaluación de relaciones de grupo 1	Se trabajó actividades por equipo e individuales, expresión gráfica y lectura de cuento. Al finalizar cada una de las actividades, se realizó una reflexión
	14. "Haciendo cuates"	Los niños reflexionarán sobre la importancia de tener amigos.	*Lista de Cotejo 6. -Evaluación de relaciones de grupo 2 *Rúbrica 10. Evaluación representación de amistad -Representación del concepto -Aplicación de las características del concepto	
7.Solución de conflictos	Sesión 15. "¿Qué es un conflicto?"	Los niños aprenderán qué es un conflicto	*Lista de Cotejo7. - Contextualización del Conflicto *Rúbrica 11.Evaluación concepto de conflicto. -Representación del concepto -Aplicación de las características del concepto	
	16. "Identifico cuándo hay un conflicto"	Los niños identificarán las situaciones de conflicto y lo que las produce.	*Lista de Cotejo 8. -Evaluación de identificación del conflicto	

	<p>17. “¿Cuál es mi meta y cómo consigo lo que quiero?”</p>	<p>Los niños propondrán diferentes alternativas cognitivo-conductuales para solucionar un conflicto.</p>	<p>*Rúbrica 12. Identificación y posibles soluciones del conflicto -Reconocimiento del conflicto -Causas del conflicto -Empatía -Alternativas de solución * Lista de Cotejo 9. -Evaluación de posibles soluciones del conflicto</p>	<p>Se llevó a cabo a través de dramatizaciones, preguntas dirigidas, expresión gráfica, proyección de videos, lectura de cuentos, recursos electrónicos, material impreso.</p>
	<p>18. “De todas cuál es la mejor”</p>	<p>Los niños evaluarán cuál de las alternativas propuestas para solucionar un conflicto es la más adecuada.</p>	<p>* Lista de Cotejo 10. -Solución de conflicto en la vida diaria * Rúbrica 13. Elección de la solución adecuada -Solución de conflicto</p>	
	<p>19. “¿Cómo, cuándo y dónde?”</p>	<p>El niño conocerá la importancia de hacer un plan de acción para poner en práctica la solución que se elija para resolver el conflicto</p>	<p>*Rúbrica 14. Aplicación adecuada para la solución del conflicto -Solución de conflicto</p>	
	<p>20. “Tips para resolver un conflicto”</p>	<p>Los niños conocerán y pondrán en práctica algunos consejos para resolver un conflicto</p>	<p>* Lista de Cotejo 11. -Evaluación de consejos para solucionar conflictos</p>	

Tabla 4. Contenido del programa de Intervención.

7. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados obtenidos. Estos se presentan en el orden siguiente:

- Resultados de la evaluación inicial, formativa y final por cada participante.
- Resultados de la Rúbrica Grupal de interacción social
- Resultados de las sesiones del Programa de manera grupal

7.1 Resultados de la evaluación inicial, formativa y final por cada participante.

Los resultados se dividen en tres secciones: los primeros corresponden a la evaluación inicial; los segundos, a los resultados durante las sesiones; y, los terceros, se refieren a la evaluación final. A partir de ellos se logró establecer cuáles fueron los alcances o logros obtenidos a partir de la intervención. A continuación se presenta la tabla 4 donde se resumen los instrumentos de cada tipo de evaluación utilizada:

Evaluación inicial	Evaluación formativa	Evaluación final
<ul style="list-style-type: none">• Cuestionario de personalidad para niños (CPQ)• Batería de adaptación social (BAS)• Test Casa, Árbol y Persona (HTP) y el Test de la familia.	<ul style="list-style-type: none">• Listas de cotejo• Rubricas	<ul style="list-style-type: none">• Cuestionario de personalidad para niños (CPQ)• Batería de adaptación social (BAS)

A continuación se expone en cuadros la evaluación de cada niño, donde el primero muestra los resultados de la evaluación inicial y final; posteriormente se presenta la evaluación formativa.

SERGIO	CPQ	BAS-3 (Autoevaluación)	BAS-1 (Profesores)	BAS-2 (Padres)	HTP	TEST DE LA FAMILIA
INICIAL	Se mostró entusiasta, emocionalmente estable, tranquilo, afronta la realidad de manera cauta; poco expresivo, no sigue las reglas sociales, es dominante, agresivo y obstinado.	Él se percibió con algunas características de liderazgo, poca consideración con los demás, es retraído, ansioso, no sigue las reglas y normas sociales, con conductas agresivas y de terquedad.	La maestra lo consideró con confianza en sí mismo, espíritu de servicio, sensibilidad social, aunque no sigue reglas y normas sociales, no tiene sentido de responsabilidad y autocrítica, mostró agresividad verbal y física, posee características de liderazgo impositivo.	La madre percibió que no tiene confianza en sí mismo, empatía e iniciativa, además de que mencionó que presenta conductas impositivas, perturbadoras y a veces antisociales; resistiéndose a las normas y a la disciplina. Manifestó que es agresivo verbal y físicamente; además de que era ansioso y tímido.	Sergio expresó ser inseguro y ansioso, así como hostil y a la defensiva, ante algo de su medio. Se anticipa al futuro, utilizando el fantaseo. Manifestó poca tolerancia a la frustración. Además de aislamiento, pues presentó sentimiento de rechazo. Exteriorizó habilidad para retrasar la gratificación, así como preocupación sexual.	Sergio manifestó ser inseguro, aislado, descontento, es ansioso. Tiende al fantaseo y a la frustración; refleja, aislamiento, con anticipación al futuro. Presenta habilidad para retrasar la gratificación. Se encontraba a la defensiva y hostil, ante su medio. De acuerdo con el análisis de contenido desvalora a su hermana, ya que la omite, aunque no totalmente porque la percibe al mismo nivel que papá. Da el lugar que les corresponde a los miembros de la familia y no desvalora a algún.

TEMAS	SERGIO- Evaluación Formativa
INTEGRACIÓN Y NOCIONES PREVIAS	Tuvo una interacción limitada, ya que no participó, ni aportó ideas para las actividades de la sesiones, ante esto mostró un interés limitado; por consecuencia, no expresó sus emociones ni mostró respeto hacia sus compañeros. Su desempeño en las sesiones para este tema fue sumamente limitado a lo esperado. Sin embargo, con base en las actividades, manifestó conocimientos sobre algunos de los temas del programa.
EMOCION Y SENTIMIENTOS	Al principio del tema requirió ayuda para explicar qué es una emoción y ejemplificarla. Logró relacionar corporal, verbal y gráficamente las emociones. Posteriormente explicó qué son las emociones y las identificó en otros, sin embargo se le dificultó ser empático con las emociones de los demás.
AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO	Reconoció las características que lo hacen sentir como un ser único, Identifico las diferencias que tienen con los demás. Se dio cuenta de sus limitaciones y potencialidades, y se le dificultó utilizarlas para valorar las cualidades de otros.
REGULACIÓN EMOCIONAL	Modificó con facilidad sus pensamientos de negativos a positivos, identificó las emociones que se le presentaron y expreso sus ideas para realizar el cambio de las acciones asociadas a las emociones. Logró señalar las emociones que se le presentaron y las relacionó con la conducta y consecuencia, sin embargo se le dificultó manejar las emociones inadecuadas.
COMUNICACIÓN, EMPATIA Y ASERTIVIDAD	Identificó la existencia de códigos, la importancia de los movimientos corporales y aplicó de manera organizada los pasos para comunicarse. Para el tema de comunicación afectiva, no reconoció sus emociones y por tanto no se dio cuenta de la importancia de expresarlas. Señaló la importancia de conocer las necesidades y problemas de los demás, pero tuvo un limitado desempeño durante la actividad, pero respetó turno al hablar, se involucró con su rol, pidió ayuda e identificó las necesidades de los demás.
RELACIÓN DE GRUPO Y AMISTAD	En este tema solo asistió a una sesión en la cual se percató de la importancia de que tiene compartir gustos, pero se le dificultó darse cuenta la importancia de tener una relación de amistad.

SOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Durante este tema asistió sólo a tres sesiones de seis. Y en las que trabajó logra identificar el problema, pero se le dificulta identificar sentimientos y dar una solución adecuada, pues no propone alternativas y las que da no logra analizarlas, teniendo como consecuencia que no dé una adecuada solución al conflicto.
-------------------------------	---

SERGIO	CPQ	BAS-3 (Autoevaluación)	BAS-1 (Profesores)	BAS-2 (Padres)
FINAL	<p>Reportó confianza en sí mismo, ser independiente, poco afectuoso, participativo y sociable, persigue sus propios intereses. Tiende a rechazar las ilusiones.</p> <p>Manifiesta poca simpatía por las necesidades de los demás.</p> <p>Descuida las reglas sociales.</p>	<p>Se percibió con confianza en sí mismo y poco espíritu de servicio, pues expresó ser poco sensible a las situaciones que viven las personas. Además de presentar conductas de terquedad e indisciplina.</p>	<p>La maestra expresó que presenta características de liderazgo, confianza en sí mismo y espíritu de servicio; con sensibilidad social; no aprecia el acato a las reglas y normas sociales al igual que no valora el sentido de responsabilidad y autocrítica.</p> <p>Por otro lado tiene conductas impositivas, y a veces antisocial, principalmente en resistencia las normas.</p>	<p>Lo percibieron ansioso y tímido, poco sensible y considerado con los problemas de los demás; no respeta las reglas y las normas sociales al igual que no tiene sentido de responsabilidad y autocrítica. De igual manera es percibido con conductas impositivas, perturbadoras y a veces antisociales; resistiéndose a las normas de convivencia.</p>

RICARDO	CPQ	BAS-3 (Autoevaluación)	BAS-1 (Profesores)	BAS-2 (Padres)	HTP	TEST DE LA FAMILIA
INICIAL	<p>Ricardo es un niño realista y tiene confianza en sí mismo, independiente, dominante, activo, afronta la realidad, sin embargo a veces presenta agresividad y es caprichoso.</p> <p>Tiende a ser franco y sentimental, le gusta la actividad en grupo, sin embargo sigue sus propias necesidades, descuidando las reglas sociales.</p>	<p>Se percibe como popular, con iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio, es considerado con los demás. Acata poco de reglas y normas provocando que tenga conductas agresivas, de terquedad e indisciplina.</p> <p>Menciono que es poco ansioso y tímido en sus relaciones sociales.</p>	<p>La docente del grupo lo considera con popularidad e iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio; es considerado por los demás.</p> <p>Se le dificulta acatar las reglas y normas sociales, por esto presenta conductas impositivas y perturbadoras y antisociales como: la indisciplina y agresividad verbal o física.</p>	<p>Lo perciben como un niño popular, con iniciativa, con confianza en sí mismo y con espíritu de servicio.</p> <p>De igual manera, es considerado con las personas.</p> <p>Lo consideran con mediano acatamiento de reglas y normas, provocando que tienda a las conductas impositivas, perturbadoras y a veces antisociales como la agresividad verbal o física.</p>	<p>Expresó poca autoconfianza, objetividad, evaluando de manera lógica las situaciones que se le presentan.</p> <p>Se apega al presente y a lo cotidiano.</p> <p>Percibe un ambiente restrictivo, con necesidad de apoyo y falta de afecto en el hogar, provocando hostilidad, impulsividad, ansiedad, aislamiento, dependencia, falta de límites.</p>	<p>Mostro poca autoestima, trata de controlar impulsos pues se puede mostrar agresivo y obstinado. Manifestando poca sensibilidad y adaptación.</p> <p>Existen sentimientos de inseguridad, ansiedad, incertidumbre y necesidad de ayuda.</p> <p>Trata de ser objetivo, organizado, con una evaluación lógica de las situaciones, buscando apegarse a la realidad.</p> <p>Se observa el anhelo de cómo era la unión familiar en el pasado y la presencia de su hermano mayor.</p>

TEMAS	RICARDO- Evaluación Formativa
INTEGRACIÓN Y NOCIONES PREVIAS	Tuvo una interacción adecuada, ya que participó de manera optima debido a que apporto ideas para las actividades de la sesiones, mostró un interés adecuado; expresó sus emociones, mostró respeto hacia sus compañeros. Sin embargo, con base en las actividades, manifestó conocimientos sobre algunos de los temas del programa.
EMOCION Y SENTIMIENTOS	Al principio del tema requirió ayuda para explicar qué es una emoción y ejemplificarla. Se le dificultó relacionar corporal, verbal y gráficamente las emociones. Posteriormente explicó qué son las emociones y las identificó en otros, sin embargo se le dificultó ser empático con las emociones de los demás.
AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO	Señaló las características que lo hacen sentir como un ser único, Identifico las diferencias que tienen con los demás. Identifico con dificultad sus limitaciones y potencialidades, y se le dificultó utilizarlas para valorar las cualidades de otros.
REGULACIÓN EMOCIONAL	Modificó con facilidad sus pensamientos de negativos a positivos, reconoció las emociones que se le presentaron y elabora sus ideas para realizar el cambio de las acciones asociadas a las emociones. Logró reconocer las emociones que se le presentaron y analiza la relación con la conducta y consecuencia, sin embargo se le dificultó manejar las emociones inadecuadas.
COMUNICACIÓN, EMPATIA Y ASERTIVIDAD	Reconoció la importancia de un código, así como la importancia de los movimientos corporales y aplicó de manera organizada los pasos para comunicarse. Para el tema de comunicación afectiva, reconoció sus emociones y por tanto se dio cuenta de la importancia de expresarlas. Identificó las necesidades y problemas de los demás, pero tuvo un adecuado desempeño durante la actividad, se involucró con su rol, pidió ayuda e identificó las necesidades de los demás, aunque se le dificultó respetar sus sentimientos.
RELACIÓN DE GRUPO Y AMISTAD	En este tema solo asistió a una sesión en la cual se percató de la importancia de que tiene compartir gustos, como tratar a un amigo y la importancia de tener uno. Además logró representar el concepto de amistad, así como las características.

SOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Durante este tema asistió sólo a dos sesiones de seis. Y en las que trabajó logra identificar el problema, pero se le dificulta identificar sentimientos y dar una solución adecuada, pues no propone alternativas y las que da no logra analizarlas, teniendo como consecuencia que no de una adecuada solución al conflicto. No logra aplicar el método de solución de conflictos, debido a que no lo conoció en su totalidad.
-----------------------------------	--

RICARDO	CPQ	BAS-3 (Autoevaluación)	BAS-1 (Profesores)	BAS-2 (Padres)
FINAL	Se percibe seguro de sí, es realista; es expresivo y poco crítico, socialmente maduro y mejor preparado para relacionarse con los demás; es relativamente activo y agresivo tiene a menudo problemas de conducta, pero logra manejarlo adaptándose con éxito, le gusta la actividad en grupo pero es independiente.	Se describe como popular, con iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio. Es medianamente sincero. Es poco considerado con los demás. Presenta poco acato de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto, tiende a tener conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina.	Es considerado como popular, con iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio. Acatando poco las reglas y normas sociales. Algunas veces presenta conductas impositivas, perturbadoras y antisociales, al igual que a la resistencia de las normas, la indisciplina y agresividad verbal o física.	Lo perciben como un niño que tiende a ser popular, con iniciativa, con confianza en sí mismo y con espíritu de servicio. De igual manera, que es sensible y considerado ante las personas que tienen problemas y son rechazados. Lo considera con mediano acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el respeto mutuo.

LUIS ARTURO	CPQ	BAS-3 (Autoevaluación)	BAS-1 (Profesores)	BAS-2 (Padres)	HTP	TEST DE LA FAMILIA
INICIAL	<p>Luis parece tener sensación de culpabilidad, es inseguro, preocupado y con autoreproches.</p> <p>De este modo podemos decir sensibilidad dura, agresivo y obstinado, y perspicaz; aunque le gusta la actividad en grupo, se despreocupa de las normas y sigue sus propias necesidades.</p>	<p>Se percibe poco sensible socialmente ya que no se preocupa por los demás; presenta conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina.</p> <p>Mostrando poca confianza en sí mismo.</p>	<p>La docente del grupo lo considera ansioso, con miedo, nervioso y se relaciona con timidez. Actúa de manera impositiva, perturbadora y a veces antisocial, principalmente en la resistencia a las normas, la indisciplina y la agresividad verbal o física.</p>	<p>Los papás lo consideran con ansiedad, miedo, nerviosismo y timidez. Su papá lo considera más sensible a los problemas de los demás, mientras que su mamá lo percibe menos sensible ante estas situaciones; ambos lo perciben con poco respeto a las reglas y normas sociales; de igual manera, lo perciben con una conducta impositiva, perturbadora y a veces antisocial, por la resistencia de normas, por la indisciplina y la agresividad verbal o física.</p>	<p>Expresó poca autoconfianza, bajo concepto, aislamiento y descontento.</p> <p>Se apegar a la realidad y se preocupa por el futuro; prefiere las satisfacciones intelectuales a las emocionales. Tiende al descontrol, retraimiento y al sentimiento de vacío; se aísla como método de defensa.</p> <p>Con sentimiento de rechazo y falta de afecto en su hogar.</p> <p>Es impulsivo, con tendencia a la satisfacción inmediata y tiene preocupación sexual.</p>	<p>Luis tiene tendencias defensivas y sentimientos de inferioridad, inadecuación e inseguridad excesivas, con baja autoestima, ansiedad, tendencias dependientes, dentro de la familia. Las personas de la familia podrían ser distantes o inaccesibles, poca sociabilidad y adaptación. Luis percibe una necesidad de afecto por todos los miembros de la familia, de dependencia y a los padres los percibe como con poco contacto con la realidad.</p>

TEMAS	LUIS ARTURO- Evaluación Formativa
INTEGRACIÓN Y NOCIONES PREVIAS	Tuvo una interacción limitada, ya que no mostro interés por las actividades sólo lo hacía a petición de las facilitadoras; se le dificultó expresar sus emociones y no respeto a sus compañeros. Además participó de manera moderada en una actividad a la que aportó ideas, sin embargo manifestó tener pocos conocimientos sobre algunos de los temas del programa.
EMOCION Y SENTIMIENTOS	Al principio del tema explicó qué es una emoción y ejemplificarla. Se le dificultó relacionar corporal, verbal y gráficamente las emociones. Posteriormente explicó qué son las emociones y las identificó en otros, sin embargo se le dificultó ser empático con las emociones de los demás.
AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO	Solo asistió a una sesión de este tema e identificó con dificultad sus limitaciones y potencialidades, y se le dificultó utilizarlas para valorar las cualidades de otros.
REGULACIÓN EMOCIONAL	Modificó con facilidad sus pensamientos de negativos a positivos, identificó las emociones que se le presentaron y elabora sus ideas para realizar el cambio de las acciones asociadas a las emociones. Logró identificar las emociones que se le presentaron y analiza la relación con la conducta y consecuencia, sin embargo se le dificultó manejar las emociones inadecuadas.
COMUNICACIÓN, EMPATIA Y ASERTIVIDAD	Reconoció la importancia de un código, así como señala la importancia de los movimientos corporales y aplicó de manera organizada los pasos para comunicarse. Para el tema de comunicación afectiva, se le dificultó reconocer sus emociones, así como la importancia de expresarlas. Señala las necesidades y problemas de los demás, pero tuvo un limitado desempeño durante la actividad, se le dificultó respetar sus sentimientos.
RELACIÓN DE GRUPO Y AMISTAD	Reconoció la importancia de realizar la actividad en grupo, pues cooperó, aceptó y respetó sugerencias de los demás, estableció comunicación, trató de orientar las actividades y apoyar a sus compañeros. Sin embargo se le dificultó expresar sus sentimientos y necesidades. Así como no dio retroalimentación del trabajo de los demás. Expresó la importancia de cómo tratar a un amigo, así como compartir gustos e intereses. Cabe mencionar que en estos temas tuvo una destacada participación.
SOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Al principio se le dificultó expresar que era un conflicto, sus sentimientos y la solución, sin embargo logró reconocer alguno que ha tenido. Posteriormente identificó que rodea a un conflicto (antecedentes, consecuencias, sentimientos), pero no explica la importancia de reconocerlo y aplicarlo a su vida diaria.

	<p>Logró expresar sus sentimientos y evaluó sus alternativas.</p> <p>Aunque no asistió a las dos últimas sesiones del método de solución de conflictos.</p>
--	---

LUIS ARTURO	CPQ	BAS-3 (Autoevaluación)	BAS-1 (Profesores)	BAS-2 (Padres)
FINAL	<p>Luis es abierto, afectuoso, y participativo; por otra parte, se percibe más sensible, tímido, cohibido, se amedrenta fácilmente así que se aleja para evitar la excesiva estimulación social. Es de sensibilidad dura, agresivo, aunque le gusta la actividad en grupo, se despreocupa de las normas y sigue sus propias necesidades.</p> <p>Rechaza las ilusiones, es realista.</p>	<p>Se percibe poco sensible socialmente, presenta conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina. Se percibe pasivo y con ciertas manifestaciones de ansiedad y timidez en las relaciones sociales.</p>	<p>La docente del grupo lo considera ansioso, con miedo, nervioso y se relaciona con timidez, además de presentar conductas impositivas, perturbadoras y a veces antisociales, principalmente en la resistencia a las normas, la indisciplina y la agresividad verbal o física.</p>	<p>La mamá de Luis considera que no es popular ni tiene iniciativa ni confianza en sí mismo ni espíritu de servicio; lo considera poco sensible a los problemas de los demás; acata poco las reglas y normas sociales; de igual manera, lo percibe con una conducta impositiva, perturbadora y a veces antisocial, por la agresividad verbal o física. Lo refiere con ansiedad, miedo, nerviosismo y timidez.</p>

LUIS FERNANDO	CPQ	BAS-3 (Autoevaluación)	BAS-1 (Profesores)	BAS-2 (Padres)	HTP	TEST DE LA FAMILIA
INICIAL	Parece ser un niño reservado, alejado, serio, tímido, expresa poco sus emociones y puede presentar ansiedad. Rechaza las ilusiones, tiene confianza en sí mismo, es perseverante, sigue las normas, le gusta trabajar en equipo siendo prudente.	Se percibe sensible ante las necesidades de los demás, sigue las reglas y normas sociales, aunque se aparta de los demás, ya que tiene miedo y vergüenza ante las relaciones sociales, no tiene iniciativa propia, tampoco confianza en sí mismo.	Lo percibe tímido, con miedo y vergüenza ante las relaciones sociales, por lo que no es popular ni tiene habilidades de liderazgo, ya que no tiene iniciativa ni confianza en sí mismo. No sigue reglas ni normas sociales y puede llegar a agredir verbal o físicamente.	Lo percibe responsable, respetuoso ante las reglas sociales con un rol maduro ante las relaciones sociales. Aunque sin confianza en sí mismo, poco sensible ante las necesidades de los demás, con miedo y timidez.	Es un niño aislado, inseguro, dependiente, con preocupación en el pasado con sentimiento de falta de afecto, presenta cierto grado de tensión y ansiedad.	Percibe un ambiente con reglas rígidas y firmes, con una ligera pérdida de espontaneidad, sintiéndose triste y un olvidado, presenta un poco de tensión y ansiedad; siente dificultad en las relaciones interpersonales; aunque con flexibilidad y buena adaptación.

TEMAS	LUIS FERNANDO-Evaluación Formativa
INTEGRACIÓN Y NOCIONES PREVIAS	Participó sólo a petición de las facilitadoras, cuando lo hizo fue enriquecedor para la actividad; tuvo una limitada manifestación de sus emociones; respetó la opinión de los demás; buscó varias opciones para solucionar el problema mostrado, eligió la mejor y logró identificar las actividades que deben de llevarse a cabo para dicha solución.
EMOCIÓN Y SENTIMIENTOS	Con ayuda de las facilitadoras, explicó el concepto de las emociones y dio ejemplo sobre éstas; nombró adecuadamente cada una de las emociones pero sólo algunas pudo relacionarlas adecuadamente con imágenes. Al presentarle situaciones hipotéticas, logró relacionar las emociones con su expresión y el porqué de éstas.
AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO	Sólo identificó sus propias características que lo hacen único tales como su imagen corporal, su identidad social y sus habilidades; de igual manera logró identificar sus diferencias físicas y cognitivas ante los demás.
REGULACIÓN EMOCIONAL	Ante situaciones, logró sólo señalar las emociones involucradas y recordar la emoción- conducta-consecuencia en ésta; identificó desorganizadamente algunos pasos para cambiar las conductas inadecuadas relacionadas con la emoción.
COMUNICACIÓN, EMPATÍA Y ASERTIVIDAD	Reconoció la importancia de la comunicación e identificó la importancia de los movimientos corporales que están involucrados. Reconoció y explicó debidamente al grupo su emoción experimentada, no obstante no logró valorar la importancia de expresar sus emociones. Reconoció adecuadamente las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, respondiendo de manera conveniente. Participó y retroalimentó a los demás de manera respetuosa y ofreció ayuda; identificó y respetó la expresión de los sentimientos de los demás.
RELACIÓN DE GRUPO Y AMISTAD	Logró organizarse con el grupo para las actividades, cooperó y las realizó respetando las normas; expresó su opinión ante el trabajo de los otros, reconoció que tiene importancia el haber colaborado en la actividad. Sin embargo presentó algunas limitaciones, pues no logró expresarse emocionalmente, por lo que no manifestó sus necesidades y mostró un limitado apoyo a los otros. Explicó la importancia de tener un amigo.
SOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Logró identificar sus conflictos en la interacción, los expresó sólo de manera gráfica, mencionó las causas o las personas involucradas en el conflicto, identificó los sentimientos que están involucrados, eligió alternativas para solucionar el problema sin evaluarlas, eligió una solución para resolver el conflicto y aplicó la solución elegida sin tomar en cuenta el tiempo y el lugar.

LUIS FERNANDO	CPQ	BAS-3 (Autoevaluación)	BAS-1 (Profesores)	BAS-2 (Padres)
FINAL	Puede presentar ansiedad de manera ocasional, es calculador y perspicaz, rechaza las ilusiones, tiene confianza en sí mismo y es independiente; es poco estable emocionalmente, puede ser tímido y sentirse tenso.	Se percibe con una adecuada sensibilidad social, sigue las reglas y normas sociales, aunque se aleja de los demás por miedo en las relaciones sociales. Se considera popular, con iniciativa propia y confiado en sí mismo.	Es percibido por su maestra como un niño con poco liderazgo, moderadamente sensible socialmente, presenta poco respeto y autocontrol, ya que sigue moderadamente las reglas y normas sociales; es tímido, temeroso así que lo observa con poco grado de adaptación.	La madre lo percibe con cierto grado de liderazgo, sensible ante las necesidades de los demás, sigue las reglas y normas sociales, responsable y autocrítico; aunque su conducta puede ser impositiva por su indisciplina, presenta miedo en las relaciones sociales así que posee poca adaptación social.

JOSHUA	CPQ	BAS-3 (Autoevaluación)	BAS-1 (Profesores)	BAS-2 (Padres)	HTP	TEST DE LA FAMILIA
INICIAL	Luis parece tener sensación de culpabilidad, es inseguro, preocupado y con autoreproches. De este modo podemos decir sensibilidad dura, agresivo y obstinado, y perspicaz; aunque le gusta la actividad en grupo, se despreocupa de las normas y sigue sus propias necesidades.	Se percibe poco sensible socialmente ya que no se preocupa por los demás; presenta conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina. Mostrando poca confianza en sí mismo.	La docente del grupo lo considera ansioso, con miedo, nervioso y se relaciona con timidez. Actúa de manera impositiva, perturbadora y a veces antisocial, principalmente en la resistencia a las normas, la indisciplina y la agresividad verbal o física.	Los papás lo consideran con ansiedad, miedo, nerviosismo y timidez. Su papá lo considera más sensible a los problemas de los demás, mientras que su mamá lo percibe menos sensible ante estas situaciones; ambos lo perciben con poco respeto a las reglas y normas sociales; de igual manera, lo perciben con una conducta impositiva, perturbadora y a veces antisocial, por la resistencia de normas, por la indisciplina y la agresividad verbal o física.	Expresó poca autoconfianza, bajo concepto, aislamiento y descontento. Se apegar a la realidad y se preocupa por el futuro; prefiere las satisfacciones intelectuales a las emocionales. Tiende al descontrol, retraimiento y al sentimiento de vacío; se aísla como método de defensa. Con sentimiento de rechazo y falta de afecto en su hogar. Es impulsivo, con tendencia a la satisfacción inmediata y tiene preocupación sexual.	Luis tiene tendencias defensivas y sentimientos de inferioridad, inadecuación e inseguridad excesivas, con baja autoestima, ansiedad, tendencias dependientes, dentro de la familia. Las personas de la familia podrían ser distantes, psicológica o inaccesibles, poca sociabilidad y adaptación. Luis percibe una necesidad de afecto por todos los miembros de la familia, de dependencia y a los padres los percibe como con poco contacto con la realidad.

TEMAS	JOSHUA- Evaluación Formativa
INTEGRACIÓN Y NOCIONES PREVIAS	Participó de manera activa y constantemente aportando algunos comentarios acordes a la actividad; tiende a expresar sus emociones; aunque no respeta los derechos de los demás a opinar. Logró identificar las acciones que deben de realizarse para dicha solución y así reconoció las consecuencias de la opción elegida.
EMOCIÓN Y SENTIMIENTOS	Explicó correctamente el concepto de las emociones y puede dar ejemplo de varias de ellas, las imágenes que eligió en la actividad son congruentes con la emoción representada, logró relacionar adecuadamente las emociones con su expresión.
AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO	Reconoció sus propias características que lo hacen único tales como su imagen corporal, su identidad social y sus habilidades, de igual manera logró reconocer sus diferencias físicas y cognitivas ante los demás. Ante esto, valora sus propias potencialidades y limitaciones que lo hacen ser único, de esta manera pudo valorar las cualidades de otros.
REGULACIÓN EMOCIONAL	Modificó con facilidad sus pensamientos de negativos a positivos, reconoció adecuadamente las emociones que se le presentaron y elaboró un plan para cambiar las acciones relacionadas con las que se presentan. Ante situaciones, reconoció adecuadamente la emoción que se presenta, analizó adecuadamente la emoción-conducta- consecuencia y elaboró una secuencia de pasos para cambiar las conductas inadecuadas relacionadas con la emoción.
COMUNICACIÓN, EMPATÍA Y ASERTIVIDAD	Reconoció y explicó apropiadamente al grupo su emoción experimentada, lo que lo llevo a apreciar la importancia de expresar sus emociones. Reconoció adecuadamente las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, respondiendo de manera conveniente; así como valoró y logró empatizar con las necesidades de los otros. Participó y retroalimentó a los demás de manera respetuosa y ofreció ayuda; identificó y respetó la expresión de los sentimientos de los demás.
RELACIÓN DE GRUPO Y AMISTAD	Se integró a las actividades en grupo, comunicándose verbalmente y emocionalmente, expresando sus necesidades. Logró respetar las normas acordadas y promovió que los demás las respeten. Admitió que se supervisara su actividad, aceptó sugerencias de los demás; orientó y brindó apoyo a otros, así como expresó su opinión ante el trabajo de los otros. Declaró la importancia que tiene la amistad.
SOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Identificó y expresó de manera verbal y gráfica sus conflictos en la interacción, identificó las causas que lo provocaron, interpretó los sentimientos que están involucrados, buscó alternativas de solución al problema, eligió la solución más adecuada de acuerdo al contexto y aplicó la solución elegida tomando en cuenta las formas, el tiempo y el lugar.

JOSHUA	CPQ	BAS-3 (autoevaluación)	BAS-1 (Profesores)	BAS-2 (Padres)
FINAL	Es un niño prudente, encuentra que la vida es gratificante y logra llevar a cabo lo que cree importante, es entusiasta, optimista y seguro de sí mismo aunque manifiesta un poco de tensión; se siente más integrado socialmente, autodisciplinado, tranquilo, estable aunque tímido.	Se percibe sensible y preocupado por las necesidades de los demás, no siempre sigue las reglas y normas sociales, tiene un ligero miedo en las relaciones sociales; es popular, tiene iniciativa propia y es confiado de sí mismo.	Lo percibe con liderazgo, con poca sensibilidad social, con poco respeto y seguimiento de normas y reglas sociales. Con un buen grado de adaptación social; aunque tímido.	Lo percibe popular, con iniciativa propia y confiado en sí mismo; es considerado ante las necesidades de los otros, sigue las reglas y normas sociales, disciplinado y no agrede en lo absoluto y no tiene miedo ante las relaciones sociales.

FERNANDO	CPQ	BAS 3 (Autoevaluación)	BAS-1 (Profesores)	BAS-2 (Padres)	HTP	TEST LA FAMILIA
INICIAL		Él se percibe poco considerado por lo demás, difícilmente sigue reglas o normas, suele ser agresivo, necio e indisciplinado, tiende a manifestar ansiedad, nervios y timidez, así como se reconoce como poco sincero, sin embargo muestra iniciativa por lo que tiene muchos amigos.	La maestra lo percibe como poco considerado con los demás, escasa seguridad en sí mismo e insuficiente iniciativa en cuanto a la relación con compañeros, le cuesta seguir reglas y normas sociales, es indisciplinado, agresivo verbal o físicamente, además su comportamiento es ansioso, nervioso y tímido, finalmente lo considera con poca habilidad de hacer, mantener y sobrellevar amistades.	La Sra. considera que su hijo en sus relaciones sociales es seguro de sí mismo, con iniciativa y considerado con los demás, piensa que tiende a ser indisciplinado y ocasionalmente agresivo verbal o físicamente, su comportamiento suele ser ansioso, miedoso y tímido, así como lo percibe con poca habilidad para hacer amigos nuevos y mantener amistades duraderas.	Se muestra con inseguridad, aislamiento, y descontento que lo lleva a alguna preocupación por el pasado, se muestra impulsivo. Presenta la necesidad de gratificación inmediata, es dependiente, así como muestra presencia de dominio social compensatorio	Se siente fuerte, con importancia dentro de la familia. Con su madre se lleva bien pero la tiende a desvalorizar en algunas ocasiones, con sus hermanas se lleva regular y ve a su papá como lejano en relación al entorno familiar.

TEMAS	Fernando- Evaluación Formativa
INTEGRACIÓN Y NOCIONES PREVIAS	Su participación comenzó de manera limitada pero se fue interesando por las actividades y su participación fue en aumento, pero no contribuye con ideas favorables a las actividades. No respetó el derecho y la opinión de los demás y mantuvo una baja expresión de emociones. Sin embargo, con base en las actividades, manifestó poseer conocimientos sobre algunos de los temas del programa.
EMOCIÓN Y SENTIMIENTOS	Al principio únicamente identificaba las emociones. Posteriormente explicó el concepto de las emociones y logró identificarlas adecuadamente de acuerdo a su expresión, dando ejemplos de las mismas.
AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO	Identificó las características que lo hacen sentir como un ser único, Identifico las diferencias que tienen con los demás, dándose cuenta de algunas de sus limitaciones y potencialidades, sin embargo no logró valorar las cualidades de otros.
REGULACIÓN EMOCIONAL	Modificó con facilidad sus pensamientos de negativos a positivos, identificó las emociones que se le presentaron y expuso sus ideas para realizar el cambio de las acciones asociadas a las emociones. Logró señalar las emociones que se le presentaron y lo relacionó muy poco con la conducta y consecuencia, por lo que se le dificultó manejar las conductas inadecuadas relacionadas con la emoción.
COMUNICACIÓN, EMPATIA Y ASERTIVIDAD	Identificó la existencia de códigos, sólo señala la importancia de los movimientos corporales y aplicó de manera organizada los pasos para comunicarse. Para el tema de comunicación afectiva, si bien reconoce sus emociones, no logró darse cuenta de la importancia de expresarlas. Para la empatía únicamente se da cuenta que es importante conocer las necesidades y sentimientos de los otros, pero no logró interiorizarlo. Posteriormente realizó las actividades de manera adecuada, participando de manera activa y espontanea, respetando turnos al hablar, identificó y respetó los sentimientos de los demás, pidió ayuda aunque no la ofreció fácilmente.
RELACIÓN DE GRUPO Y AMISTAD	Se le dificultó integrarse al grupo es por esto que no brindó apoyo a los demás. A pesar de esto realizó la actividad expresando sus emociones y necesidades, respetando las normas y las instrucciones, así como aceptando las sugerencias de los demás. Al igual que manifestó poseer nociones previas sobre amistad, consiguió explicar la manera de actuar pero no de tratar a un amigo, pero si se dio cuenta de la importancia que tiene el compartir ciertos gustos, sin embargo no consigue darse cuenta de lo importante que es tener amigos.
SOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Al iniciar este tema en ejemplos hipotéticos sólo identificó cuando se presentó un conflicto, pero no las razones del porque se suscitó, por lo que no logro identificar si se soluciono el conflicto, así como se le dificultó expresar sus sentimientos y emociones ante un conflicto vivido. Conforme avanzaban las sesiones él, además de identificar la existencia de un conflicto propio, logró identificar las causas por las que se pueden originan, así como se implicó con los sentimientos de las personas involucradas, por lo que identificó algunas soluciones para ese conflicto, aunque no todas eran viables, posteriormente ya logró evaluar esas posible soluciones eligiendo así la más adecuada de acuerdo al contexto de la situación. Es por esto que logró expresar los sentimientos que experimentó, sin embargo no consiguió darse cuenta de la importancia que tienen para su vida diaria los consejos que se le proporcionaron.

FERNANDO	CPQ	BAS 3 (Autoevaluación)	BAS-1 (Profesores)	BAS-2 (Padres)
FINAL	<p>Es emocionalmente estable al enfrentar problemas, aunque a veces puede alterarse ante una provocación. Tiende a ser espontáneo, atrevido, confiado en sí mismo, así como se expresa libremente, se desenvuelve espontáneamente con los demás.</p> <p>En ocasiones puede llegar a no respetar las normas y guiarse por sus propios intereses.</p>	<p>Se percibe muy amigable y seguro de si mismo, aunque en ocasiones es reservado hasta llegar a apartarse de los demás. A él no le interesa ayudar a los demás, él considera que pocas veces es agresivo e indisciplinado.</p>		<p>La Sra. lo percibe con facilidad para relacionarse con los demás, es un niño con confianza en sí mismo. Ella se da cuenta de que su hijo no tiene mucha consideración hacia los demás, asimismo que no le gusta seguir reglas y normas, llegando a ser agresivo, así como percibe que su hijo es poco hábil para adaptarse a la vida social.</p>

SAÛL	CPQ	BAS 3 (Autoevaluación)	BAS-1 (Profesores)	BAS-2 (Padres)	HTP	TEST LA FAMILIA
INICIAL	Con confianza en sí mismo, por lo que es abierto, afectuoso y participativo; es calmado, poco expresivo, tímido, se integra con dificultad y descuida las reglas sociales.	Tiene iniciativa y confianza en sí mismo. Es poco considerado con los demás, es poco sensible a los problemas ajenos, no sigue las reglas y normas sociales, presenta conductas agresivas, es ansioso y tímido.	Lo percibe como líder, popular, con confianza en sí mismo, considerado con los demás; aunque no sigue las reglas y normas sociales y llega a ser agresivo.	Su madre lo percibe sin iniciativa, ni confianza en sí mismo, sin consideración hacia los demás, poco respetuoso a las reglas y normas sociales y con conductas muy agresivo.	Tiene iniciativa, decisión, constancia y es objetivo; presenta déficit de autoestima y autoconcepto, tiende a estar aislado, tiende a rumiar sobre el pasado y a hacer dependiente.	Es objetivo, organizado, con poca confianza, es prudente, con tendencias regresivas con sentimientos de inseguridad. Su papá es una persona que impacta en él.

TEMAS	SAÚL- Evaluación Formativa
INTEGRACIÓN Y NOCIONES PREVIAS	Mostró interés en las actividades que se realizaron ya que participó, de manera constante y voluntaria, con disposición a expresar sus emociones; sin embargo, tuvo poco respeto ante la participación de sus compañeros. En cuanto a las actividades, manifestó conocimientos sobre algunos de los temas del programa.
EMOCIÓN Y SENTIMIENTOS	Logró identificar las emociones y relacionarlas con su expresión, así como explicar el concepto de éstas y dar ejemplos. En situaciones hipotéticas, pudo relacionar las emociones que se presentaban y dar una explicación.
AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO	Reconoció sus propias características que lo hacen único tales como su imagen corporal, su identidad social y sus habilidades. Ante esto, valora sus propias potencialidades y limitaciones que lo hacen ser único, de esta manera pudo valorar las cualidades de otros.
REGULACIÓN EMOCIONAL	Identificó las emociones que se le presentaron y expresó sus ideas para realizar el cambio de las acciones asociadas a las emociones. Ante situaciones, logró identificar las emociones involucradas, señaló adecuadamente la emoción- conducta-consecuencia y expresó algunos pasos para cambiar las conductas inadecuadas.
COMUNICACIÓN, EMPATÍA Y ASERTIVIDAD	Valoró la importancia de expresar sus emociones. Identificó las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, respondiendo de manera conveniente, señaló la importancia que esto tiene. Se le dificultó participar y retroalimentar a los demás de manera respetuosa, ofrecer ayuda, identificar, respetar la expresión de los sentimientos de los demás. Aunque no participó de manera activa, algunas veces lo hizo de manera espontánea y adecuadamente, pues respeto turnos y participó en las actividades pidiendo ayuda.
RELACIÓN DE GRUPO Y AMISTAD	Se integró a las actividades en grupo, comunicándose verbal y emocionalmente, expresando sus necesidades. Logró respetar las normas acordadas y promovió que los demás las respeten. Permitió que se supervisara su actividad, sin embargo se le dificultó aceptar sugerencias de los demás; orientó y brindó apoyo a otros, así como expresó su opinión ante el trabajo de los otros. Declaró la importancia que tiene la amistad.

SOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Identificó la existencia de un conflicto y lo que le antecede, así como sugirió una solución adecuada para éste, identificó los sentimientos que se involucraron; de esta manera dio la importancia adecuada de saber en qué momento se presenta un conflicto. Identificó las causas, así como mencionó diferentes soluciones viables, identificó el contexto para poder poner en práctica los consejos que le proporcionaron y así se dio cuenta de cómo se solucionó el problema.
-------------------------------	---

SAÛL	CPQ	BAS 3 (Autoevaluación)	BAS-1 (Profesores)	BAS-2 (Padres)
FINAL	Es activo, vigoroso, libremente expresivo, seguro, confiado y seguro de sí mismo; aunque un poco despreocupado o desatento. Con las reglas actuando por conveniencia.	Poco considerado con los demás, no sigue las reglas y normas sociales, presenta conductas agresivas, es retraído, con poca iniciativa y confianza en sí mismo.	Lo percibe con liderazgo, popular, con iniciativa, confianza en sí mismo, es considerado con los demás, aunque sigue poco las reglas y normas sociales; con poco sentido de responsabilidad y autocrítica.	Su madre lo percibe sin iniciativa, sin confianza en sí mismo; lo considera poco sensible ante los problemas de otros, sin respeto a las reglas y normas, con poco sentido de responsabilidad y muy agresivo.

JAIRO	CPQ	BAS 3 (Autoevaluación)	BAS-1 (Profesores)	BAS-2 (Padres)	HTP	TEST LA FAMILIA
INICIAL	Le gusta la actividad en grupo, caracterizado por ser abierto y social, por lo que se siente preparado para relacionarse con los demás. Sin embargo en estas relaciones él se muestra más sumiso y dócil, por lo que cede fácilmente llegando a desaprobarse a sí mismo, mostrando una sensibilidad dura y rechazo a las ilusiones, tratando de mostrarse emocionalmente estable.	Le gusta relacionarse con los demás ya que él considera que posee un buen acatamiento de reglas sociales, por lo que se considera con sensibilidad y preocupación hacia los demás. Se percibe con poca confianza en sí mismo, así como miedo, nerviosismo.	La profesora consideró que él no muestra características de líder, ya que no demuestra confianza en sí mismo, ni espíritu de servicio por lo que no se preocupa ni muestra consideración por los demás, así mismo lo percibe como un niño que no acata reglas y normas sociales, por lo que lo considera con poca adaptación social.	Es percibido como un niño que no tiene confianza en sí mismo, mostrándose ansioso, no demuestra espíritu de servicio, por lo que no se preocupa ni muestra consideración por los demás. La madre considera que no acata reglas y normas. En base a lo anterior lo considera con poca adaptación social.	Refleja un ambiente rígido, restrictivo y con tensión, por lo que llega a sentir una presión ambiental, que lo lleva a sentirse a la defensiva de los demás. Tiende al aislamiento, lo que lo lleva a tener dificultades con la realidad, llevándolo a ser dependiente. Presenta la necesidad de ser gratificado casi de inmediato por sus logros presentando así una necesidad de control impulsos y de ansiedad.	Él refleja un buen grado de afectividad entre todos los miembros, aunque el padre tiene un valor primordial para él, lo percibe como agresivo y con insatisfacción, mientras que el resto de la familia reflejan cierta felicidad. A si mismo se percibe como un niño impulsivo y con agresión reprimida, no obstante muestra interés por lo nuevo, curiosidad y ganas de aprender.

TEMAS	Jairo-Evaluación Formativa
INTEGRACIÓN Y NOCIONES PREVIAS	Tuvo una participación constante y provechosa dentro de las actividades, mostró disposición para expresar sus emociones; tomó en cuenta los derechos y las opiniones del resto de grupo, aunque interrumpe las conversaciones, pues no respeta turnos. En base a su desempeño en las actividades manifestó poseer conocimientos previos sobre los temas que abordó del programa.
EMOCION Y SENTIMIENTOS	Al principio él logró nombrar las emociones, por lo que explicó el concepto de las mismas y da ejemplos de ellas. Conforme avanzaban las sesiones explicó el concepto de las emociones, logrando dar ejemplo de varias de ellas, por lo que las relaciona adecuadamente con su expresión.
AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO	Identificó las características que lo hacen sentir como un ser único, Identifico las diferencias que tiene con los demás, dándose cuenta de algunas de sus limitaciones y potencialidades, sin embargo no logró valorar las cualidades de otros.
REGULACIÓN EMOCIONAL	Reconoció las emociones que se le presentaron y elaboró un plan para realizar el cambio de las acciones asociadas a las emociones. Logró reconocer adecuadamente las emociones que se le presentaron y analizó la relación que existió entre la conducta y consecuencia, por lo que pudo manejar las conductas inadecuadas relacionadas con la emoción.
COMUNICACIÓN, EMPATIA Y ASERTIVIDAD	Reconoció la importancia que tiene la expresión corporal en la comunicación, por lo que logró aplicar organizadamente los pasos para una apropiada comunicación. Habló de la relación que existe entre situación y emoción presentada, así como reconoció y explicó apropiadamente al resto del grupo su emoción experimentada, lo que lo llevó a valorar la importancia de expresar sus emociones. Para la empatía, logró reconocer las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, respondiendo así de manera conveniente a lo expuesto por los demás, por lo que valoró y empatizó con las necesidades y sentimientos de los otros. Posteriormente realizó las actividades de manera adecuada, participando de manera activa y espontánea, respetando turnos al hablar, identificó y respetó los sentimientos de los demás, pidió ayuda aunque no la ofreció fácilmente.
RELACIÓN DE GRUPO Y AMISTAD	En esta ocasión él coopero en las actividades del grupo, estableció una comunicación verbal, manifestando sus emociones y necesidades, en esta ocasión brindó y pidió ayuda, así como realizó las actividades respetando las normas establecidas, por lo que valoró la importancia de que todos colaboraran como grupo. Posteriormente consiguió explicar la manera de actuar y de tratar a un amigo, de esta forma manifestó la importancia de compartir gustos e intereses con ellos, por lo que se dio cuenta de la importancia que tiene la amistad.
SOLUCIÓN DE CONFLICTOS	Al iniciar con este tema él logró identificar una situación de conflicto y el motivo por el cual se suscitó, tiene ideas previas de lo que es un conflicto, identificó un conflicto personal y explicó como actuó ante éste, se le dificultó identificar si se llegó a una solución. Conforme avanzaban las sesiones él logró identificar la existencia de un conflicto propio y lo que le antecede, así como primero sugirió una solución y después logró dar varias alternativas para el conflicto, evaluándolas para así elegir la solución más adecuada de acuerdo al contexto en el cual se socita el conflicto, así mismo identificó los sentimientos que se involucraron; de esta manera reconoció la importancia de saber en qué momento se presenta un conflicto, sin embargo consiguió medianamente darse cuenta de la importancia que tienen para su vida diaria los consejos que se le proporcionaron.

Resultados de la Rúbrica Grupal de interacción social

La *tabla 4* representa los resultados de la Rúbrica Grupal de interacción social, esta evaluación se realizó a partir de la tercera sesión y hasta finalizar el taller, ésta se obtuvo identificando y observando en cada sesión la interacción grupal.

En esta se observó que en los rubros ***compartir, expresión de emociones y sentimientos, participación en el grupo, apoyo y comunicación*** se pudo observar que se mantuvieron constantes entre los niveles medio y alto durante el programa, ya que compartieron los materiales destinados para las actividades planeadas durante cada sesión, expresaron sus sentimientos y emociones, se mostraron activos y participativos durante las actividades, así como trataron de pedir y brindar ayuda de manera voluntaria e intentaron utilizar un lenguaje comprensible.

Mientras tanto en el rubro ***respeto***, en un inicio, los niños sólo respondían a sus necesidades personales. En el transcurso del taller algunas veces lograron retomar las normas y límites para participar en el grupo. En el rubro ***pragmática*** los niños iniciaron en un nivel bajo, pues hablaban sin esperar a que los demás acabaran su comentario, posteriormente manejaban turnos solo a petición de las facilitadoras y, al final, los respetaron por iniciativa propia. Para el rubro de ***comunicación efectiva*** al principio del programa los niños se apartaban de la conversación sin integrarse, aún a petición de las facilitadoras, conforme se trabajaban las sesiones los niños únicamente escuchaban cuando las facilitadoras lo pedían y finalmente lograron escuchar la participación de sus compañeros de manera voluntaria. Finalmente en el rubro de ***conflicto***, al principio los niños no tenían conocimiento de los pasos para la solución de conflictos, durante el programa se fueron impartiendo los temas que facilitaron que los niños comenzaran a expresar algunos de estos pasos, debido a lo anterior y que al final se integraron todos los pasos de solución de conflictos, lograron utilizarlos de manera adecuada.

Se puede observar que los cambios obtenidos se lograron por la interacción que se logró de manera grupal ya que se fueron conociendo, adaptando y sintiéndose parte de un equipo.

Rúbrica Grupal de interacción social

INDICADORES SESIONES	COMPARTIR	EXPRESION DE EMOCIONES Y SENTIMIENTOS	PARTICIPACION EN EL GRUPO	APOYO	RESPETO	PRAGMATICA	COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN EFECTIVA	CONFLICTO
3	3	2	2	2	1	1	2	1	1
4	2	3	2	2	1	1	3	1	1
5	2	2	3	2	3	2	3	2	1
6	3	3	3	3	2	2	3	2	1
7	3	2	3	3	2	2	3	2	2
8	3	3	3	2	2	2	3	2	2
9	3	3	3	3	2	2	3	2	2
10	3	3	3	2	2	3	3	3	2
11	3	3	3	2	2	3	3	3	2
12	3	3	3	3	2	2	2	2	2
13	2	3	3	2	2	2	2	2	2
14	2	3	3	2	2	2	2	2	2
15	3	2	2	3	2	3	2	1	2
16	3	3	3	2	2	2	3	3	2
17	3	3	3	2	3	3	3	2	2
18	3	3	3	2	2	2	3	2	2
19	3	3	3	3	3	3	3	2	3
20	3	3	3	3	2	2	3	2	3

1: Bajo 2: Medio 3: Alto

Tabla4. Resultados de la *Rúbrica Grupal de interacción social*

Resultados de las sesiones del Programa

Considerando la evaluación del proceso de intervención, a continuación se describen los resultados de las evaluaciones obtenidas en cada sesión de trabajo, y se describe el desempeño del grupo en las actividades. El trabajo fue evaluado a través listas de cotejo y rubricas según los objetivos, las cuales se pueden consultar en el ANEXO 4.

Sesión 1. "Aprendiendo algo nuevo"

Lista de cotejo de Interacción social

En esta sesión se pretendió que los niños conocieran su grupo, las reglas de convivencia y el programa de trabajo. Evaluando así la relación que mantuvieron entre todos los miembros del grupo durante ésta sesión, siendo A= Ausencia y P=Presencia.

Sesión 1 "Aprendiendo algo nuevo"

Lista de cotejo 1 Interacción social																
Indicador	Niño Saúl		Ricardo		Sergio		Jairo		Luis Fernando		Fernando		Luis Arturo		Joshua	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Se relaciona por iniciativa propia con sus nuevos compañeros a través de la actividad.		X		X		X		X	X		X		X			X
Coopera comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad.		X		X		X		X		X		X		X		X
Se muestra dispuesto a platicar sobre sus emociones.		X		X		X		X	X		X		X			X
Participa de manera constante y activa durante las actividades.		X		X		X		X	X		X		X			X
Aporta ideas y comentarios acordes a la actividad.		X	X		X		X		X		X	X				X
Se muestra motivado para participar.	X		X		X		X		X		X	X				X
Pide y brinda ayuda		X		X	X		X		X	X		X		X		X
Respeto los derechos y las opiniones de sus compañeros.	X		X		X		X		X		X	X		X		X
Respeto turnos en las conversaciones y en las actividades.		X		X	X		X		X		X	X				X
Utiliza un lenguaje comprensible para los demás.		X		X		X		X		X		X		X		X
Escucha a los demás cuando participan.	X		X		X		X		X		X	X				X
Total	3	8	4	7	6	5	0	11	4	7	4	7	9	2	2	9
	8/11		7/11		5/11		11/11		7/11		7/11		2/11		9/11	
Calificación	7.2		6.3		4.5		10		6.3		6.3		1.8		8.1	

Lista de cotejo 2 Reconocimiento de nociones previas																
Niño Indicador	Saúl		Ricardo		Sergio		Jairo		Luis Fernando		Fernando		Luis Arturo		Joshua	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Identifica las emociones de los personajes del video.		X		X		X		X		X		X		X		X
Identifica adecuadamente la problemática expuesta en el video presentado.		X		X		X		X		X		X		X		X
Identifica una comunicación adecuada de los personajes.		X		X		X		X		X		X	X			X
Busca diferentes alternativas para la solución de la problemática expuesta en el video.		X		X		X		X		X		X		X		X
Escoge la mejor alternativa de solución para la problemática que se muestra en el video.	X			X	X			X		X	X		X			X
Identifica las acciones que podría realizar dándole solución a la problemática.		X		X		X		X		X		X		X		X
Reconoce las consecuencias que trae consigo la solución elegida.	X			X	X			X		X	X		X			X
Total	2	5	0	7	2	5	0	7	0	7	2	5	3	4	0	7
	5/7		7/7		5/7		7/7		7/7		5/7		4/7		7/7	
Calificación	7.1		10		7.1		10		10		7.1		5.7		10	

Tabla 5. Lista de cotejo 2 "Reconocimientos de nociones previas"

En esta actividad se proyectó el fragmento de un video, el cual tocaba temas que se verían a lo largo de todo el taller por ejemplo: emociones, sentimientos, comunicación, conflictos y solución de los mismos. Al finalizar éste video se realizaron una serie de preguntas, para conocer qué es lo que entendieron de lo expuesto y sus conocimientos previos sobre los temas revisados en el video.

De manera general, en esta sesión se observó que los niños tienen diferentes intereses y no presentan reglas internas como grupo, sin embargo la mayoría intenta cooperar pero no logran un compañerismo pleno. Ya que al ser la primera sesión, los niños se están formando y conociendo como un nuevo grupo en el que tendrán que interactuar de manera constante.

Todos los niños manifiestan tener un conocimiento previo sobre las emociones, el uso de una comunicación adecuada, identificaron el motivo de un problema y buscaron distintas opciones para solucionarlo. Sin embargo, sólo la mitad de los niños, eligieron la mejor alternativa de solución, considerando las acciones que pueden realizar y qué consecuencias traen consigo. En conclusión podemos decir que los niños poseen algunos conocimientos sobre los contenidos que se

abordaron en el taller, pero no logran aplicarlo en las situaciones reales que se les presentan, es por esto que es importante continuar trabajando en ello.

Sesión 2 "Me integro al grupo"

Podemos observar en la Tabla 4 Lista de cotejo 1 (Interacción social, siendo A= Ausencia y P=Presencia) que el grupo no se inclina hacia un extremo, es decir, que hay niños que mantuvieron un comportamiento muy deseable mientras que otros tuvieron un desempeño sumamente limitado durante la sesión; esto se puede deber probablemente a la maduración cognoscitiva de cada niño, la cual va siendo gradual acerca de sus emociones, con influencia de sus compañeros de la misma edad y de lo que han vivido individualmente. De igual manera, el comportamiento de los niños en cuanto a la falta de interés, participación y respeto a sus iguales está influido por la forma en que se conformó el grupo, porque en esta etapa los grupos se conforman dependiendo de los intereses y se establecen a partir de normas internas y no aceptan fácilmente las impuestas; también influyen las dificultades socioemocionales que presentan los niños ya que tienen dificultad de entablar amistades y muestran poca empatía y participación.

Sesión 2 "Me integro al grupo"

Lista de cotejo 1 Interacción social

Niño Indicador	Saúl		Ricardo		Sergio		Jairo		Luis Fernando		Fernando		Luis Arturo		Joshua	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Se relaciona por iniciativa propia con sus nuevos compañeros a través de la actividad.		X		X	X			X		X		X	X			X
Coopera comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad.		X		X	X			X		X		X	X			X
Se muestra dispuesto a platicar sobre sus emociones.	X			X	X			X		X		X	X			X
Participa de manera constante y activa durante las actividades.	X			X	X			X	X			X	X			X
Aporta ideas y comentarios acordes a la actividad.	X			X	X			X	X		X		X			X
Se muestra motivado para participar.	X			X	X			X		X		X	X			X
Pide y brinda ayuda	X			X	X			X	X			X		X		X
Respeto los derechos y las opiniones de sus compañeros.	X			X	X			X		X	X		X		X	
Respeto turnos en las conversaciones y en las actividades.	X			X	X		X			X		X	X		X	
Utiliza un lenguaje comprensible para los demás.		X		X		X		X		X		X	X			X
Escucha a los demás cuando participan.		X		X	X			X		X		X	X		X	
Total	7	4	0	11	10	1	1	10	3	8	2	9	10	1	3	8
	4/11		11/11		1/11		10/11		8/11		9/11		1/11		8/11	
Calificación	3.6		10		0		9		7.2		8.1		0		7.2	

Tabla 6 Lista de cotejo 1 (Interacción social)

Sesión 3 "Mis emociones"

A partir de esta sesión se utilizó una rúbrica grupal de interacción social, con la que se observaba el comportamiento del grupo, y se describe primero en cada sesión, para después continuar con la evaluación de las actividades del tema de cada sesión.

Durante esta sesión se dieron a conocer las emociones, cómo se expresan y se sienten, observándose los siguientes resultados.

En ésta sesión el grupo comienza a asumir las reglas para trabajar en equipo, pero su participación aún era limitada e individualista, provocando que tuvieran poca expresión de ideas y emociones. En cuanto al tema de la sesión se puede observar en la Tabla 5 Rúbrica 1 Conocimiento de emociones, que algunos niños lograron tener el concepto de emoción, y mostraron que otros no lo hacían probablemente por dificultades socioemocionales, mostrando baja autoestima, pocas habilidades de comunicación, limitado reconocimiento de las emociones de los otros y falta de empatía hacia los demás.

Rúbrica 1 Conocimiento de emociones			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
Comprensión de las emociones	Saúl Ricardo Jairo Joshua	Sergio Luis Fernando Luis Arturo	Fernando
Representación grafica	Sergio Joshua	Saúl Ricardo Jairo Luis Fernando Fernando Luis Arturo	
Coherencia en emoción y expresión	Sergio Joshua	Saúl Jairo Luis Fernando Luis Arturo	Ricardo Fernando

Tabla 6. Rúbrica 1 Conocimiento de emociones

Sesión 4 "Aprendiendo más sobre mis emociones"

Para ésta sesión se pretendió que los niños emplearan su conocimiento sobre las emociones, mediante la presentación del fragmento de una película, donde identificarían las emociones de los personajes y el motivo de ésta.

Rúbrica 2 Reconocimiento de emociones			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
Comprensión de las emociones	Saúl Sergio Jairo Luis Arturo	Ricardo Luis Fernando Fernando	
Representación grafica	Saúl Jairo Fernando	Sergio Luis Fernando	Ricardo Luis Arturo
Coherencia en emoción y expresión	Saúl Jairo	Ricardo Sergio Luis Fernando Luis Arturo Fernando	

Tabla 7 Rúbrica 2 Reconocimiento de emociones

Los niños mostraron más pertenencia al grupo pues lograron compartir material, expresaron sus emociones y aportaron ideas, ya que tuvieron una interacción más constante provocando el inicio de la unificación de sus intereses. Como se puede observar en la Tabla 6 Rúbrica 2 Reconocimiento de emociones los niños lograron decir qué es una emoción, proporcionando ejemplos y relacionándola con su forma de expresión, debido a que desde la primera infancia los niños experimentan y expresan emociones de diferente índole, reconociendo así las emociones básicas, pero en esta etapa los niños comienzan a ser capaces de experimentar más de una de emoción, comprender y percibir emociones complejas.

Sesión 5 "Tú y yo sentimos"

Para esta sesión se buscó que los niños relacionaran cómo se expresan las emociones y qué las pueden causar, con ayuda de situaciones hipotéticas.

Rúbrica 3 Expresión Emocional			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
Relación emoción – expresión	Joshua	Saúl Ricardo Jairo Luis Fernando Fernando	Sergio Luis Arturo
Relación emoción- situación		Saúl Ricardo Jairo Luis Fernando Fernando Joshua	Sergio Luis Arturo
Empatía con las emociones de los otros		Saúl Ricardo Jairo Luis Fernando Fernando Joshua	Sergio Luis Arturo

Tabla 8. Rúbrica 3 Expresión emocional

Dadas las condiciones se pudo observar conductas de cooperación en grupo pero aún se observó la necesidad de tener una guía para trabajar en equipo. Por otro lado, en la Tabla 7 se observó que la mayoría de los niños lograron identificar las emociones en otros y en sí mismos al igual que sus causas, logrando el inicio de una conciencia emocional; sin embargo hubo dos niños del grupo que durante la sesión no lograron los objetivos establecidos, debido a que las características del medio ambiente en el que se desenvolvían los hacía ser más vulnerables mostrando niveles inferiores de empatía, menor frecuencia de contacto con amigos y relaciones de calidad.

Sesión 6 "¿Cómo soy?"

En esta sesión se pretendió que se reconocieran y valoraran a sí mismos, a través de actividades que consistieron en conocer sus características físicas y sus habilidades, además de reconocer que las demás personas son diferentes a nosotros.

El grupo asumió las reglas establecidas para una convivencia adecuada, logrando una mejoría en su desempeño durante la sesión, sin embargo aún se les dificultó mantener el orden en una conversación.

<i>Rúbrica 4 Evaluación de Autoconcepto</i>			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
IDENTIFICACION DE SI MISMO	Saúl Sergio Joshua	Jairo Luis Fernando Fernando	Ricardo
IDENTIFICACION DE LAS DIFERENCIAS	Joshua	Saúl Ricardo Sergio Jairo Luis Fernando Fernando	

Tabla 9. Rúbrica 4 Evaluación de Autoconcepto

En esta sesión se cumplió parcialmente el objetivo pues no reconocieron en su totalidad su autoconcepto, debido a que son personas que tienen conflictos emocionales que no les permiten reconocer sus características propias. Sin embargo sí lograron establecer que son diferentes a los demás.

Sesión 7 "Me quiero, no me quiero...Si me quiero"

En esta sesión se pretendió que reconocieran la importancia de la autoestima, y cómo ésta tiene consecuencias en las emociones y en la interacción social, se realizó mediante la valoración y reconocimiento de cualidades personales, y de lo que las demás personas pueden ver.

<i>Rúbrica 5 Evaluación de Autoestima</i>			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
	El niño...		
Valoración de las cualidades	Saúl Joshua	Sergio Jairo Luis Fernando Fernando	Ricardo Luis Arturo
Reconocimiento de las cualidades de otros	Saúl Joshua	Sergio Jairo Luis Fernando	Ricardo Luis Arturo Fernando

Tabla 10. Rúbrica 5 Evaluación de Autoestima

La mayoría de los alumnos conocen sus limitaciones y potencialidades, sin embargo se les dificultó utilizarlas para valorar sus cualidades y las de sus pares. Sin embargo, Ricardo y Luis Arturo tienen limitaciones para reconocer sus habilidades y potencialidades, provocando que no valoren sus cualidades ni las de otras personas.

En esta sesión de trabajo el objetivo sólo fue alcanzado por dos participantes ya que lograron valorar sus capacidades y limitaciones, así mismo identificarlas en otras personas. Los demás no logran lo anterior, porque apenas se reconocen a sí mismos y aún no llegan a valorarse de manera adecuada.

Sesión 8 "Jugando a cambiar"

En ésta sesión se pretendió que los niños reconocieran la importancia de regular sus emociones por medio del manejo de recursos cognitivos. Esto se llevó a cabo cuando a los niños les tocó decir de manera contraria un pensamiento, así como el actuar cómo manejarían ellos las emociones en una situación hipotética.

<i>Rúbrica 6 Evaluación de control emocional</i>			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
	El niño...		
Uso de recursos cognitivos (botella de pensamientos)	Sergio Saúl Ricardo Joshua Luis Arturo Jairo Fernando		
Reconocimiento de las emociones	Ricardo Jairo	Sergio Saúl Joshua Luis Arturo Fernando	
Manejo de las emociones detectadas	Joshua Luis Arturo Jairo	Sergio Saúl Ricardo Fernando	

Tabla 11. Rúbrica 6 Evaluación de Control emocional

Podemos concluir que en esta sesión los niños al mejorar su integración social lograron mantener un ambiente de trabajo, empezaron a expresar de manera abierta sus emociones, lo anterior fue provocando que intentaran solucionar sus conflictos; sin embargo, se continuó trabajando para mejorar el respeto. El objetivo en esta sesión se cumplió, ya que la mayoría de los niños lograron hacer el cambio de emociones en la situación hipotética, debido a que las emociones se fueron trabajando anteriormente, esto tuvo como consecuencia que mostraran un mejor conocimiento, identificación y expresión de éstas. Al mejorar el desarrollo de la comprensión emocional durante la infancia provoca un avance en el control y regulación de las propias emociones. Pues si no se logra lo anterior, los estados emocionales alcanzan tal intensidad que se vuelven perturbadores y son poco adaptativos.

Sesión 9 "A mí me paso..."

En esta sesión se pidió a los niños que recordaran alguna situación donde no expresaron sus sentimientos de manera efectiva, para buscar una adecuada expresión de éstos de manera hipotética y aplicarla en alguna situación futura.

<i>Rúbrica 7 Evaluación de aplicación de control emocional</i>			
CRITERIO	ALTO El niño...	MEDIO	BAJO
Reconocimiento de las emociones	Joshua Ricardo Jairo	Saúl Luis Arturo	Sergio Luis Fernando Fernando
Contextualización de la situación emoción-conducta-consecuencia	Joshua Ricardo Jairo	Sergio Saúl Luis Arturo	Fernando Luis Fernando
Manejo de las emociones inadecuadas	Joshua Jairo	Saúl	Sergio Luis Fernando Ricardo Luis Arturo Fernando

Tabla 12. Rúbrica 7 Evaluación de aplicación de control emocional

La interacción se mantuvo constante en relación a la sesión anterior. Basándonos en los resultados de la Tabla 11 podemos decir que sólo dos niños cumplieron con el objetivo de la sesión, esto se pudo deber a que estos niños poseen la capacidad cognitiva para realizar el cambio que se requirió; de igual manera presentan un conocimiento emocional debido a que identificaron, expresaron y cambiaron su estado emocional. Mientras que el resto del grupo no posee estas herramientas para lograrlo.

Sesión 11 "Conozcan mis emociones"

Para ésta sesión se pretendió que los niños reflexionaran la importancia de comunicar apropiadamente sus emociones, sin olvidar los pasos de una buena comunicación. Esto se realizó por medio de la elección que hizo cada niño de un instrumento musical, para que por medio del sonido que emite ese instrumento representara una emoción, que él haya experimentado, mientras tanto los demás intentaron adivinar de qué emoción se trató. Al finalizar la participación de cada uno, se inició una serie de preguntas con respecto a lo expresado y experimentado por todos.

<i>Lista de Cotejo 3 Evaluación de comunicación afectiva</i>																		
Indicador	Niño		Saúl		Ricardo		Sergio		Jairo		Luis Fernando		Fernando		Luis Arturo		Joshua	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Elige un instrumento musical		X		X	X			X		X		X		X		X		X
Elige los sonidos que puedan expresar una emoción		X		X	X			X		X		X		X		X		X
Establece un ritmo específico para expresar la emoción		X		X	X			X		X		X	X					X
Expresa verbalmente la relación entre situación, emoción y melodía.		X		X	X			X		X		X		X		X		X
Explica la relación entre melodía y emoción.		X		X	X			X		X		X	X					X
Explica adecuadamente su emoción a sus compañeros.		X		X	X			X		X	X		X					X
Reconoce la emoción como propia		X		X	X			X		X		X	X					X
Valora la importancia de expresar sus emociones.		X		X	X			X	X			X		X				X
Total	0	8	0	8	8	0	0	8	1	7	2	6	5	3	0	8		
	8/8		8/8		0/8		8/8		7/8		6/8		3/8		8/8			
Calificación	10		10		0		10		8.7		7.5		3.7		10			

Tabla 14. Lista de Cotejo 3 Evaluación de comunicación (A= Ausencia y P=Presencia.)

Ya para esta sesión los niños mostraron mejores maneras de solucionar sus conflictos, sin embargo se mantiene constante la falta de respeto hacia los demás y su individualismo. En cuanto a la actividad, se pudo observar en la Tabla 13 Lista de Cotejo 3 Evaluación de comunicación, que los niños fueron capaces de expresar sus emociones con los recursos brindados en ese momento; sin embargo sólo algunos reconocieron la importancia de hacerlo y otros no le dan el suficiente valor. Esto puede deberse a que, desde pequeños, no están estimulados a expresar sus emociones abiertamente, tanto en la

Sesión No. 10: "¿De qué hablas Willis?"

Durante esta sesión se pretendió que, a través de diversas actividades, los niños conocieran y aplicarán los pasos para mantener una comunicación adecuada.

<i>Rúbrica 8 Evaluación de comunicación</i>			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
	El niño...		
Los códigos y su importancia en la comunicación.	Joshua Ricardo Jairo Luis Fernando Saúl	Luis Arturo Fernando Sergio	
Los movimientos corporales como recurso para la comunicación.	Joshua Ricardo Jairo Saúl	Sergio Luis Fernando	Fernando Luis Arturo
Aplicación de los pasos para una adecuada comunicación	Joshua Jairo Sergio Luis Fernando Ricardo Luis Arturo Fernando Saúl		

Tabla 13. Rúbrica 8 Evaluación de comunicación

Como puede observarse en la Tabla 12 los niños durante la sesión aceptaron las normas y reglas, ya que se adaptaron al grupo; de igual manera fueron capaces de ver las necesidades de otros y de colaborar en lugar de dominar. El objetivo que se estableció para esta sesión se cumplió, pues los niños reflejaron la capacidad cognoscitiva de dar la importancia que le corresponde de establecer una buena comunicación ante la situación que se le presente y así utilizar los pasos que se enseñaron.

escuela como en su casa, ya que la vida familiar es parte del desarrollo de comunicaciones afectivas, donde se van conformando la expresión de las emociones, por lo que los padres influyen para tener una afectividad serena y segura o todo lo contrario, lo cual influirá en los demás entornos en los que se desenvuelve.

Sesión 12 "Diferentes pero iguales"

Rúbrica 9 Evaluación de expresión de empatía y asertividad

En la sesión se pretendió que los niños reflexionarán qué tan importantes es defender sus derechos, respetando los de los demás, considerando los sentimientos y emociones que se ven involucrados por ambas partes.

En esta sesión se observó en los niños una mejoría, debido a que solicitaron apoyo, lograron respetar las normas y los límites, así como los turnos para participar en las conversaciones y actividades, mientras que en los demás indicadores se mantuvieron constantes. En esta sesión el objetivo se cumplió parcialmente, pues los niños no cumplieron con todos los indicadores de la lista de cotejo así como en la rúbrica, pues en esta última sólo dos niños lograron valorar y empatizar con las necesidades y sentimientos de los demás.

<i>Rúbrica 9 Evaluación de expresión de emociones y asertividad</i>			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
	El niño...		
Expresión de sentimientos y necesidades propias y en otros.	Luis Fernando Joshua Jairo	Saúl Ricardo	Sergio Luis Fernando
Respeto y empatía.	Luis Fernando Jairo	Joshua	Sergio Saúl Ricardo Luis Fernando

Tabla 15. Rúbrica 9 Evaluación de expresión de empatía y asertividad

En la Tabla 14 Lista de Cotejo 4 Evaluación de asertividad podemos observar que la mayoría participó de manera constante, espontánea y respetando turnos. Todos los niños se involucraron con su rol y pidieron ayuda de acuerdo con la limitación que presentaban en ese momento e identificaron las necesidades de los otros. La mayoría de los niños no ofrece ayuda, no identifican los sentimientos de los demás, pero logran respetar y expresar las necesidades que tienen según la limitante que presentaron, así mismo contrastan dando un argumento de sus necesidades y se les dificultó elaborar comentarios a otros respetándolos. Sólo la mitad puede expresar sus sentimientos.

Lista de Cotejo 4 Evaluación de asertividad																			
Indicador	Niño		Saúl		Ricardo		Sergio		Jairo		Luis Fernando		Fernando		Luis Arturo		Joshua		
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	
Participa de manera activa	X				X	X			X		X		X		X				X
Participa de manera espontanea		X			X	X			X		X		X		X				X
Respetar turnos al hablar		X			X		X		X		X		X		X				X
Se involucra con el rol que se le asignó		X			X		X		X		X		X		X				X
Pide ayuda de acuerdo a sus limitaciones		X			X		X		X		X		X		X				X
Ofrece ayuda	X				X	X		X		X		X		X		X		X	
Expresa sus sentimientos de acuerdo a lo que experimentó		X			X	X			X		X		X		X				X
Identifica los sentimientos de los demás	X				X	X			X		X		X		X				X
Respetar la expresión de los sentimientos de otros	X		X			X			X		X		X		X				X
Expresa las necesidades que tenía según su limitante		X			X	X			X		X		X		X				X
Contrasta y argumenta las necesidades de su propia limitación	X				X	X			X		X		X		X				X
Identifica las necesidades de otros		X			X		X		X		X		X		X				X
Elabora comentarios hacia otros respetándolos	X		X		X		X		X		X		X		X				X
Total	6	7	2	11	9	4	1	12	1	12	2	11	4	9	1	12			
	7/13		11/13		4/13		12/13		12/13		11/13		9/13		12/13				
Calificación	5.3		8.4		3		9.2		9.2		8.4		6.9		9.2				

Tabla 16. Rúbrica 9 Evaluación de expresión de empatía y asertividad (A= Ausencia y P= Presencia)

Sesión 13 "Juntos... pero no revueltos"

Mediante las actividades de la sesión se intentó que los niños observaran lo importante de participar y trabajar en grupo para llegar a una meta común, para posteriormente reflexionar sobre esto.

Durante la sesión se pudo observar en la Tabla 16 Lista de Cotejo 5 Evaluación de relaciones de grupo, que los niños mantuvieron un grupo de trabajo adecuado, pero de manera individual aún se encuentran carencias, lo cual da por resultado que la mayoría de los niños mostraron un desempeño limitado, debido probablemente a que en esta edad la organización y los juegos de grupo son determinados en gran medida por un líder de su edad que no se estableció en el grupo y, a pesar de tener conductas de cooperación, aún no son de compañerismo pleno, de igual manera a esta edad se van dando ciertas formas de presión para amoldarse que pueden terminar en aislamiento.

Sesión 13 "Juntos... pero no revueltos"

<i>Lista de Cotejo 5 Evaluación de relaciones de grupo 1</i>																		
Indicador	Niño		Saúl		Ricardo		Sergio		Jairo		Luis Fernando		Fernando		Luis Arturo		Joshua	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Coopera en las actividades del grupo		X							X		X		X		X			X
Establece una comunicación verbal		X							X	X			X		X			X
Orienta las actividades	X								X	X			X				X	
Manifiesta sus emociones		X							X	X			X	X				X
Manifiesta sus necesidades		X							X	X			X	X				X
Brinda apoyo a otros	X								X	X			X				X	
Expresa su opinión ante el trabajo de los otros	X								X		X	X			X			X
Realiza las actividades respetando las normas dadas.		X							X		X		X		X			X
Alienta a que se sigan las instrucciones		X							X	X			X	X				X
Acepta las sugerencias de otros	X								X		X		X		X			X
Acepta que otros supervisen su actividad.		X							X		X		X		X			X
Valora la importancia de colaborar en la actividad.		X							X		X	X			X			X
Se organizan como grupo para armar el rompecabezas.		X							X		X	X			X			X
Total	4	9	0	0	0	0	0	0	13	6	7	5	8	4	9	0	0	13
	9/13		0/13		0/13		13/13		7/13		8/13		9/13		13/13			
Calificación	6.9		0		0		10		5.3		6.1		6.9		10			

Tabla 17. Lista de Cotejo 5 Evaluación de relaciones de grupo (A= Ausencia y P= Presencia)

Sesión 14 "Haciendo cuates"

Para esta sesión se buscó que los niños se dieran cuenta sobre que tan importante es poseer amigos, esto se realizó mediante el relato de un cuento, el cual abordó el tema de la amistad, una vez finalizada la narración se realizaron comentarios y preguntas sobre lo que sucedió en el cuento.

<i>Lista de Cotejo 6 Evaluación de relaciones de grupo 2</i>																	
Niño Indicador	Saúl		Ricardo		Sergio		Jairo		Luis Fernando		Fernando		Luis Arturo		Joshua		
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	
Expresa nociones previas sobre la amistad		X		X	X			X		X		X		X		X	
Identifica las características de los personajes.		X		X		X		X		X		X		X		X	
Califica la forma de actuar de los personajes del cuento.		X		X		X		X		X		X		X		X	
Sugiere la manera de tratar a un amigo		X		X	X			X		X	X			X		X	
Explica la manera de actuar de un amigo		X		X		X		X		X		X		X		X	
Explica la importancia de tener intereses comunes entre amigos.		X		X	X			X		X	X			X		X	
Explica la importancia de compartir gustos, edad y género.		X		X		X		X		X		X		X		X	
Explica la importancia que tiene la amistad para su vida.		X		X	X			X		X	X			X		X	
Total	0	8	0	8	4	4	0	8	0	8	3	5	0	8	0	8	
	8/8		8/8		4/8		8/8		8/8		5/8		8/8		8/8		
Calificación	10		10		5		10		10		6.2		10		10		

Tabla 18 .Lista de Cotejo 6 Evaluación de relaciones de grupo 2 (A= Ausencia y P= Presencia)

La interacción social en el grupo se mantuvo constante, no habiendo cambios significativos. En cuanto al tema que se trató se puede observar en la Tabla 17 Lista de Cotejo 6 Evaluación de relaciones de grupo 2, que se cumplió el objetivo, ya que lograron reconocer, representar y explicar el concepto de amistad, así como lograron relacionarlo con imágenes alusivas al mismo. Debido a que durante esta etapa los niños, como parte de su vida social, se dan cuenta de la importancia de tener, establecer y mantener amistades. El grupo de amistades toma un significado más profundo, conformado por integrantes regularmente de niños del mismo género, uniéndose a éste por la aparición de valores e intereses comunes; la amistad se empieza a basar en el otro como

persona, más que en las situaciones parciales o de un simple interés material, es entonces cuando la interacción es más constante entre los amigos.

Sesión 15 "¿Qué es un conflicto?"

En esta sesión se pretendió que los niños conocieran que era un conflicto, esto se realizó a través de diversas actividades tales como: una representación que se expuso al grupo y para tratar de definir el conflicto con imágenes, en ésta actividad descrita se obtuvieron los siguientes resultados que se muestran en la Tabla 18 Lista de Cotejo 7 Contextualización del Conflicto.

<i>Lista de Cotejo 7 Contextualización del Conflicto</i>																								
Indicador	Niño		Saúl		Ricardo		Sergio		Jairo		Luis Fernando		Fernando		Luis Arturo		Joshua							
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P						
Identifica una situación de conflicto.									X		X		X		X			X						
Explica las razones de un conflicto.									X		X	X			X			X						
Expresa nociones previas sobre el concepto de conflicto.									X	X		X			X			X						
Identifica si en el conflicto se llegó a la solución								X		X		X			X			X						
Identifica un conflicto propio.									X		X		X		X		X	X						
Explica cómo actuó ante el conflicto que recordó.									X		X		X		X			X						
Expresa sus sentimientos ante el conflicto que vivió.									X		X		X		X			X						
Explica la importancia de saber qué es un conflicto									X		X	X			X			X						
Total		0	0		0	0		0	0		3	5		3	5		5	3		4	4		3	5
		0/8		0/8		0/8		5/8		5/8		3/8		4/8		5/8								
Calificación		0		0		0		6.2		6.2		3.7		5		7.5								

Tabla 19. Lista de Cotejo 7 Contextualización del Conflicto (A= Ausencia y P= Presencia)

En esta sesión los niños obtuvieron mejores puntajes en algunos rubros y en otros bajaron, pues en comparación con la sesión anterior lograron compartir materiales, pidieron ayuda y la dieron de manera voluntaria, y respetaron turnos al participar; sin embargo, bajaron en otros, debido a que sólo expresaron algunos sentimientos, se mostraron poco activos, no lograron tener las palabras adecuadas para expresarse y se apartaron de las conversaciones; y en sólo dos indicadores se mantuvieron constantes. En esta sesión el objetivo se cumple parcialmente pues a los niños se les dificultó cumplir con cada uno

de los indicadores, así como los rubros establecidos, pues se puede observar que en la lista de cotejo todos identificaron una situación de conflicto y como actuaron ante ella. La mayoría identificó y explicó las razones de su conflicto; sin embargo, también tuvieron poca noción de lo que es un conflicto, provocando que se les haya dificultado identificar si el conflicto llegó a una solución. También la mayoría no expresa los sentimientos que presentaron en el momento del conflicto que recordaron, así como no explican la importancia de saber qué es un conflicto.

En la tabla 20 Rúbrica 11 Evaluación concepto de conflicto se puede observar que la mayoría de los niños identificó el conflicto pero no lo relaciona con una imagen y todos los niños sólo utilizan algunas características del concepto de conflicto para explicarlo con la imagen.

<i>Rúbrica 11 Evaluación concepto de conflicto</i>			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
	El niño...		
Representación del concepto		Joshua	Jairo Luis Fernando Fernando Luis
Aplicación de las características del concepto		Jairo Luis Fernando Fernando Luis Joshua	

Tabla 20. Rúbrica 11 Evaluación concepto de conflicto

Sesión 16 "Identifico cuándo hay un conflicto"

<i>Lista de Cotejo 8 Evaluación de identificación del conflicto</i>																
Indicador	Niño Saúl		Ricardo		Sergio		Jairo		Luis Fernando		Fernando		Luis Arturo		Joshua	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Identifica los antecedentes del conflicto.		X				X		X		X		X		X		
Identifica la existencia de un conflicto		X				X		X		X		X		X		
Sugiere una solución adecuada al conflicto presentado		X			X			X		X	X			X		
Identifica si en el conflicto se llegó a la solución		X				X		X		X		X		X		
Identifica un conflicto que puede tener con otras personas.		X				X		X		X		X		X		
Identifica los sentimientos involucradas en un conflicto		X			X			X		X	X			X		
Explica la importancia de saber cuándo se presenta un conflicto		X			X			X		X	X			X		
Menciona las consecuencias de no reconocer un conflicto.		X				X		X		X	X			X		
Total	0	8	0	0	3	5	0	8	0	8	4	4	2	6	0	0
	8/8		0/8		5/8		8/8		8/8		4/8		6/8		0/8	
Calificación	10		0		6.2		10		10		5		7.5		0	

Tabla 21. Lista de Cotejo 8 Evaluación de identificación del conflicto (A= Ausencia y P= Presencia)

Para ésta sesión se manejaron diferentes actividades guiadas para que los niños pudieran identificar un conflicto en diversas situaciones, esto se evaluó con una lista de cotejo donde se obtuvieron los siguientes resultados.

En comparación a la sesión anterior, la interacción del grupo tuvo mejoró en cuanto a la comunicación que se entabló durante las actividades, ya que en esta ocasión escucharon la intervención de los demás y se comunicaron de manera más adecuada, esto tuvo como resultado que expresaran sus emociones y sentimientos de manera más abierta. En esta sesión se puede observar en Tabla 20 Lista de Cotejo 8 Evaluación de identificación del conflicto que tres de los niños lograron realizar las actividades satisfactoriamente por lo que llegaron al objetivo; mientras que a los demás niños se les dificultó sugerir una solución adecuada, identificar los sentimientos involucrados, mencionar las consecuencias de no reconocer un conflicto y la importancia de saber cuándo se presenta alguno. Se puede pensar que se ha llegado a esto porque son capaces

de reconocer las propias emociones y las de los demás, así mismo presentan nociones de empatía y asertividad, son parte de las habilidades que se desarrollan en la educación emocional que favorecen la solución de conflictos.

Sesión 17 "¿Cuál es mi meta y cómo consigo lo que quiero?"

Para ésta sesión se intentó que los niños propusieran diferentes alternativas cognitivo-conductuales para llegar a la solución de un conflicto, esto se realizó, por medio de la lectura de un comic donde al finalizar la misma se realizaron una serie de preguntas basadas en la historia contada, obteniendo así los siguientes resultados.

En esta sesión se observa en la Tabla 21. Rúbrica 12 Identificación y posibles soluciones del conflicto que la mayoría de los niños participantes identificaron el conflicto ante la historia presentada, al igual que reconocieron apropiadamente los motivos por los cuales se produjo el conflicto, así como lograron involucrarse en los sentimientos de las personas implicadas en el problema, identificando ciertas soluciones para remediarlo.

<i>Rúbrica 12 Identificación y posibles soluciones del conflicto</i>			
CRITERIO	ALTO= 3	MEDIO=2	BAJO=1
	El niño...		
Reconocimiento del conflicto.	Joshua	Jairo Luis Fernando Fernando	
Causas del conflicto.	Jairo Joshua	Luis Fernando Fernando	
Empatía.	Joshua Jairo Luis Fernando Fernando		
Alternativas de solución.		Joshua Jairo Luis Fernando Fernando	

Tabla 22. Rúbrica 12 Identificación y posibles soluciones del conflicto

Continuando con las distintas alternativas de solución de un conflicto, en esta ocasión una vez identificado el problema del comic anteriormente leído, se les pidió a los niños que pensarán en soluciones para resolverlo y las plasmaran en un diálogo en los bocadillos vacíos del comic.

<i>Lista de Cotejo 9 Evaluación de posibles soluciones del conflicto</i>																
Indicador	Niño Saúl		Ricardo		Sergio		Jairo		Luis Fernando		Fernando		Luis Arturo		Joshua	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Identifica un conflicto propio		X				X		X		X		X		X		
Identifica como meta la solución de su conflicto.		X				X		X		X		X		X		
Expresa la primer solución que daría a su conflicto		X			X		X		X	X				X		
Menciona dos soluciones más para su conflicto.		X				X		X		X		X		X		
Menciona soluciones a su conflicto que son agradables para él.		X				X		X		X		X		X		
Expresa sus sentimientos ante las soluciones que da a su conflicto		X			X		X		X	X				X		
Identifica el tema como aplicable a su vida cotidiana.		X			X		X		X	X			X			
Total	0	8	0	0	3	5	0	8	3	5	5	3	4	4	0	0
	8/8		0/8		5/8		8/8		5/8		3/8		4/8		0/8	
Calificación	10		0		6.2		10		6.2		3.7		5		0	

Tabla 23. Lista de Cotejo 9 Evaluación de posibles soluciones del conflicto (A= Ausencia y P= Presencia)

En esta sesión los niños mantuvieron una constante y más adecuada participación, ya que en esta ocasión respetaron las normas de convivencia y los turnos de intervención, así como mostraron sus ideas para la solución adecuada de conflictos, pero aun no muestran una actitud de servicio voluntaria que beneficie a todos. Para ésta sesión todos los niños lograron recordar un conflicto, proponiéndose solucionarlo expresando una primera solución, por lo que se dan cuenta de cómo aplicar el tema en su vida. Tan solo la mitad del grupo alcanzó a idear más soluciones agradables para remediar su conflicto.

Sesión 18 "De todas cuál es la mejor"

En esta sesión se buscó que, al tener diferentes soluciones para un conflicto, los niños reconocieran cuál de todas sería la opción más conveniente.

Rúbrica 13 Elección de la solución adecuada			
CRITERIO	ALTO= 3	MEDIO=2	BAJO=1
Solución de conflicto	Sergio Joshua Jairo	Ricardo Luis Arturo Saúl Fernando Luis Fernando	

Tabla 24. Rúbrica 13 Elección de la solución adecuada

Ante este fin, la mayoría de los niños pudieron identificar y expresar los conflictos que tienen durante la interacción con los otros, de igual manera identificaron las causas y las personas que se involucraron en el conflicto, así como los sentimientos que están presentes; sin embargo, no lograron evaluar las alternativas que tienen para solucionar un conflicto y así dar la mejor opción. Mientras que tres de los niños reconocieron lo que involucra un conflicto totalmente, en cuanto a causas, sentimientos y personas implicadas; así mismo interpretan los sentimientos involucrados y lograron evaluar las soluciones que tenían como alternativas y de ésta manera eligieron la más adecuada, logrando así el objetivo.

Para identificar el comportamiento de cada niño en cuanto a la solución de conflictos, se observó los siguientes resultados en Tabla 24. Lista de Cotejo 10 Solución de conflicto en la vida diaria.

<i>Lista de Cotejo 10 Solución de conflicto en la vida diaria</i>																		
Indicador	Niño		Saúl		Ricardo		Sergio		Jairo		Luis Fernando		Fernando		Luis Arturo		Joshua	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Identifica un conflicto propio.		X		X		X		X		X		X		X		X		X
Identifica como meta la solución de su conflicto	X			X		X		X	X		X			X		X	X	
Expresa la primer solución que daría a su conflicto	X		X		X			X		X		X	X					X
Menciona dos soluciones más para su conflicto	X		X		X			X		X		X	X					X
Menciona soluciones a su conflicto que son agradables para él	X		X		X			X		X		X	X					X
Expresa sus sentimientos ante las soluciones para su conflicto		X		X		X		X		X		X		X		X		X
Evalúa las soluciones para su conflicto		X	X			X		X		X		X	X			X		X
Elige la mejor solución de acuerdo a sus recursos		X	X			X		X		X		X	X			X		X
Identifica el tema como aplicable a su vida cotidiana.		X	X			X		X		X		X	X			X		X
Total	4	5	6	3	3	6	0	9	1	8	4	5	3	6	1	8		
Calificación	5/9		3/9		6/9		9/9		8/9		5/9		6/9		8/9			
	5.5		3.3		6.6		10		8.8		5.5		6.6		8.8			

Tabla 25. Lista de Cotejo 10 Solución de conflicto en la vida diaria (A= Ausencia y P= Presencia)

Durante esta sesión el grupo mantuvo un ambiente adecuado para realizar las actividades, aunque durante la participación se manejaron turnos sólo cuando se les solicitó y antepusieron sus derechos. El objetivo de la sesión fue alcanzado por tres niños, que lograron identificar un conflicto y sus causas, caracterizar a las personas que están involucradas y sus sentimientos, así como buscar alternativas para solucionarlo y evaluarlas para elegir la más adecuada. Mientras que la mayor parte del grupo únicamente identificó sus conflictos, mencionaron las causas o a las personas que están involucradas, identificaron los sentimientos que están en juego y eligieron soluciones sin evaluarlas. Se observó que las principales dificultades que tuvieron los niños para la solución de conflictos fueron, tener como objetivo la solución de su conflicto y buscar diferentes alternativas para solucionarlo satisfactoriamente.

Sesión 19 "¿Cómo, cuándo y dónde?"

A través de diversas actividades de esta sesión se buscó que los niños reconocieran la importancia de aplicar las soluciones que se dan a un conflicto en el momento adecuado.

<i>Rúbrica 14 Aplicación adecuada para la solución del conflicto</i>			
CRITERIO	ALTO= 3	MEDIO=2	BAJO=1
Solución de conflictos	Fernando Joshua Jairo	Luis Fernando	

Tabla 26. Rúbrica 14 Aplicación adecuada para la solución del conflicto

De esta manera se puede observar en la Tabla 25 Rúbrica 14 Aplicación adecuada para la solución del conflicto, que en ésta sesión hubo un cambio favorable en la interacción grupal, ya que demostraron la capacidad de pedir y brindar ayuda, siguieron normas y límites para participar, así como respetaron turnos en las conversaciones y en las actividades, y sobre todo es en la primer sesión que manejan una estructura para solucionar conflictos. La mayoría de los niños alcanzaron el objetivo de la sesión, ya que al contextualizarlo adecuadamente, pudieron evaluar y aplicar correctamente la solución más adecuada.

Sesión 20 "Tips para resolver un conflictos"

Para ésta sesión se intentó que los niños conocieran y pusieran en práctica los consejos expuestos para resolver un conflicto, se muestran los siguientes resultados en la Tabla 26. Lista de Cotejo 11 Evaluación de Consejos para Solucionar Conflictos.

Lista de Cotejo 11 Evaluación de consejos para solucionar conflictos																		
Indicador	Niño		Saúl		Ricardo		Sergio		Jairo		Luis Fernando		Fernando		Luis Arturo		Joshua	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Menciona las causas de un conflicto.		X		X		X		X		X		X		X		X		X
Menciona posibles soluciones para un conflicto.		X		X		X		X		X		X		X		X		X
Aplica el consejo para solucionar el conflicto.		X	X		X			X	X			X						X
Identifica el contexto para aplicar el consejo y solucionar el conflicto.		X	X		X			X	X			X						X
Expresa sentimientos ante los consejos para la solución de un conflicto.		X		X	X		X		X			X						X
Identifica la importancia de los consejos para solucionar conflictos.	X		X		X		X		X		X		X				X	
Total	1	5	3	3	4	2	2	4	4	2	1	5	0	0	1	5		
	5/6		3/6		2/6		4/6		2/6		5/6		0/6		5/6			
Calificación	8.3		5		3.3		6.6		3.3		8.3		0		8.3			

Tabla 27. Lista de Cotejo 11 Evaluación de Consejos para Solucionar Conflictos (A= Ausencia y P= Presencia).

Durante esta sesión el grupo conservó un ambiente adecuado para realizar las actividades, ya que mantuvo una constante participación, aportaron ideas favorables a las actividades, compartieron materiales, pidieron y brindaron ayuda de manera voluntaria, así como manifestaron conocer de manera adecuada los pasos para solucionar conflictos, demostraron sus sentimientos y emociones. Sin embargo, aun mantienen fallas en su interacción ya que sólo se escucharon y se manejaron turnos a petición de las facilitadoras, llevándolos a tener en cuenta sus derechos individuales. En cuanto a las actividades todos mencionaron las causas de un conflicto y dan posibles soluciones a éste, casi

todos identificaron cuándo aplicar el consejo y expresaron sus sentimientos experimentados ante los consejos. Pero ninguno identificó la verdadera importancia de los consejos brindados para poder solucionar sus conflictos.

8. DISCUSIÓN

En este apartado se contrastarán y analizarán los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final, así como los efectos que se presentaron en cada uno de los participantes a lo largo del Programa de Intervención de cada niño.

Sergio al inicio mostró confianza en sí mismo, durante las actividades valoró sus propias potencialidades y limitaciones que lo hacen ser único, con lo cual se favoreció su autoestima llevándolo a tener una mayor confianza en sí mismo. Trató de expresar sus emociones y sentimientos, lo cual lo llevó a valorar poco la importancia de expresarlas y comunicarlas adecuadamente, de esta manera logró controlar sus emociones disminuyendo así su comportamiento agresivo, sin embargo aún se le dificultó ser empático. Mostró poca iniciativa en las actividades y, a pesar de esto, se integró a grupos de trabajo aunque aún le cuesta ser empático con los demás, trata de respetar las reglas y límites, a pesar de que al principio sólo buscaba satisfacer sus necesidades. Al trabajar con el tema de solución de conflictos, obtuvo muy pocos logros debido a que se le dificultó dar una solución adecuada, provocando que no valorara la importancia para su vida cotidiana. Al término del programa demostró cambios positivos, a distintos niveles, en los temas abordados, pues en algunos necesitaba más apoyo que en otros.

Ricardo al inicio era un niño que mostró seguridad en si mismo, trato de valorar sus propias potencialidades y limitaciones que lo hacen ser único. Trató de expresar sus emociones y sentimientos, lo cual lo llevó a valorar poco la importancia de expresarlas y comunicarlas adecuadamente, así como controlar sus emociones y controlando su comportamiento agresivo ante situaciones en las que se sentía amenazado, aun se le dificulta ser empático con los demás. Mostró poca iniciativa en las actividades, y a pesar de esto, se integró a grupos de trabajo, trató de respetar las reglas y límites, a pesar de que al principio sólo buscaba satisfacer sus necesidades. Al trabajar con el tema de solución de conflictos, obtuvo muy

pocos logros pues no asistió a todas las sesiones del tema. Por lo anterior, el efecto que se observó en Ricardo fue positivo de acuerdo a las dificultades específicas que tenía en un inicio.

Luis Arturo mostró un efecto positivo en los temas en los que más requería apoyo, pues al inicio manifestó ser un niño con baja autoestima, a lo largo cada una de las actividades fue valorando sus propias potencialidades, lo cual se favoreció su autoestima llevándolo a tener una mayor confianza en sí mismo. Trató de expresar sus emociones y sentimientos, lo cual lo llevó a valorar poco la importancia de expresarlas y comunicarlas adecuadamente, de esta manera trató de controlar sus emociones disminuyendo así su comportamiento agresivo, sin embargo aún se le dificultó ser empático. Mostró iniciativa en las actividades, y se integró a grupos de trabajo aunque aún le cuesta ser empático con los demás, trata de respetar las reglas y límites, pues al principio sólo buscaba satisfacer sus necesidades. En el tema de solución de conflictos, obtuvo logros pues asistió a la mayoría de las sesiones de trabajo, así como rescató algunas cosas que se dieron en el taller y trató de aplicar el método de solución de conflictos.

Luis Fernando al finalizar el programa manifestó efectos positivos en su vida aplicando los diferentes temas abordados, mostrando en cada uno de estos diferentes grados de progreso. Al iniciar el programa era un niño reservado y poco expresivo, al finalizar mejoró su expresión emocional, ya que durante las sesiones pudo identificar, reconocer, relacionar y expresar sus emociones y sentimientos; sin embargo se le dificultó darse cuenta de la importancia de regularlos al presentársele alguna situación. Se mostró más sensible socialmente por lo que tuvo más muestras de afecto con los demás y reconoció la importancia que tiene el haber colaborado en las actividades en las que manifestó sus necesidades aunque mostró un limitado apoyo a los otros. Tuvo mayor acatamiento de normas y reglas sociales, llevándolo a sentirse más integrado a su grupo de pertenencia a pesar de que en un principio era retraído por el miedo y la ansiedad que le

provocaban las relaciones sociales. Al principio del programa, Fernando mostraba poca confianza en sí mismo, conforme el avanzaron las sesiones logró identificar sus propias características que lo hacen único, aunque presenta dificultades en la utilización de habilidades para valorar las cualidades de los otros, finalmente pudo considerarse con mayor iniciativa y confianza en sí mismo. Al trabajar con el tema de solución de conflictos, logró identificarlos y dar diferentes soluciones pero no puedo evaluarlas para elegir la mejor.

Joshua al inicio del programa era reservado, crítico y alejado socialmente, al finalizar logró integrarse a las actividades en grupo, comunicándose verbal y emocionalmente para expresar sus necesidades. Logró respetar las normas acordadas y promovió que los demás las respeten. A pesar de que en un principio presentaba poca tolerancia a la frustración siendo propenso a perder el control emocional, logró identificar, reconocer, relacionar y expresar adecuadamente sus emociones, así como regularlas eficazmente. Se mostró más entusiasta, confiado y seguro de sí mismo, ya que valoró sus propias potencialidades y limitaciones que lo hacen ser único, de esta manera pudo valorar las cualidades de otros. Al trabajar con solución de conflictos, logró identificarlos adecuadamente, dar diferentes soluciones y elegir la más adecuada. Joshua al término del programa mostró efectos positivos en diferentes niveles en los temas abordados en el programa y de acuerdo a las necesidades que él presentaba.

Fernando en un inicio mostró poca confianza en sí mismo, y con las actividades del programa logró identificar las características que lo hacen sentir como un ser único, dándose cuenta de algunas de sus limitaciones y potencialidades, por lo que llegó a sentirse más seguro de sí mismo relacionándose mejor con los demás, ya que participó de manera activa y espontánea, respetando turnos al hablar, así como pidió ayuda aunque no la ofrece fácilmente. Se dio cuenta que es importante conocer las necesidades y sentimientos de los otros, pero no respondió de manera adecuada a éstos. En cuanto a las emociones, él logró identificarlas y

relacionarlas con su expresión, pero no se dio cuenta de la importancia que tiene el demostrarlas; se le dificultó manejar las conductas derivadas de los sentimientos y emociones, así como su regulación. Para solucionar conflictos, Fernando fue adquiriendo paulatinamente los pasos aunque de manera limitada y sin darle la importancia adecuada para aplicarlo a su vida cotidiana. Por lo que al finalizar el programa mostró efectos positivos en los diferentes temas abordados, mostrando en cada uno de estos diferentes niveles de avance.

Saúl al término del programa mostró cambios positivos, aunque estos fueron en distinto grado en los temas abordados, pues en algunos necesitaba más apoyo que en otros. Ya que en un inicio mostró poca confianza en sí mismo, durante las actividades del programa logró valorar sus propias potencialidades y limitaciones que lo hacen ser único, con lo cual se favoreció su autoestima llevándolo a tener una mayor confianza en sí mismo. Se le dificultaba expresar sus emociones y sentimientos, conforme se trabajo con el tema logró identificar, reconocer y relacionar las emociones de acuerdo a las situaciones que se le presentaban, lo cual lo llevó a valorar la importancia de expresarlas y comunicarlas adecuadamente, de esta manera logró controlar sus emociones disminuyendo así su comportamiento agresivo. Mostró iniciativa en las actividades, pues se integra a grupos de trabajo aunque aún le cuesta ser empático con los demás, trata de respetar las reglas y límites, a pesar de que al principio sólo buscaba satisfacer sus necesidades. Al trabajar con el tema de solución de conflictos, Saúl logró identificarlos y darles la solución adecuada, sin embargo no valoró la importancia para su vida cotidiana.

Jairo al inicio del programa él se percibía con poca confianza en si mismo, durante las actividades del programa identifico las diferencias que tiene con los demás, dándose cuenta de algunas de sus limitaciones y potencialidades, lo que lo llevo a un aumento en su confianza. Logró reconocer y explicar las emociones que se le presentaron y analizó la relación entre conducta y consecuencia, por lo que logró manejar las

conductas relacionadas con la emoción, teniendo así el principio de una regulación emocional, lo que lo llevó a valorar la importancia de expresar sus emociones. Al inicio cuando entablaba relaciones interpersonales se mostraba como una persona agresiva e insegura, al paso de las sesiones logró ser una persona más considerada, pues valoró la importancia de que todos colaboraran como grupo, ya que trato de integrarse a este de distintas formas, logrando aplicar los pasos para una apropiada comunicación, lo que lo llevo a empatizar con las necesidades y sentimientos de los otros, consiguiendo poner en juego la mejor manera de solucionar conflictos, respondiendo así de manera conveniente a los demás. Por lo que se puede observar un efecto positivo en los temas abordados en el programa en los que requería apoyo.

Ante estas evidencias se puede considerar que algunos cambios observados en los participantes son el resultado de la aplicación del Programa de Intervención, pues se trabajaron temas en los que los niños necesitaban apoyo para fortalecer aspectos emocionales y sociales para que sus relaciones interpersonales fueran más favorables.

Durante el taller se mantuvo constante la evaluación de la **Rúbrica Grupal de interacción social**, a través de la cual se pudo observar en la mayoría de las sesiones las calificaciones en cada uno de los indicadores de la evaluación del grupo fue cambiando de manera favorable, aunque en algunas no fue así, debido a factores ajenos al taller y a las actividades de la institución.

En el indicador que se refiere a compartir, se mostró un cambio desde las primeras sesiones, pues lograron utilizar en grupo los materiales para la realización de las actividades. Consiguieron expresar sus sentimientos de manera verbal y corporal; alcanzaron un trabajo de manera colaborativa, sin embargo se les dificultó pedir apoyo de manera voluntaria, y solo en ocasiones respetaron acuerdos y normas de convivencia. Un aspecto en el que si hubo un cambio notorio fue que aprendieron a respetar turnos para

participar en las actividades; pues unos apenas empiezan a controlar sus emociones, así como manifiestan individualismo, pues comienzan a establecer normas propias y no aceptan fácilmente las impuestas (Aguilar y Díaz-Barriga, 1998).

En un inicio tenían una comunicación comprensible y adecuada para el momento, sin embargo a la mitad del taller ésta disminuyó, pues en ocasiones se les dificultaba manejar los momentos de escucha activa, sin embargo en las 5 sesiones finales la comunicación mejoró. Esto se puede deber a que, a lo largo del taller tuvieron dificultades para mantener una comunicación efectiva, pues en ocasiones no escuchaban a sus compañeros, a menos que lo pidieran las facilitadoras. Esto puede deberse a que la interiorización de las normas está en función del desarrollo gradual de las habilidades de control de sí mismo (Kohlberg 1969 en Santrock, 2006).

La solución de conflictos mejoró notablemente, pues en un inicio desconocían los pasos para darle un efectivo arreglo; conforme avanzaba el taller, los niños lograron manifestar paulatinamente los pasos para resolver sus conflictos de manera adecuada, resolverlos adecuadamente es un elemento de la competencia social y representa un grupo de técnicas relacionadas entre sí, empleadas para resolver conflictos que lo requieran o un comienzo de actuación o una reacción a la respuesta del otro (Feldman, 2007).

Al analizar el comportamiento y la actitud de los participantes en cuanto a los temas del Programa de Intervención se encontró lo siguiente:

Debido a las dificultades socioemocionales que presentaban los participantes, en el programa de intervención se trataron diversos temas abordados con el enfoque de Educación Emocional, como el tema de *emociones y sentimientos* donde se puede observar que los niños lograron un avance favorable, ya que comienzan únicamente con un previo conocimiento del concepto de emoción, para después lograr decir con

mayor certeza qué es una emoción, consiguiendo dar ejemplos y relacionarlas con la forma de expresión de las mismas. Lo anterior provocó que desarrollaran un autoconocimiento y heteroconocimiento de las emociones, así como las causas que las pudieron haber incitado, llevándolos así a experimentar el inicio de una conciencia emocional; pues las emociones son breves y están asociadas a una expresión facial distintiva, precedidas por eventos antecedentes reconocibles (Davison, 1994 en Reidl, 2007).

Sin embargo existieron niños que durante las sesiones no lograron los objetivos establecidos, esto se puede deber a que el ambiente externo en el que se desenvuelven no es propicio para que ellos logren un mejor desarrollo en sus habilidades emocionales, que era lo esperado con este programa.

Este tema es de suma importancia ya que todas las personas hemos experimentado emociones, más o menos intensas, que acompañan tanto a las experiencias más gratas, así como a las que no lo son tanto (Feldman, 2002 en Martínez, 2009), dándonos cuenta así, que las emociones están inmersas en gran parte de nuestras experiencias y que es importante conocerlas e identificarlas, ya que cuando se produce una emoción da paso a un estado de ánimo que denominamos sentimiento, este es más duradero que la emoción (Valles y Valles, 2000) el cual influye directamente en nuestra manera de comportarnos.

Para el tema de *autoconcepto* los niños no lograron reconocer totalmente las características físicas, intelectuales, afectivas, etc. que conforman la imagen de sí mismo. Sin embargo sí lograron establecer que cada uno es diferente a los demás. En este sentido, Shavelson, Hubner y Stanton (1976 en Pineda, Núñez, G. Pumariega y García, 1997) indican que el autoconcepto no es más que el conjunto de percepciones que una persona mantiene sobre sí misma, formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente; siendo influenciadas por los refuerzos

significativos y los propios mecanismos cognitivos, como las atribuciones causales.

En cuanto al tema de *autoestima* pocos de los niños lograron valorar sus capacidades y limitaciones, así como identificar las de otras personas, mientras que el resto apenas se reconocieron a sí mismos y no se valoraron de manera adecuada. La autoestima hace referencia al aspecto evaluativo y enjuiciador del conocimiento que de sí mismos tienen los niños (Palacios y col., 1995). Estas opiniones ejercen una gran influencia en el desarrollo, ya que como los menciona Markus y Nurius (1984, en Papalia, 2001), los niños con una autoestima alta tienden a ser alegres, confiados, curiosos e independientes, se describen de forma positiva, entre otros; mientras que los niños con baja autoestima no confían en sus propias ideas, carecen de confianza, tienen falta de voluntad, se alejan de otros niños para evitar situaciones de ansiedad, se describen de manera negativa, etc. En general, si su autoestima es positiva, los niños creen que son relativamente buenos en todo, pero cuando sucede lo contrario y su autoestima es negativa sienten que no son nada buenos para la mayoría de las cosas (Feldman, 2007).

En cuanto a la *regulación emocional*, mostraron un mejor conocimiento, identificación y expresión de las emociones experimentadas, lo que provoca un progreso en el control de éstas, ya que la capacidad de reconocer lo que se siente permite comprender, controlar de forma inteligente los actos y, en consecuencia, comprender mejor a los demás; ya que los sentimientos están condicionados por el contenido de los pensamientos. Lo cual implica que se es consciente de las emociones, que se acepta lo que se siente, pero es importante no dejarse llevar por ellas. En cambio, si se evitan, se está negando racionalmente lo que se siente, aunque el cuerpo lo percibe y en el momento en el que se reconoce de forma consciente lo que se siente, permite actuar como más le conviene a la persona involucrada (Carpena, 2001).

Goleman (1999) afirma que el autocontrol nos permite no dejarnos llevar por los sentimientos del momento, es decir, es la habilidad de controlar nuestras propias emociones e impulsos para adecuarlos a un objetivo, de responsabilizarse de los propios actos, de pensar antes de actuar y de evitar los juicios prematuros.

Por otro lado algunos integrantes del grupo no lograron adquirir las herramientas para tener una efectiva *regulación emocional*, esto se puede inferir que se debe a que quizá el contexto en el que estos niños se desarrollan no es muy rico en cuanto a la estimulación emocional, ya que según al ambiente en el que se vive, y de acuerdo a la educación emocional que reciben van consolidando estilos emocionales según las circunstancias que se viven (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Dado que la *comunicación* es de suma importancia para crear relaciones sociales positivas (Gottman, Gonso y Rasmussen, 1975; citado en Carpena, 2001), durante el programa se llevaron a cabo actividades donde se buscó que se reconociera la importancia de ésta; lo cual se logró satisfactoriamente con la mayoría de los niños al igual que la aplicación de los pasos para lograr una comunicación adecuada, así como son capaces de expresar sus emociones, lo cual se observa en los productos de la sesión y en los registros obtenidos.

Sin embargo, al intervenir en los procesos implicados en el comunicar necesidades y comprenderlas se pudo observar que la mayoría necesita apoyos adicionales en la expresión asertiva de sus necesidades y con la identificación de éstas en los otros para poder ofrecer un apoyo adecuado y así lograr la empatía; esto se debe probablemente a que los niños están en el proceso de aprender a identificar y transmitir las emociones lo cual es importante en la comunicación, y un aspecto vital del control emocional. Pero apreciar las emociones de los demás constituye una capacidad igualmente importante, particularmente para el desarrollo de relaciones íntimas y satisfactorias (Shapiro, 2001).

Asimismo, se reconoce que la comunicación es importante ya que se conceptualiza como la habilidad de saber escuchar abiertamente al resto y elaborar mensajes convincentes, lo cual es fundamental para entablar una buena relación con los demás (Goleman, 1999).

Las *relaciones de grupo* son parte del diario vivir de los niños, tanto en la escuela como en el hogar, es por eso que fue un tema a tratar en el programa, de igual manera porque ésta habilidad engloba varios temas que se trabajaron anteriormente, así pues se puede observar que los niños logran realizar adecuadamente el trabajo en equipo, pero con carencias personales tales como la iniciativa y el liderazgo; ya que comienzan a aparecer conductas de cooperación pero aún no son de compañerismo pleno. De igual manera porque la organización y los juegos de grupo son determinados en gran medida por un líder, que tiende a ser autoritario y no permite que se cuestionen sus decisiones (Aguilar y Díaz Barriga, 1998). Los niños al aplicar su conocimiento sobre la amistad lo hacen de manera muy adecuada, ya que reconocen su importancia y los aspectos que están involucrados en ésta, al igual que es un tema muy presente en su vida cotidiana. Según Zick Rubin (1998, citado en Shapiro, 2001) es en la etapa de reciprocidad, entre la edad de seis y doce años, se caracteriza por una necesidad de reciprocidad e igualdad. Los niños están en condiciones de considerar ambos puntos de vista en una amistad, y se interesan y preocupan por la equidad. Pueden juzgar la calidad de sus amigos sobre la base de una comparación del apoyo que hay entre ellos, los grupos que se hacen durante esta etapa son en realidad una red de pares del mismo sexo.

La *solución de conflictos* en el programa era un tema primordial, ya que éste involucra cada uno de los temas tratados; así que a lo largo de las sesiones en que se trabajó se puede observar de manera paulatina los cambios positivos como mayor comunicación, identificación de los componentes en un conflicto y de los sentimientos involucrados; en las últimas sesiones los niños lograron considerar que los conflictos se pueden solucionar y así como dar posibles soluciones efectivas y aplicarlas. Esto

pudo lograrse porque durante las sesiones en las que se trabajó el tema se aplicaron los pasos para la solución de conflictos, ya que con estas estrategias se construye un modelo de organización de pensamiento y de autorregulación del comportamiento.

Se les proporcionaron seis pasos para llegar a resolver un conflicto donde se pueden destacar dos fases principales: la comprensión del problema y la búsqueda de vías de solución. En esas dos fases intervienen factores que ayuden a comprender y a solucionar los conflictos (Carpena, 2001).

Se trata de un proceso que se puede llegar a mecanizar y a integrar como sistema propio de pensamiento. El objetivo final de una adecuada solución de conflictos consiste en que no se necesite decir que hacer, sino que se piense por sí mismo y se tomen decisiones responsables. Debido a que los buenos solucionadores de problemas, especialmente los que buscan más de una alternativa de solución, tienen conductas más adaptativas en comparación de los que carecen de éstas, ya que experimentan menos frustración y tienen más posibilidades de salir con éxito ante las dificultades, porque si la primera opción falla puede recurrir a otra. Cuando no pueden conseguir lo que quieren, esto puede conducir a la frustración pensando en otras maneras de satisfacer sus deseos, por lo anterior se observa en los resultados que la mayoría de los niños solo se queda en el nivel de identificación y proporcionan alternativas, sin embargo les cuesta elegir la adecuada.

Ante los resultados, se puede observar que los temas abordados en el taller fueron los precisos en que los participantes necesitaban apoyo, es por esto que hay un efecto de diferente grado en cada uno de los participantes. Además de ésta manera se refleja la eficacia del programa, pues cumple con las herramientas necesarias, para que los participantes puedan desarrollarse de manera favorable en el medio que se desenvuelven, éste se basó en la Educación Emocional siendo éste un

modelo que cumplía con los requerimientos para favorecer a los participantes, lo que se analizará en el apartado de conclusiones.

9. CONCLUSIONES

Una persona no sólo es inteligente porque sepa resolver problemas que necesiten de algún grado de conocimiento académico, sino que es inteligente por cómo se relaciona con las demás personas, relaciones en las que se descargan emociones como la alegría, tristeza, el amor, la ira, la sorpresa que a su vez las favorecen o bloquean dichas relaciones.

Pero el saber expresar lo que sentimos en el momento adecuado requiere de habilidades, las cuales se ven reflejadas en nuestra interacción con los demás, si a una persona se le enseña desde la infancia a reconocer sus sentimientos, a no negarlos y a no reprimirlos, ésta podrá relacionarse mejor con otras persona.

En la actualidad mucho se ha hablado de las emociones en los seres humanos, se habla de la necesidad de darles importancia y poner interés en qué es lo que sentimos, ya que a pesar de ser ignoradas, las emociones repercuten de manera directa en nuestra vida, en nuestro desarrollo y desempeño en cualquiera que sea el ámbito en el que nos encontremos, ya que eminentemente somos seres sociales y estamos en constante interacción con otras personas y sucesos que generan emociones en nosotros.

Es por esto que el presente trabajo tuvo como objetivos: Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicoeducativa, basado en la educación emocional, dirigido a escolares de 9 a 12 años con dificultades emocionales, así como favorecer la interacción social de los participantes. Este se realizó con una modalidad teórico-vivencial, pues éste tuvo como finalidad favorecer la comprensión y sensibilización de sus emociones, autoestima, autoconcepto, comunicación, solución de conflictos, empatía y asertividad. Al ser vivencial, se recuperaron experiencias de los alumnos y se les plantearon situaciones hipotéticas basadas en circunstancias reales, con la finalidad de que cada una de las actividades llegase a ser significativa para los participantes, de tal manera que fuera posible

desarrollar el conocimiento y habilidades sobre sus emociones y alcanzar una integración social adecuada.

Estamos conscientes de que los cambios implican un gran esfuerzo y mucho trabajo, pero lo que se pretende es generar conciencia de la existencia y el peso de la parte emocional, pues aunque muchos de nosotros sabemos que somos seres emocionales, no sabemos que el inadecuado manejo de las emociones pueden llegar a entorpecer nuestra interacción con los demás. Si las emociones están presentes en nosotros en todo momento, habrá que darles la atención que requieren y esto nos evitará complicaciones a la larga, y facilitará el manejo y control de éstas.

El programa de intervención obtuvo resultados favorables ya que los temas presentados tuvieron una secuencia lógica y secuenciada, lo que les permitió a los participantes una mejor asimilación de los mismos.

Las actividades que se llevaron a cabo de acuerdo a cada tema se realizaron de manera grupal, por lo que la misma interacción logró que mientras se adquirían los nuevos conocimientos sobre los temas, se podían poner en práctica las habilidades alcanzadas con el mismo grupo de pares. Así mismo estas actividades tuvieron un impacto positivo pues fueron diseñadas de manera que fueran atractivas para los participantes, ya que estas fueron de acuerdo a su edad y desarrollo, al igual que en la mayoría de las ocasiones se trabajaron con ejemplos reales y algunos de su vida cotidiana.

Al finalizar el programa se realizó una evaluación individual, que al compararla con la inicial, permitió reconocer que los participantes reflejaron un cambio favorable en su autoconcepto y autoestima, en la expresión de sus emociones, llevándolos a demostrar un cambio en el control de éstas, así como seguridad en sí mismos y lograron un mejor manejo en la solución de sus conflictos, muestran iniciativa para el trabajo, tratan de respetar las reglas y límites y expresan empatía. Estos cambios son el resultado de la aplicación del programa de intervención y el

empeño que tuvieron los niños al trabajar los temas en que necesitaban apoyo para fortalecer aspectos emocionales y sociales para que sus relaciones interpersonales fueran más favorables. Pues cada participante tenía diferentes necesidades de apoyo y al finalizar todos los participantes mostraron un avance favorable en sus habilidades en distinto grado de acuerdo al nivel en el que ingresaron.

De manera general podemos decir que hubo cambios, que no se aprecian de manera global en la evaluación cuantitativa. Sin embargo, estos cambios pueden verse de manera individual en la evaluación cualitativa, la cual se observó durante las actividades y en la interacción que se mantuvo con los niños. Ya que cuando se habla de evaluación y medición del ser humano, se suele pensar principalmente en pruebas bien definidas, como las de un examen, pero se debe recordar que muchas de las evaluaciones que hacemos de las personas, siempre han estado y seguirán estando basadas en la observación de esas personas tal como son en sus actividades (Fernández, 1996). Es por ello que se reafirma la importancia de mezclar dos tipos de evaluaciones, tanto la cuantitativa y la cualitativa, debido a que son evaluaciones que se complementan, ya que así no se limita a una única medición numérica, la cual está acompañada de la descripción cualitativa.

De acuerdo con los cambios observados en los niños, corroboramos que la educación emocional tiene un impacto favorable en el desarrollo del niño, es por esto que el conocimiento y la regulación de las emociones se pueden enseñar con éxito en el entorno escolar, tanto con niños con necesidades educativas especiales como con niños regulares (Carpena, 2001).

De la revisión bibliográfica que se realizó, la mayoría estaba dirigida al área laboral y la que se encontró enfocada a la educación infantil se inicio con Bisquerra (2000) y algunos trabajos de investigación de la Universidad Nacional Autónoma de México que se encontraron en el área de pedagogía,

en estos proponen a la educación emocional como vía para el desarrollo personal, pues se dirige al manejo global de las emociones, reconociéndolas, identificándolas, controlándolas y expresándolas, provocando el desarrollo de otras habilidades sociales; con el fin de educar para lograr una inteligencia emocional adecuada y así, lograr un bienestar personal.

Pues se persigue como meta que el aprendiz no sólo demuestre únicamente el dominio sobre el objeto de estudio, sino que logre desarrollar habilidades y estrategias de aprendizaje para convertirse en aprendices autónomos, capaces de utilizar eficazmente los procesos de pensamiento como análisis, síntesis, razonamiento, solución de problemas y pensamiento crítico (Carlos, 2003).

Así, se parte de la concepción de que educar significa contemplar el desarrollo integral de las personas, desarrollar las capacidades tanto cognitivas, físicas, lingüísticas, morales como afectivo y emocionales. Goleman (1996), propone que se incluyan programas para la enseñanza de habilidades como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, así como el resolver conflictos y la colaboración con los demás.

Nosotras retomamos estas ideas ya que desde esta perspectiva es una forma de prevención inespecífica, que puede tener efectos positivos en la prevención de actos violentos, del consumo de drogas, del estrés, de estados depresivos, etc., debido a que en nuestra sociedad son algunos problemas que se presentan.

Al buscar información específica en nuestro país para la prevención y solución de estos problemas, no encontramos trabajos relevantes de investigación enfocados totalmente a la Educación Emocional ya que aparentemente es joven y están comenzando a surgir inquietudes para la investigación y aplicación en México.

VENTAJAS Y LIMITACIONES

A lo largo de la aplicación de la intervención se suscitaron diversas ventajas y limitaciones que a continuación serán abordadas.

El programa que se aplicó ha logrado que los participantes tengan el conocimiento adecuado sobre sus emociones, lo cual ha permitido que los niños puedan expresarlas, identificarlas y controlarlas de manera adecuada, permitiéndoles tener mejores relaciones con su entorno; pues reflejan más adaptabilidad.

Otras de las ventajas de este programa, es que se inicia trabajando con las necesidades específicas de fondo que tiene el niño, no sólo sobre las conductas observables; lo cual posibilita que se generalice a otros ambientes diferentes a la escuela.

En este trabajo se presentaron ciertas limitaciones, pues la comunicación con las autoridades y docentes de la Institución no fue muy favorable, ya que en ocasiones éstas no nos informaban de algunas actividades que se llevarían a cabo dentro del tiempo destinado para el programa.

Además es necesario contar con instrumentos específicos para la sociedad mexicana, que logren dar un panorama amplio sobre las dificultades socioemocionales que presentan los niños en este rango de edad.

Para tener mejores resultados, se podría complementar el taller con un apoyo para padres sobre el aspecto emocional, para que se pueda desarrollar de manera adecuada en la familia; ya que el trabajo no sólo es de reglas y normas sino de un trabajo diario y constante de reconocer y expresa las emociones.

Así mismo, se sugiere que se realice un trabajo con maestros, debido a que son sistemas que van a influir en los niños, y si se trabaja de manera colaborativa puede tener un efecto de gran magnitud.

Además de que este tipo de programas incluya a los niños regulares de la institución, para que el cambio no se limite a niños con dificultades socioemocionales.

Los resultados obtenidos en este programa nos dejan una satisfacción, ya que los cambios observados en los niños, en su mayoría fueron positivos, provocando una mejor interacción con su entorno social. Estos resultados dejaron ver que los padres y los mismos niños participantes manifestaban estar contentos y satisfechos, teniendo así diferentes muestras de agradecimiento con nosotras.

Al ser notorios los cambios de los participantes, algunos otros padres de familia y alumnos del resto de la escuela, se acercaron a nosotros solicitando apoyo, lo que nos llenó de agrado y satisfacción al saber que nuestro trabajo rendía frutos.

Es por eso que a al inicio de la realización del programa de intervención, se retomaron conocimientos previos que ya se poseían, no solo sobre el tema de Educación Emocional sino de los temas relacionados a éste y a nuestra población objetivo, los cuales fueron parte de la base para partir a una búsqueda bibliográfica, para que se fusionara lo teórico con lo práctico y tener un mejor desempeño.

Pues nuestro objetivo consistía en desarrollar una intervención psicoeducativa eficaz para promover la educación emocional en los participantes, ya que si pretendemos formar ciudadanos competentes en las dimensiones emocional y social, es necesario reflexionar y concientizar sobre estas capacidades, y se debe empezar a trabajar en ellas desde los primeros años.

Como parte de nuestra formación desarrollamos habilidades y conocimientos para la detección y análisis de necesidades dentro de la institución, evaluación de la población, planificación y el diseño del programa de intervención.

Cabe mencionar que siempre estuvimos apoyadas por nuestro director el cual reviso y retroalimenta cada una de las actividades que se desarrollaron a lo largo del programa.

Confiamos en que los resultados de nuestro Programa de Intervención Psicoeducativa contribuyan al desarrollo afectivo y emocional de los niños para que tengan una adecuada integración en cualquier ambiente en el que se desenvuelvan.

REFERENCIAS

- Acle, G. (2006). *Educación Especial: Investigación y práctica*. México: FES Zaragoza. UNAM.
- Aguilar, J. y Díaz Barriga, F. (1998). *Diagnóstico Psicopedagógico*. En DEMAFOCCEB. UNESCO: ILCE.
- Álvarez, M. , Bisquerra, F., Filelia, G., Fita, E., Martínez, F y Pérez, N. (2001) "*Diseño y valoración de programas de educación emocional*". España: Praxis.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Arco, J. y Antonio, F. (2004). *Necesidades Educativas Especiales. Manual de educación e intervención Psicológica*. España: MacGraw Hill
- Baena, G. (2003). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil. Guía para padres y maestros*. México: Trillas.
- Bassedas, E. (1991). *Intervención educativa y diagnostico psicopedagógico*. Mexico: Paidós.
- Bautista, R (2002). *Necesidades Educativas Especiales*. 3ª. Edición. Málaga: Aljibe.
- Bermeosolo, J. (2010) *Psicopedagogía de la diversidad en el aula*. México: Alfaomega.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa. Guía Práctica*. España: Ediciones CEAC.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. En *Revista Española de Pedagogía*. Año LIX, n.218. pp. 25-48.

- Cacho L. (2007). *Propuesta de taller para el manejo de emociones en mujeres menores infractoras de 15-18 años de edad*. Facultad de Psicología. UNAM
- Carlos, J. (2010). *Manual para evaluar los aprendizajes 1. Sus características y planeación*. México: UNAM. Facultad de Psicología.
- Carlos, J. (2010). *Manual para evaluar los aprendizajes 3. La evaluación de competencias y la prueba de portafolio*. México: UNAM. Facultad de Psicología.
- Carpena (2001). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. España: Eumo-Octaedro.
- Castanedo, C. (1997). *Bases Psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: CCS.
- Catret, A. (2001). *¿Emocionalmente inteligentes? Una nueva dimensión de la personalidad*. Madrid: Palabra.
- Craig (2001). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall
- Delors, J. (1996). *La educación*. UNESCO
- Díaz- Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: MacGraw Hill
- Dirección General de Desarrollo Curricular, (2009). *Plan de estudios*. México: SEP.
- Escandón, M. (s/f). *Estudio elaborado por la Coordinadora del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa – SEP*.
- Feldman, R (2002). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana*. México: Mac- Graw Hill
- Feldman, R. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson Educación.

- Fernández- Berrocal y Extremera (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de Málaga, España.
- Figueroa, K. (s/f). *10 consideraciones básicas para la integración educativa del alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales, con o sin discapacidad. Para maestros de Educación básica*". SEP: México.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (1998). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- González, L. (2007). *Promoción de la competencia social a través de un curso-taller para niños de 8 a 10 años con dificultades emocionales y de conducta*. Facultad de Psicología. UNAM.
- Greenberg, L. (2000). *Emociones: una guía interna*. Barcelona, España: Paidós.
- Greenberg, S. (2000) *Trabajar con las emociones en Psicoterapia*. Tercera edición, España: Paidós.
- Grzib, G. (2007). *Bases cognitivas u conductuales de la motivación y emoción*. España: Centro de Estudios Ramón Araces
- Hein, S. (2005). "History and definition of emotional Intelligence". Recuperado en: <http://eqi.org/etoichtn>
- Herrera, N. (2007). *Desarrollo de las emociones como componentes de la competencia social a través de un curso-taller para niños de 8 a 10 años con alteraciones socioafectivas*. Tesis Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Heward, W. (2005). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. 5ª. Edición. Madrid: Pearson Educación.
- Lipchik, E. (2004). *Terapia centrada en la solución, más allá de la técnica*. Primera edición. Buenos Aires. Amarrortu.

- López, E. (2005). *La educación emocional en la educación infantil*. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Volumen 19, Número 3. España: Universidad de Barcelona.
- López, R (2009). *La regulación emocional de la envidia: un modelo explicativo*. Facultad de Psicología. UNAM
- Marchesi, A y Martin, E. (1994). *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps). *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la educación III*. España: Alianza Editorial.
- Martínez, M (2009). *Regulación Emocional en las Fases del Amor Pasional*. Facultad de Psicología. UNAM
- Mertler, A. (2001). *Diseño de rubricas para el salón de clases*. Recuperado del sitio <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=25>
- Monjas, M. (1999). *Programa de enseñanza de habilidades sociales de interacción social (PEHIS)*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Moreno, M. y Cubero, R. (1994). *Relaciones sociales: Familia, escuela, compañeros, Años Preescolares*. Madrid, España: Alianza.
- Obiols, M. (2005), *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo*. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Volumen 19, Número 3. España: Universidad de Barcelona.
- Palacios, J., Marchesi, y Coll, C. (1995). *Desarrollo psicológico y educación 1*. España: Alianza.
- Papalia, D. (2005). *Desarrollo humano*. México: Mac Graw Hill.
- Piaget, J. (1971). *El Criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella
- Pineda, J.; Núñez, J.; Pumariega, S. y García, M. (1997). *Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar*. En *Psicotema Vol.2 Núm.2* pp. 271-289

- Reidl, L. (2005). *Celos y envidia: emociones humanas*. México Facultad de Psicología, UNAM
- Reidl, L. y Jurado S. (2007). *Culpa y Vergüenza*. México Facultad de Psicología, UNAM.
- Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano*. España: Pearson.
- Romero, R. y Lauretti, P. (2006). *Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica*. En Educere Vol. 10 Núm.033 pp. 347-356. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Sánchez, E., (1997). *Compendio de educación especial*. México: Manual Moderno
- Sánchez, A. (1997). *Intervención psicopedagógica en educación especial*. Barcelona: Universidad de Barcelona
- Sánchez, R. (2007). *Pasión Romántica, más allá de la intuición una ciencia del amor*. México: Porrúa.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo: el ciclo vital*. 10a ed. Madrid: McGraw-Hill.
- Santrock, J. (2007). *Desarrollo Infantil*. México: McGraw-Hill.
- Schutte, N. (s/f). *Conexiones entre inteligencia emocional y procesos de regulación emocional*. En Regulación Emocional. Una travesía de la cultura del desarrollo de las relaciones personales, por Sánchez, R. (2010). México: UNAM
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de la educación especial*. México: Sociedad para el Desarrollo Educativo Prospectiva.
- SEP (2011). *Estrategias didácticas para el desarrollo personal y social*. Mexico: SEP
- Shapiro, L. (2001). *La inteligencia emocional de los niños*. España: Punto de lectura.

- Shea, T. y Bauer, A. (2000). *Educación Especial. Un enfoque Ecológico*. México: Mac Graw-Hill.
- Sola y López (2001). *La educación especial y los sujetos con necesidades educativas especiales*. En Lou, M. y López N. (Coord.) en *Bases psicopedagógicas de la educación especial*. Madrid: Pirámide.
- Steiner (1998). *Educación Emocional*. EUA:Mac Graw Hill.
- Stevens, D. y Levi, A. (2005). *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey affective feedback and promote student learning*. Virginia: Stylus.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, J. (1999). *Evaluación sistemática*. Madrid: Paidós.
- Tapia, M. (1998). *Un estudio de las relaciones con la inteligencia emocional*. EUA: Universidad de Alabama.
- Thompson y Waters(s/f). *El desarrollo de la regulación emocional: influencia de los padres y pares*. En Regulación Emocional. Una travesía de la cultura del desarrollo de las relaciones personales, por Sánchez, R. (2010). México: UNAM.
- Torrabadella, P. (2006). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional*. España: Océano.
- Valles, A. y Valles, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vera, L. (2004). *Rúbricas y listas de cotejo*. Recuperado del sitio <http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/RUBRICAS.pdf>
- Vigotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones*. España. Akal Ediciones
- Vivas de Chacón, M. (2004). *Las competencias socioemocionales del docente: una mirada desde los formadores de formadores*. Recuperado en: www.uned.es

ANEXOS

ANEXO 1. Cuestionario de referenciación

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
CUESTIONARIO PARA CANALIZACIÓN DIRIGIDO A DOCENTES
(APOYO EN DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES)

INSTRUCCIONES: A continuación se presenta una serie de afirmaciones con respecto al niño que se encuentra en su salón.

Le solicitamos, de la manera más atenta, responda al cuestionario considerando lo que generalmente presenta el niño bajo su responsabilidad, marcando sólo una de las 4 opciones propuestas (Siempre = 100% - 76%, Casi siempre = 75% - 46%, Casi nunca = 45% - 16%, Nunca = 15% - 0%), según sea el caso.

Por ejemplo, ante el enunciado:

"El niño es capaz de incorporarse a los juegos de otros"

Siempre () Casi siempre (X) Casi nunca () Nunca ()

En este caso como la respuesta fue Casi siempre se consideraría que del 75% al 46% de las veces el niño se incorpora a los juegos de otros.

El objetivo de este cuestionario es brindar el apoyo a los niños en las áreas necesarias.

EL NIÑO...	Nunca	Casi nunca	Casi siempre	Siempre
1.- Reconoce sus emociones.				
2.- Manifiesta fácilmente sus emociones.				
3.- Puede identificar las emociones de sus compañeros.				
4.- Defiende sus intereses.				
5.- Defiende sus derechos.				
6.- Se refiere a sí mismo de manera positiva.				
7.- Acepta las cosas que hace mal.				
8.- Acepta los comentarios acerca de las actividades que realiza.				
9.- Toma decisiones fácilmente.				
10.- Reconoce sus habilidades.				
11.- Tiende a ser optimista.				
12.- Respeta las opiniones de los demás.				
13.- Valora positivamente el trabajo que realiza.				
14.- Se siente orgulloso de sus trabajos.				
15.- Tiene iniciativa propia al realizar una actividad.				
16.- Cooperar con las actividades que se realizan en el grupo.				
17.- Tiene facilidad para iniciar una conversación con sus compañeros.				
18.- Expresa sus opiniones al tomar decisiones en equipo.				
19.- Respeta las actividades que realizan sus compañeros.				
20.- Es aceptado por sus compañeros.				
21.- Brinda apoyo a otros.				
22.- Es entusiasta ante las actividades.				
23.- Comparte los sentimientos que pudieran tener los demás.				

24.- Respeta la forma de ser de otros.				
25.- Tiende a estar acompañado por otros.				
26.- Tiene amigos inseparables.				
27.- Se lleva bien con los demás.				
28.- Se expresa despectivamente de los otros.				
29.- Trata con respeto a sus compañeros.				
30.- Se maneja de manera violenta hacia los demás.				
31.- Se siente seguro de sí mismo.				
32.- Realiza las actividades respetando las normas dadas.				
33.- Reconoce las acciones que son peligrosas.				
34.- Cuida y mantiene en buen estado los materiales que se utilizan.				
35.- Atiende a las instrucciones que se le dan.				
36.- Se mantiene atento cuando se le indica.				
37.- Acepta que otros supervisen su actividad.				
38.- Controla sus impulsos.				
39.- Presenta un comportamiento acorde a los requerimientos de la actividad.				
40.- Muestra desagrado cuando se le dificulta una tarea.				
41.- Termina las actividades a pesar de que pudiera tener errores.				
42.- Acepta que otros lo apoyen.				
43.- Acepta las sugerencias de otros.				
44.- Se entusiasma al tener éxito cuando termina una tarea.				
45.- Es persistente al realizar tareas difíciles.				
46.- Hace amistades fácilmente.				
47.- Mantiene amistades.				
48.- Juega con sus compañeros.				
49.- Comparte sus pertenencias con los demás.				
50.- Acepta el contacto físico adecuado con los otros.				

AGRADECEMOS SU VALIOSA COLABORACIÓN.

ANEXO2. Ficha Psicopedagógica

FICHA PSICOPEDAGÓGICA

Entrevista realizada por: _____
Nombre del entrevistado: _____
Fecha de aplicación: _____
Nombre de la escuela: _____

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Nombre del niño(a): _____
Edad: _____ Fecha de nacimiento: _____ Género: (F) (M)
Escolaridad: _____ Tipo de escuela: pública () privada ()
Domicilio: _____

Referido por: _____

Nombre de la madre: _____
Edad: _____ Escolaridad: _____ Ocupación: _____ Ingresos: _____
Domicilio particular: _____
Teléfono de domicilio: _____ Horario de trabajo: _____

Nombre del padre: _____
Edad: _____ Escolaridad: _____ Ocupación: _____ Ingresos: _____
Domicilio particular: _____
Teléfono de domicilio: _____ Horario de trabajo: _____

ANTECEDENTES

¿Ha asistido el niño(a) a algún tipo de terapia? Si () No ()
¿Cuál? _____
¿Por cuánto tiempo? _____
Motivo de la misma: _____

ESTRUCTURA FAMILIAR

Estado civil de los padres: _____
Número de miembros de la familia: _____

NOMBRE	EDAD	ESCOLARIDAD	PARENTESCO

Lugar que ocupa el niño(a) entre sus hermanos: _____
Otras personas que viven en la casa del niño(a): _____
Nombre: _____ Edad: _____
Ocupación: _____ Horario de trabajo: _____ Ingresos: _____

DINÁMICA FAMILIAR

Tiempo de unión de los padres: _____ ¿Es la primera unión? Si () No ()
¿Han existido periodos de separación? Si () No () ¿Cuánto tiempo ha durado? _____

¿Cómo es la relación de pareja?

¿Cómo es la relación de la madre con sus hijos?

¿Cómo es la relación del padre con sus hijos? _____

¿Cómo es la relación entre hermanos? _____

¿Cómo es la relación con otros miembros de la familia? _____

¿Cómo se maneja la disciplina en el hogar? _____

¿Cómo responde el niño ante las reglas de disciplina? _____

Generalmente ¿Quién se hace cargo del niño? _____

¿Qué personas, de las que viven con el niño(a), son más importantes para él (ella)? _____

De los familiares, ¿quién pasa más tiempo con el niño(a)? _____

Tiempo aproximado que están en casa:

Padre: _____ Madre: _____ Hijos: _____

Describe un día ordinario del niño: _____

Describe un fin de semana del niño: _____

ACONTECIMIENTOS SIGNIFICATIVOS

ACONTECIMIENTO	PARENTESCO	REACCION DEL NIÑO	EDAD DEL NIÑO
Muerte de personas importantes para el niño			
Desempleo de los padres			
Enfermedades importantes de algún miembro de la familia: Diabetes Alcoholismo Cáncer Enfermedad mental Accidentes Otros:			
Cambios de casa o escuela.			

DESARROLLO DEL NIÑO ETAPA PRENATAL

Tipo de sangre de la madre: _____ Tipo de sangre del niño

(a): _____

Tiempo de gestación:

Edad en que la madre se embarazó del niño

(a): _____

Edad del padre cuando la madre se embarazó:

Durante el embarazo la madre manifestó alguna de las siguientes enfermedades:

Rubéola () Toxoplasmosis ()

Presión baja () Sarampión ()

Sífilis () Presión alta ()

Gonorrea () Enfermedades del corazón ()

Diabetes ()

¿Cuántos meses de gestación tenía cuando se manifestó la enfermedad? _____

¿Estuvo expuesta a radiaciones durante el embarazo? Si () No ()

¿Sufrió algún accidente durante el embarazo como caídas, golpes, etc.? _____

¿Tuvo alguna alteración durante el embarazo causada por caídas, golpes, etc.?

Si () No ()

¿Durante el embarazo tomó medicamentos? Si () No ()

¿Cuáles? _____

Hizo uso de: tabaco () alcohol () drogas ()

¿Cómo fue la alimentación de la madre? _____

¿Tuvo control médico? Si () No () ¿Cuánto tiempo? _____

¿Durante el embarazo sufrió alguna amenaza de aborto? Si () No ()

Causa: _____

¿Se presentaron abortos anteriores? Si () No () ¿Cuántos? _____

¿Usaba algún método anticonceptivo previo al embarazo? Si () No ()

¿Cuál? _____

El embarazo fue

Planeado: Si () No ()

Deseado: Si () No ()

¿Cuál fue la reacción ante el embarazo?

Padre: _____

Madre: _____

¿Cuál era el género esperado del bebé?

Padre: _____

Madre: _____

Estado emocional de la madre durante el embarazo: _____

En torno al nacimiento, el círculo familiar presentó:

Aceptación ()

Rechazo ()

Indiferencia ()

Alegría ()

Otro (especifique): _____

ETAPA PERINATAL

Tipo de parto: Normal () Cesárea ()

¿Se usó anestesia? Si () No ()

¿Se usaron fórceps? Si () No ()

¿Se presentaron complicaciones durante el parto? Si () No ()

Especifique: _____

¿Cuál fue su calificación en el APGAR? _____ Coloración al nacer: _____

Respiración inmediata _____ Peso al nacer: _____ Estatura: _____

¿El niño presentó algún problema de salud durante los primeros 15 días de vida?
Si () No () Especifique: _____
¿Estuvo presente el padre durante el parto? _____

ETAPA POSNATAL SALUD Y ENFERMEDAD

¿Cómo ha sido la salud general del niño(a) desde el nacimiento hasta la actualidad?

¿El niño(a) recibe supervisión médica? _____
¿Ha cumplido con su cartilla de vacunación? _____
¿Qué enfermedades propias de la infancia ha padecido? _____

¿Sufre de alguna alergia? _____

DESARROLLO MOTOR

¿A los cuántos meses sostuvo la cabeza?

¿A los cuántos meses se sentó?

¿A los cuántos meses gateó?

¿A los cuántos meses aprendió a caminar?

¿A qué edad presentó reflejo Moro y de prensión?

El niño es zurdo o diestro _____

El niño(a) presenta alguno de los siguientes hábitos:

Tic () Movimientos estereotipados ()

Tricotilomania () Onicofagia ()

Neologismos () Otros (especifique): _____

¿Cuál es la reacción de los padres ante estas conductas?

Actualmente el niño presenta alteraciones en:

Movimiento en Tronco Si () No ()

Equilibrio Si () No ()

Audición Si () No ()

Extremidades Si () No ()

Movimientos automáticos Si () No ()

Visión Si () No ()

HÁBITOS ALIMENTICIOS

¿Presentó dificultades en la alimentación? Si () No ()

¿Cuáles? _____

¿Cuál es su dieta actual (lo que rechaza y lo que prefiere)? _____

¿Cuál es la actitud de los padres cuando no desea comer? _____

¿Cuál es su horario de comida? _____

HÁBITOS DE SUEÑO

¿Cuál es su horario para dormir? _____

¿Necesita de luz para dormir? _____

¿Con quién duerme? _____

Presenta alguna de las siguientes conductas durante el sueño ¿Desde cuándo?

Intranquilidad () Habla dormido ()

Sudor () Enuresis ()

Pesadillas () Sonambulismo ()

Rechina los dientes () Encopresis ()

Otros (especifique) _____

HÁBITOS DE LIMPIEZA

¿A qué edad controló esfínteres? _____

¿Cómo ayudó al niño a este proceso? _____

¿Cómo es la limpieza general del niño? _____

¿Cuántas veces se lava los dientes al día? _____

¿Cada cuándo se baña? _____

DESARROLLO DEL LENGUAJE

¿A qué edad balbuceó? _____

¿A qué edad emitió sus primeras palabras? _____

¿A qué edad estructuró sus primeras frases y oraciones? _____

¿Quién favoreció el lenguaje y cómo le hizo? _____

¿Las demás personas entienden al niño cuando habla? _____

ESCOLARIDAD

¿Asistió al preescolar? Si () No () ¿A qué edad? _____

¿Cómo fue la adaptación del niño (a)? Adecuada () Regular () Deficiente ()

¿Cómo fue la socialización con compañeros y maestros? _____

¿A qué edad ingresó a la primaria? _____

¿Cómo fue el desempeño en la escuela? Satisfactorio () Regular () Insatisfactorio ()

¿Qué criterio se siguió para la elección de la escuela? _____

¿Para qué envía a sus hijos a la escuela? _____

¿Su hijo ha cambiado de escuela? ¿Por qué los cambios? _____

¿Ha presentado problemas escolares en alguna de las siguientes áreas?

Lectura () Escritura () Matemáticas ()

¿De qué tipo? _____

La integración del niño al grupo es en forma:

Dominante () Accesible ()

Afectuosa () Dependiente ()

Amigable () Agresiva ()

Tímida ()

Otros (especifique) _____

¿Quién apoya al niño con sus tareas escolares? _____

¿Asiste a actividades extracurriculares? Si () No ()

¿Dónde y cuáles? _____

¿Desde cuándo? _____

EL JUEGO

¿Cuáles son los juegos y juguetes preferidos del niño (a)? _____

¿Juega solo (a) o con otros niños? _____

¿Cuáles son las características de los niños con los que prefiere jugar (género, edad)?

¿Existe algún juego que no esté permitido? _____

¿Cuántas horas ve televisión el niño (a)? _____

¿Cuáles son sus programas preferidos? _____

El niño (a) tiene acceso en casa a:

Revistas () Libros ()

Novelas () Periódicos ()

Televisión () Radio ()

Internet () Juegos electrónicos ()

Otros (especifique): _____

DESARROLLO SOCIOAFECTIVO

¿Cómo puede describir a su hijo?

¿Cómo reacciona el niño(a) ante situaciones de frustración, castigo, etc.?

¿Ha presentado problemas en su conducta?

¿Cómo es la relación con otros niños?

¿Cómo es la relación con los adultos?

¿Con quiénes se identifica o imita?

¿Hay personas con las que tiene dificultades para relacionarse o rechaza?

¿Cuáles son los intereses del niño(a)?

Con respecto al niño existe:

	MADRE	PADRE
Manifestaciones de afecto		
Restricciones		
Permisividad		
Ausencia		
Establecimiento de normas y límites		
Desesperación		
Promoción de la independencia		
Medidas de disciplina		
Cuidados excesivos		

DESARROLLO SEXUAL

¿El niño(a) ha elaborado preguntas de tipo sexual? _____

¿Cuál es el conocimiento del niño(a) en cuanto a las diferencias entre los sexos? _____

¿Cuál es el conocimiento de los padres acerca de la educación sexual? _____

Su hijo ha presentado autoestimulación ¿Cuál es la reacción de los padres ante ésta? _____

¿Se identifica con actividades propias de su género? Si () No ()

¿Existen problemas de identificación en el rol sexual?

¿Cuáles? _____

OBSERVACIONES

Cooperación del entrevistado _____

Otras: _____

ANEXO 3

Carta Descriptiva

Temas	Sesiones	Objetivos de sesiones	Recursos o materiales	Actividades	Tiempo	Forma de evaluación
Conocimiento de los compañeros, las reglas y el programa.	<u>Sesión No.1:</u> <u>"Aprendiendo algo nuevo"</u>	Los niños conocerán a su grupo, las reglas y los temas del programa, a través de dinámicas vivenciales.	<ul style="list-style-type: none"> •Nombre de la sesión. •Meta de la sesión •Cinta adhesiva •Cartulinas •Plumones •Señal para ruleta •Capítulo de la serie "The Simpsons", temporada uno, capítulo 5, del segundo 30 a los 11 minutos 23 segundos. •Reproductor DVD •Proyector de imágenes. •Reproductor de audio. •Música con ritmo agradable para los niños. 	<p>Introducción al taller.</p> <p>"Cóctel de frutas"</p> <p>"Ruleta de presentación"</p> <p>"¿Y tú qué piensas?"</p> <p>"Proponemos reglas"</p> <p>"Hoy aprendí..."</p>	<p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>Lista de cotejo 1 Interacción social</p> <p>Lista de cotejo 2 Reconocimiento de nociones previas</p>
	<u>Sesión No. 2:</u> <u>"Me integro al grupo"</u>	Los niños valorarán la importancia de pertenecer a un grupo donde se sientan identificados.	<ul style="list-style-type: none"> •Nombre de la sesión •Meta de la sesión •Aros grandes •Hojas de colores •Lápices •Recortes de animales y personajes. •Cinta adhesiva •Lápiz adhesivo •Cartulina •Reproductor de audio 	<p>Actividad de inicio: un poco de tiempo en mi...</p> <p>"Memoria de nombres"</p> <p>"A la cabeza"</p>	<p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Lista de cotejo 1 Interacción social)</p>

			<p>con bocinas</p> <ul style="list-style-type: none"> •Música de distintos ritmos y ambiental. •Instrucciones para relajación (ANEXO Relajación 1) 	<p>"Nuestro grupo"</p> <p>"Hoy aprendí..."</p> <p>"Diario"</p>	10 minutos	
Emociones y sentimientos	<u>Sesión No. 3:</u> <u>"Mis emociones"</u>	Los niños conocerán las emociones, cómo se expresan y se sienten, a través de una dramatización.	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la sesión. • Meta de la sesión. • Caritas de las emociones (ANEXO "Caritas") • Situaciones para la representación de papeles. (ANEXO "Situaciones-emociones") • Revistas • Recortes • Hojas blancas • Adhesivo • Cinta adhesiva • Tijeras • Colchonetas • Reproductor de audio con bocinas • Instrucciones de Relajación (ANEXO Relajación 2) • Música para relajación 	<p>Actividad de inicio: un poco de tiempo en mi...</p> <p>"Yo y mis emociones"</p> <p>"Las emociones son..."</p> <p>"Representación de papeles"</p> <p>"Identifico emociones"</p> <p>"Hoy aprendí"</p>	<p>10 minutos</p> <p>5 minutos.</p> <p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>10 minutos</p>	<p>Rúbrica Grupal de interacción social</p> <p>Rúbrica 1 Conocimiento de emociones</p>

	<p><u>Sesión No. 4:</u> <u>"Aprendiendo más sobre emociones"</u></p>	<p>Los niños aplicarán el conocimiento que tienen sobre las emociones mediante la identificación y elaboración de éstas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Meta de la sesión • Cinta adhesiva • Colchonetas • Reproductor de audio con bocinas • Instrucciones de Relajación (ANEXO "Relajación 2") • Música para relajación • Caras en partes (ANEXO "Partes de cara") • Reproductor de video • DVD de película "Bridge to Terabithia" • Pantalla de proyección 	<p>Actividad de inicio: un poco de tiempo en mi...</p> <p>"Formando caras"</p> <p>"Identifico emociones"</p> <p>"Hoy aprendí..."</p>	<p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>10 minutos</p>	<p>Rúbrica Grupal de interacción social</p> <p>Rúbrica 2 Reconocimiento de emociones)</p>
	<p><u>Sesión No. 5 "Tu y yo sentimos"</u></p>	<p>Los niños establecerán una relación entre las causas y formas de expresión de las emociones presentadas en algunas situaciones hipotéticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la sesión. • Meta de la sesión • Cinta adhesiva • CD con melodías (Cuatro melodías con duración de 2 minutos cada una.) • Reproductor de audio con bocinas 	<p>Actividad de inicio: un poco de tiempo en mi...</p> <p>"Música"</p>	<p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Rúbrica Grupal de interacción social</p>

			<ul style="list-style-type: none"> • Colchonetas • Instrucciones de Relajación (ANEXO "Relajación 2") • Música para relajación • Pelota • Bate • Frases y situaciones (en grande y divididas en emoción - situación) (ANEXO "Frases y situaciones") • Caritas representando cada emoción (ANEXO "Partes de cara") • Cartulinas • Adhesivo • Plumones 	<p>maestro"</p> <p>"Base Ball emocional"</p> <p>"Hoy aprendí..."</p>	<p>25 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>Rúbrica Expresión Emocional</p> <p>3</p>
<p>Autoconcepto y Autoestima.</p>	<p><u>Sesión No. 6:</u> <u>"¿Cómo soy?"</u></p>	<p>Los niños valorarán su sentido de ser únicos tanto física como cognitivamente mediante actividades de autorreconocimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la sesión • Meta de la sesión • Cinta adhesiva • Hojas • Lápices • Colores • Reproductor de 	<p>Actividad de inicio: un poco de tiempo en mi...</p> <p>"Todos somos diferentes"</p>	<p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Rúbrica Grupal de interacción social</p> <p>Rúbrica Evaluación</p> <p>4 de</p>

	<u>Sesión 7: "Me quiero, no me quiero...Si me quiero"</u>	Los niños reconocerán la importancia de la autoestima, cómo influye en nuestras emociones y en nuestras interacciones con los demás.	<p>audio con bocinas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música para relajar • Instrucciones para relajación (ANEXO "Relajación 3") • Recortes de personajes <ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la sesión • Meta de la sesión • Reproductor de audio con bocinas • Música para relajar • Instrucciones para relajación (ANEXO "Relajación 3") • Caja dorada que tenga un espejo dentro. 	<p>"Se Busca"</p> <p>"Hoy aprendí..."</p> <p>Actividad de inicio: un poco de tiempo en mi...</p> <p>"Espejo Mágico"</p> <p>"Te voy a decir..."</p> <p>"Hoy aprendí..."</p>	<p>25 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>10 minutos</p>	<p>Autoconcepto</p> <p>Rúbrica Grupal de interacción social</p> <p>Rúbrica 5 de Evaluación de Autoestima</p>
Regulación emocional	<u>Sesión No. 8: "Jugando a"</u>	Los niños reconocerán la importancia de regular las emociones	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la sesión • Meta de la sesión • Cinta adhesiva 	Actividad de inicio: un poco de tiempo en	10 minutos	Rúbrica Grupal de interacción social

	<u>cambiar..."</u>	a través de la utilización de recursos cognitivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Círculo de los pensamientos negativos (ANEXO "Círculo negativo")). • Botella • Reproductor de audio con bocinas • Música de relajación • Instrucciones de relajación (ANEXO "Relajación 4")) • Situaciones de Mi programa de T.V. (ANEXO "Situaciones mi programa T.V.")) • Caja en forma de televisión 	mi... "Yo pienso..." "Botella de pensamientos" "Mi programa de TV" "Hoy aprendí..."	10 minutos 15 minutos 20 minutos 5 minutos	Rúbrica 6 Evaluación de control emocional
	<u>Sesión No. 9 "A mi me pasó..."</u>	Los niños reconocerán que sus emociones con expresión inadecuada pueden ser manejadas a través de modificar hipotéticamente sus respuestas en situaciones que hayan vivido.	<ul style="list-style-type: none"> • Meta de la sesión • Cinta adhesiva • Reproductor de audio con bocinas • Música para relajar • Instrucciones para relajación (ANEXO 	Actividad de inicio: un poco de tiempo en mi... "Alguna vez yo..." "Que hacer	10 minutos 20 minutos 25 minutos	Rúbrica Grupal de interacción social Rúbrica 7 Evaluación de aplicación de

			<p>"Relajación 4")</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recortes • Hojas blancas • Lápices • Lápiz adhesivo 	<p>en..."</p> <p>"Hoy aprendí..."</p>	<p>5 minutos</p>	<p>control emocional</p>
<p>Comunicación, empatía y asertividad</p>	<p><u>Sesión No. 10:</u> <u>"¿De que hablas Willis?"</u></p>	<p>Los niños aplicarán una secuencia de pasos para mantener una adecuada comunicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la sesión • Meta de la sesión • Cinta adhesiva • Tarjetas de películas, canciones y programa (ANEXO "Tarjetas chitón") • Reproductor de audio con bocinas • Colchonetas • Música para relajar • Instrucciones para relajación (ANEXO "Relajación 5") • Frases de código (ANEXO "Frases-código") • Información sobre pasos de mantener una conversación (ANEXO "Componentes y pasos para mantener una 	<p>Actividad de inicio: un poco de tiempo en mi...</p> <p>"¿Que dices?"</p> <p>"Chitón"</p> <p>"Yo elijo"</p> <p>"Hoy aprendí..."</p>	<p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>Rúbrica Grupal de interacción social</p> <p>Rúbrica 8 Evaluación de comunicación</p>

	<p><u>Sesión No. 11</u> <u>"Conozcan mis emociones"</u></p>	<p>Los niños reflexionarán sobre la importancia de comunicar adecuadamente sus emociones, tomando en cuenta los pasos para mantener una buena comunicación.</p>	<p>conversación")</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la sesión • Meta de la sesión • Cinta adhesiva • Instrumentos musicales • Colchonetas • Reproductor de audio con bocinas • Música para relajar • Instrucciones para relajación (ANEXO "Relajación 5") • Hojas • Colores • 2 Melodías contrastantes 	<p>Actividad de inicio: un poco de tiempo en mi...</p> <p>"Dibujando lo que siento"</p> <p>"Musicalizando mis emociones"</p> <p>"Hoy aprendí..."</p>	<p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>Rúbrica Grupal de interacción social</p> <p>Lista de Cotejo 3 Evaluación de comunicación afectiva</p>
	<p><u>Sesión No. 12</u> <u>"Diferentes pero iguales"</u></p>	<p>Los niños reflexionarán sobre la importancia que tiene defender sus derechos respetando los de los</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Meta de la sesión • Cinta adhesiva • Reproductor de audio con bocinas • Música para relajar • Instrucciones para relajación (ANEXO "Relajación 6") 	<p>Actividad de inicio: un poco de tiempo en mi...</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Rúbrica Grupal de interacción social</p>

		<p>otros, tomando en cuenta los sentimientos y emociones que se ven involucrados por ambas partes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fragmento de la serie "Malcolm, in the middle" del capítulo 1 de la temporada 1, la transmisión será del minuto 21 al 24:10 • Proyector de video • Reproductor de video • Material para simular un río • Tarjetas con las condiciones de "El río de ayuda" • Información sobre pasos de mantener una conversación (ANEXO "Componentes y pasos para mantener una conversación") 	<p>"Aún sin oír"</p> <p>"El río de ayuda"</p> <p>"Hoy aprendí..."</p>	<p>10 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>Rúbrica 9 Evaluación de expresión de emociones y asertividad</p> <p>Lista de Cotejo 4 Evaluación de asertividad</p>
<p>Relaciones de grupo y amistad</p>	<p><u>Sesión No. 13</u> <u>"Juntos... pero no revueltos"</u></p>	<p>Los niños reflexionarán sobre la importancia que tiene participar, relacionarse y trabajar en grupo para un fin común.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la sesión • Meta de la sesión • Cinta adhesiva • Reproductor de audio con bocinas • Música para relajar • Instrucciones para 	<p>Actividad de inicio: un poco de tiempo en mi...</p>	<p>10 minutos</p>	<p>Rúbrica Grupal de interacción social</p> <p>Lista de</p>

	<p><u>Sesión No: 14</u> <u>"Haciendo cuates"</u></p>	<p>Los niños reflexionarán sobre la importancia de tener amigos.</p>	<p>relajación (ANEXO "Relajación 6")</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juegos de mesa • Hojas de misiones (ANEXO "Misiones") • Rompecabezas <ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la sesión • Meta de la sesión • Cinta adhesiva • Reproductor de audio con bocinas • Instrucciones de Relajación (ANEXO "Relajación 7") • Música para relajación • Tijeras • Adhesivo en barra • Hojas blancas • Revistas • Cuento "Dos amigos" (ANEXO "Cuento amistad") • Información para facilitadoras (ANEXO ¿Qué es la amistad?) 	<p>"¿Juego solo?"</p> <p>"Todos para uno y uno para todos"</p> <p>"Hoy aprendí..."</p> <p>Actividad de inicio: un poco de tiempo en mi...</p> <p>"¿Amigo?"</p> <p>"Dos amigos"</p> <p>"Hoy aprendí..."</p>	<p>15 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>20 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>Cotejo 5 Evaluación de relaciones de grupo 1</p> <p>Rúbrica Grupal de interacción social</p> <p>Rubrica 10 Evaluación representación de amistad</p> <p>Lista de Cotejo 6 Evaluación de relaciones de grupo 2</p>
--	--	--	--	---	--	--

Solución de conflictos	<u>Sesión No. 15</u> <u>"¿Qué es un conflicto?"</u>	Los niños aprenderán qué es un conflicto	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la sesión • Meta de la sesión • Cinta adhesiva • Reproductor de audio con bocinas • Música para relajar • Instrucciones para relajación (ANEXO "Relajación 7") • Viñeta (ANEXO "Situación- Qué es un conflicto") • Ejemplo de dibujo (ANEXO "Dibujo conflicto") • Revistas y periódicos • Tijeras • Adhesivo • Cartulina 	<p>Actividad de inicio: un poco de tiempo en mi...</p> <p>"Conflicto"</p> <p>"Yo tuve uno"</p> <p>"En imágenes"</p> <p>"Hoy aprendí..."</p>	<p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>Rúbrica Grupal de interacción social</p> <p>Rúbrica 11 Evaluación concepto de conflicto</p> <p>Lista de Cotejo 7 Contextualización del Conflicto</p>
	<u>Sesión No. 16</u> <u>"Identifico cuándo hay un conflicto"</u>	Los niños identificarán las situaciones de conflicto y lo que las produce.	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la sesión • Meta de la sesión • Cinta adhesiva • Reproductor de audio con bocinas • Música para relajar • Instrucciones para relajación (ANEXO "Relajación 8") 	<p>Actividad de inicio: un poco de tiempo en mi...</p>	<p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Rúbrica Grupal de interacción social</p> <p>Lista de Cotejo 8</p>

	<p><u>Sesión No. 17</u> <u>"¿Cuál es mi meta y cómo consigo lo que quiero?"</u></p>	<p>Los niños propondrán diferentes alternativas cognitivo-conductuales para solucionar un conflicto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Video "Conflicto de las ovejas" • http://www.youtube.com/watch?v=rC1tGjGJMjU, consultada el 25 de Mayo 2010. • Situaciones para dramatizar (ANEXO "Dramatización-conflicto"). <ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la sesión. • Meta de sesión. • Cinta adhesiva • Reproductor de audio con bocinas • Música para relajar • Instrucciones para relajación (ANEXO "Relajación 8") • Hojas blancas • Colores • Lápices • "Los niños del colegio se burlan de Juanito" (ANEXO "Cuento Juanito") • Cartulina • Plumones 	<p>"¡Qué aprieto!"</p> <p>"Ese es un conflicto"</p> <p>"Hoy aprendí..."</p> <p>Actividad de inicio: un poco de tiempo en mi...</p> <p>"Cuento"</p> <p>"Propongo soluciones al conflicto"</p> <p>"Aplicando lo</p>	<p>20 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>Evaluación de identificación del conflicto</p> <p>Rúbrica Grupal de interacción social</p> <p>Lista de Cotejo 9 Evaluación de posibles soluciones del conflicto</p> <p>Rúbrica 12 Identificació</p>
--	--	--	--	--	--	---

	<p><u>Sesión No. 18</u> <u>"De todas cuál es la mejor"</u></p>	<p>Los niños evaluarán cuál de las alternativas propuestas para solucionar un conflicto es la más adecuada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comic de conflicto (ANEXO "Comic Viñeta 1"). • Comic de soluciones (ANEXO "Comic soluciones") • Ejemplo para proponer soluciones ("ANEXO Ejemplo-Frases") <ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la sesión • Meta de sesión. • Cinta adhesiva • Colchonetas • Reproductor de audio con bocinas • Música para relajar • Instrucciones para relajación (ANEXO "Relajación 9") • Copias de esquemas para cada niño (ANEXO "Esquema conflicto") • Copias de cuadro de acuerdos para cada niño (ANEXO "Cuadro de 	<p>que aprendí"</p> <p>"Hoy aprendí..."</p> <p>Actividad de inicio: un poco de tiempo en mi...</p> <p>"Identifico el conflicto"</p> <p>"Cuando yo tengo un conflicto"</p>	<p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>25 minutos</p> <p>15 minutos</p>	<p>n y posibles soluciones del conflicto</p> <p>Rúbrica Grupal de interacción social</p> <p>Lista de Cotejo 10 Solución de conflicto en la vida diaria</p> <p>Rúbrica 13 Elección de la solución adecuada</p>
--	--	---	---	--	--	--

	<p><u>Sesión No. 19</u> <u>"¿Cómo, cuándo y dónde?"</u></p>	<p>El niño conocerá la importancia de hacer un plan de acción para poner en práctica la solución que se elija para resolver el conflicto</p>	<p>acuerdo")</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rotafolios • Plumones • Lápices • Situación hipotética para la facilitadora (ANEXO "Ejemplo de trabajo de conflictos") <ul style="list-style-type: none"> • Nombre de la sesión • Meta de sesión. • Cinta adhesiva • Colchonetas • Reproductor de audio con bocinas • Música para relajar • Instrucciones para relajación (ANEXO "Relajación 9") • Conflicto de los burros (ANEXO "Burros") <p>Fragmento de la serie los Simpson, temporada 2 capitulo</p>	<p>"Evalúo y elijo la mejor solución"</p> <p>"Hoy aprendí..."</p> <p>Actividad de inicio: un poco de tiempo en mi...</p> <p>"Los burros"</p> <p>"¿Qué pasaría si...?"</p>	<p>5 minutos</p> <p>10 minutos</p> <p>5 minutos</p> <p>30 minutos</p> <p>5 minutos</p>	<p>Rúbrica Grupal de interacción social</p> <p>Rúbrica 14 Aplicación adecuada para la solución del conflicto</p>
--	---	--	---	---	--	---

			<p>21, del minuto 14:55 al 20:45</p> <p>http://www.simpsonizados.com/capitulo/34.html</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reproductor de video • Papel bond • Plumones 	<p>"Hoy aprendí..."</p>		
	<p><u>Sesión No. 20</u> <u>"Tips para resolver un conflicto"</u></p>	<p>Los niños conocerán y pondrán en práctica algunos consejos para resolver un conflicto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Meta de sesión. • Cinta adhesiva • Colchonetas • Reproductor de audio con bocinas • Música para relajar • Instrucciones para relajación (ANEXO "Relajación 10") • Papeles escritos conflictos 	<p>Actividad de inicio: un poco de tiempo en mi...</p> <p>"Resuelvo mi conflicto"</p> <p>"Actúa un conflicto"</p> <p>"Hoy aprendí... "</p>	<p>10 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>15 minutos</p> <p>10 minutos</p>	<p>Rúbrica Grupal de interacción social</p> <p>Lista de Cotejo 11 Evaluación de consejos para solucionar conflictos</p>

ANEXO 4

Recursos de Evaluación Formativa

Rúbrica Grupal de interacción social			
	ALTO=3	MEDIO=2	BAJO=1
Compartir	Se comparten los materiales para realizar la actividad.	Se comparten los materiales para realizar la actividad a petición de las facilitadoras.	No se comparten los materiales para realizar la actividad aún con petición de las facilitadoras.
Expresión de emociones y sentimientos.	Se expresan los sentimientos y emociones durante la actividad a través de gestos o palabras	Expresan sólo algunos sentimientos y emociones durante la actividad a través de gestos.	Inhiben sus expresiones sobre sus sentimientos y emociones durante la actividad.
Participación en el grupo.	Están activos durante la actividad, dan ideas y aportan comentarios.	Están poco activos durante la actividad, y con apoyo dan ideas y aportan escasos comentarios.	Permanecen sólo como espectadores de la actividad aún con petición de las facilitadoras.
Apoyo	Tienen la capacidad de pedir y brindar ayuda de manera voluntaria.	Solicitan ayuda cuando es necesario.	Sólo solicitan ayuda a petición de las facilitadoras.
Respeto	Siguen las normas y límites para participar.	Retoman sólo sus derechos al participar en grupo.	Responden sólo a sus necesidades personales sin participar en grupo.
Pragmática	Respetan turnos en las conversaciones y en las actividades.	Se manejan turnos sólo a petición de las facilitadoras.	Hablan sin esperar que los demás acaben su comentario.
Comunicación	Utilizan un lenguaje comprensible.	Intentan explicarse aún sin tener las palabras para hacerlo.	Utilizan un lenguaje poco comprensible.
Comunicación efectiva.	Se escuchan cuando alguien participa.	Sólo se escuchan cuando las facilitadoras lo piden.	Se apartan de la conversación, sin integrarse a ésta aún con petición de las facilitadoras.
Conflicto	Manifiestan alguna estructura de los pasos para la solución de conflictos.	Expresan algunos pasos para solución de conflictos.	Desconocen los pasos para la solución de conflictos.

SESIÓN 1 y SESIÓN 2

<i>Lista de cotejo 1 Interacción social</i>																		
Indicador	Niño		Saúl		Ricardo		Sergio		Jairo		Luis Fernando		Fernando		Luis Arturo		Joshua	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Se relaciona por iniciativa propia con sus nuevos compañeros a través de la actividad.																		
Coopera comparte materiales con sus compañeros para realizar la actividad.																		
Se muestra dispuesto a platicar sobre sus emociones.																		
Participa de manera constante y activa durante las actividades.																		
Aporta ideas y comentarios acordes a la actividad.																		
Se muestra motivado para participar.																		
Pide y brinda ayuda																		
Respeto los derechos y las opiniones de sus compañeros.																		
Respeto turnos en las conversaciones y en las actividades.																		
Utiliza un lenguaje comprensible para los demás.																		
Escucha a los demás cuando participan.																		
Total																		
Calificación																		

SESIÓN 2

<i>Lista de cotejo 2 Reconocimiento de nociones previas</i>																	
Niño																	
	Indicador		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	
Identifica las emociones de los personajes del video.																	
Identifica adecuadamente la problemática expuesta en el video presentado.																	
Identifica una comunicación adecuada de los personajes.																	
Busca diferentes alternativas para la solución de la problemática expuesta en el video.																	
Escoge la mejor alternativa de solución para la problemática que se muestra en el video.																	
Identifica las acciones que podría realizar dándole solución a la problemática.																	
Reconoce las consecuencias que trae consigo la solución elegida.																	
Total																	
Calificación																	

Sesión 3 "Mis emociones"

Rúbrica 1 Conocimiento de emociones			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
Comprensión de las emociones	Explica el concepto de las emociones y puede dar ejemplos de varias de ellas.	Explica el concepto de las emociones y las ejemplifica con ayuda de las facilitadoras.	Nombra algunas de las emociones sin dar ejemplos de las mismas.
Representación grafica	Las imágenes elegidas por el niño son congruentes con la emoción representada.	Algunas imágenes elegidas por el niño son congruentes con la emoción representada.	Las imágenes elegidas por el niño no son congruentes con la emoción representada.
Coherencia en emoción y expresión	El niño relaciona adecuadamente las emociones con su expresión.	El niño nombra adecuadamente las emociones.	El niño identifica adecuadamente las emociones con su expresión.

Sesión 4 "Aprendiendo más sobre mis emociones"

Rúbrica 2 Reconocimiento de emociones			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
Comprensión de las emociones	Explica el concepto de las emociones y puede dar ejemplos de varias de ellas al formar las expresiones.	Explica el concepto de las emociones y las ejemplifica al formar las expresiones con ayuda de las facilitadoras.	Nombra algunas de las emociones sin dar ejemplos de las mismas.
Representación grafica	Las escenas elegidas por el niño son congruentes con la emoción representada.	Algunas escenas elegidas por el niño son congruentes con la emoción representada.	Las escenas elegidas por el niño no son congruentes con la emoción representada.
Coherencia en emoción y expresión	El niño relaciona adecuadamente las emociones con su expresión.	El niño identifica adecuadamente las emociones con su expresión.	El niño nombra adecuadamente las emociones.

Sesión 5 "Tú y yo sentimos"

Rúbrica 3 Expresión Emocional			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
Relación emoción – expresión	Explica la relación existente entre las emociones presentadas en las situaciones hipotéticas y las expresiones faciales relacionadas.	Relaciona adecuadamente las expresiones de las emociones en las situaciones hipotéticas.	Identifica las expresiones de las emociones en las situaciones hipotéticas.
Relación emoción- situación	Explica la relación existente entre las emociones presentadas en las situaciones hipotéticas y la situación en la que se manifiestan.	Relaciona adecuadamente las situaciones con las emociones presentadas en las situaciones hipotéticas.	Identifica las situaciones con las emociones presentadas en las situaciones hipotéticas.
Empatía con las emociones de los otros	Se apropia de las emociones presentadas en la situación hipotética explicándolas con sus propias palabras.	Explica las emociones presentadas en la situación hipotética.	Identifica las emociones presentadas en la situación hipotética.

Sesión 6 "¿Cómo soy?"

Rúbrica 4 Evaluación de Autoconcepto			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
IDENTIFICACION DE SI MISMO	Reconoce sus propias características que lo hacen único tales como la imagen corporal, la identidad social, los valores y sus habilidades	Identifica las características que lo hacen único tales como la imagen corporal, la identidad social, los valores y sus habilidades	Señala sus propias características que lo hacen único tales como la imagen corporal, la identidad social, los valores y sus habilidades
IDENTIFICACION DE LAS DIFERENCIAS	Reconoce las diferencias tanto físicas como cognitivas que existen entre él y los demás	Identifica las diferencias tanto físicas como cognitivas que existen entre él y los demás	Señala las diferencias tanto físicas como cognitivas que existen entre él y los demás

Sesión 7 "Me quiero, no me quiero...Si me quiero"

Rúbrica 5 Evaluación de Autoestima			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
	El niño...		
Valoración de las cualidades	Valora sus propias limitaciones y potencialidades que lo hacen ser único (como la imagen corporal, la identidad social, los valores y sus habilidades).	Conoce sus limitaciones y potencialidades (como la imagen corporal, la identidad social, los valores y sus habilidades)	Identifica con dificultad sus limitaciones y potencialidades (como la imagen corporal, la identidad social, los valores y sus habilidades)
Reconocimiento de las cualidades de otros	Utiliza adecuadamente las habilidades para valorar las cualidades de los otros.	Presenta dificultades en la utilización de habilidades para valorar las cualidades de los otros.	Utiliza inadecuadamente las habilidades para valorar las cualidades de los otros.

Sesión 8 "Jugando a cambiar"

Rúbrica 6 Evaluación de principios de control emocional

CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
	El niño...		
Uso de recursos cognitivos (botella de pensamientos)	Modifica fácilmente sus pensamientos de negativos a positivos.	Expresa sólo algunas ideas para realizar al cambio de sus pensamientos de negativos a positivos.	Identifica sólo la necesidad de cambiar sus pensamientos de negativos a positivos.
Reconocimiento de las emociones	Reconoce adecuadamente las emociones que se presentan en las situaciones hipotéticas.	Identifica las emociones que se presentan en las situaciones hipotéticas.	Señala las emociones que se presentan en las situaciones hipotéticas.
Manejo de las emociones detectadas	Elabora un plan para cambiar las acciones relacionadas con las emociones, presentadas en las situaciones hipotéticas.	Expresa algunas ideas para realizar el cambio de las acciones asociadas a las emociones, presentadas en las situaciones hipotéticas.	Identifica las acciones asociadas a las emociones, presentadas en las situaciones hipotéticas.

Sesión 9 "A mí me paso..."

<i>Rúbrica 7 Evaluación de aplicación de control emocional</i>			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
	El niño...		
Reconocimiento de las emociones	Reconoce adecuadamente la emoción que se presenta en la situación que recuerda.	Identifica la emoción que se presenta en la situación que recuerda.	Señala la emoción que se presenta en la situación que recuerda.
Contextualización de la situación emoción-conducta-consecuencia	Analiza adecuadamente la emoción-conducta-consecuencia de la situación que recuerda.	Señala adecuadamente la emoción-conducta-consecuencia de la situación que recuerda.	Recuerda la emoción-conducta-consecuencia de la situación que recuerda.
Manejo de las emociones inadecuadas	Elabora una secuencia de pasos para cambiar las conductas inadecuadas relacionadas con la emoción.	Expresa algunos pasos para cambiar las conductas inadecuadas relacionadas con la emoción.	Identifica desorganizadamente algunos pasos para cambiar las conductas inadecuadas relacionadas con la emoción.

Sesión 10 "¿De qué hablas Willis?"

<i>Rúbrica 8 Evaluación de comunicación</i>			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
	El niño...		
Los códigos y su importancia en la comunicación.	Reconoce la importancia de utilizar un código en común para comunicarnos.	Identifica la existencia de varios códigos.	Señala las características de los diferentes códigos.
Los movimientos corporales como recurso para la comunicación.	Reconoce la importancia de los movimientos corporales que están involucrados cuando nos expresamos.	Identifica la importancia de los movimientos corporales que están involucrados cuando nos expresamos.	Señala la importancia de los movimientos corporales que están involucrados cuando nos expresamos.
Aplicación de los pasos para una adecuada comunicación	Aplica de manera organizada los pasos para comunicarse con otros.	Utiliza algunos de los pasos indicados para una adecuada comunicación.	Menciona algunos de los pasos indicados para una adecuada comunicación.

Sesión 11 "Conozcan mis emociones"

<i>Lista de Cotejo 3 Evaluación de comunicación afectiva</i>																	
Indicador	Niño																
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	
Elige un instrumento musical																	
Elige los sonidos que puedan expresar una emoción																	
Establece un ritmo específico para expresar la emoción																	
Expresa verbalmente la relación entre situación, emoción y melodía.																	
Explica la relación entre melodía y emoción.																	
Explica adecuadamente su emoción a sus compañeros.																	
Reconoce la emoción como propia																	
Valora la importancia de expresar sus emociones.																	
Total																	
Calificación																	

Sesión 12 "Diferentes pero iguales"

<i>Lista de Cotejo 4 Evaluación de asertividad</i>																
Indicador	Niño															
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Participa de manera activa																
Participa de manera espontanea																
Respetar turnos al hablar																
Se involucra con el rol que se le asignó																
Pide ayuda de acuerdo a sus limitaciones																
Ofrece ayuda																
Expresa sus sentimientos de acuerdo a lo que experimentó																
Identifica los sentimientos de los demás																
Respetar la expresión de los sentimientos de otros																
Expresa las necesidades que tenía según su limitante																
Contrasta y argumenta las necesidades de su propia limitación																
Identifica las necesidades de otros																
Elabora comentarios hacia otros respetándolos																
Total																
Calificación																

Sesión 12 "Diferentes pero iguales"

<i>Rúbrica 9 Evaluación de expresión de emociones y asertividad</i>			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
	El niño...		
Expresión de sentimientos y necesidades propias y en otros.	Reconoce adecuadamente las necesidades, sentimientos y problemas de los demás; respondiendo de manera conveniente.	Identifica las necesidades, sentimientos y problemas de los demás; respondiendo de manera conveniente.	Señala las necesidades, sentimientos y problemas de los demás; respondiendo de manera conveniente.
Respeto y empatía.	Valora y empatiza con las necesidades y sentimientos de los otros.	Empatiza con las necesidades y sentimientos de los otros.	Señala la importancia de conocer las necesidades y sentimientos de los otros.

Sesión 13 "Juntos... pero no revueltos"

Lista de Cotejo 5 Evaluación de relaciones de grupo 1

Indicador	Niño															
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Coopera en las actividades del grupo																
Establece una comunicación verbal																
Orienta las actividades																
Manifiesta sus emociones																
Manifiesta sus necesidades																
Brinda apoyo a otros																
Expresa su opinión ante el trabajo de los otros																
Realiza las actividades respetando las normas dadas.																
Alienta a que se sigan las instrucciones																
Acepta las sugerencias de otros																
Acepta que otros supervisen su actividad.																
Valora la importancia de colaborar en la actividad.																
Se organizan como grupo para armar el rompecabezas.																
Total																
Calificación																

Sesión 14 "Haciendo cuates"

<i>Lista de Cotejo 6 Evaluación de relaciones de grupo 2</i>																	
Niño																	
	Indicador		A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	
Expresa nociones previas sobre la amistad																	
Identifica las características de los personajes.																	
Califica la forma de actuar de los personajes del cuento.																	
Sugiere la manera de tratar a un amigo																	
Explica la manera de actuar de un amigo																	
Explica la importancia de tener intereses comunes entre amigos.																	
Explica la importancia de compartir gustos, edad y género.																	
Explica la importancia que tiene la amistad para su vida.																	
Total																	
Calificación																	

Sesión 14 "Haciendo cuates"

<i>Rubrica 10 Evaluación representación de amistad</i>			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
	El niño...		
Representación del concepto	Representa el concepto de amistad mediante imágenes acordes a éste.	Reconoce el concepto de amistad pero lo relaciona poco con las imágenes.	Identifica el concepto de amistad pero no lo relaciona con las imágenes.
Aplicación de las características del concepto	Aplica las características del concepto de amistad para explicar las imágenes.	Utiliza algunas de las características del concepto de amistad para explicar las imágenes.	Menciona algunas de las características del concepto de amistad para explicar las imágenes.

Sesión 15 "¿Qué es un conflicto?"

<i>Lista de Cotejo 7 Contextualización del Conflicto</i>																	
Indicador	Niño																
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	
Identifica una situación de conflicto.																	
Explica las razones de un conflicto.																	
Expresa nociones previas sobre el concepto de conflicto.																	
Identifica si en el conflicto se llegó a la solución																	
Identifica un conflicto propio.																	
Explica cómo actuó ante el conflicto que recordó.																	
Expresa sus sentimientos ante el conflicto que vivió.																	
Explica la importancia de saber qué es un conflicto																	
Total																	
Calificación																	

<i>Rúbrica 11 Evaluación concepto de conflicto</i>			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
Representación del concepto	Representa el concepto de conflicto mediante una imagen acorde a éste.	Reconoce el concepto de conflicto pero lo relaciona poco con la imagen.	Identifica el concepto de conflicto pero no lo relaciona con una imagen.
Aplicación de las características del concepto	Aplica las características del concepto de conflicto para explicar la imagen.	Utiliza algunas de las características del concepto de conflicto para explicar la imagen.	Menciona algunas de las características del concepto de conflicto para explicar la imagen.

Sesión 16 "Identifico cuándo hay un conflicto"

<i>Lista de Cotejo 8 Evaluación de identificación del conflicto</i>																		
Indicador	Niño																	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Identifica los antecedentes del conflicto.																		
Identifica la existencia de un conflicto																		
Sugiere una solución adecuada al conflicto presentado																		
Identifica si en el conflicto se llegó a la solución																		
Identifica un conflicto que puede tener con otras personas.																		
Identifica los sentimientos involucradas en un conflicto																		
Explica la importancia de saber cuándo se presenta un conflicto																		
Menciona las consecuencias de no reconocer un conflicto.																		
Total																		
Calificación																		

Sesión 17 "¿Cuál es mi meta y cómo consigo lo que quiero?"

Rúbrica 12 Identificación y posibles soluciones del conflicto

CRITERIO	ALTO= 3 El niño...	MEDIO=2	BAJO=1
Reconocimiento del conflicto.	Reconoce adecuadamente la existencia de un conflicto ante una historia dada.	Identifica la existencia de un conflicto ante una historia dada.	Señala la existencia de un conflicto ante una historia dada.
Causas del conflicto.	Reconoce adecuadamente las causas que originaron el conflicto	Identifica las causas que originaron el conflicto	Menciona las causas que originaron el conflicto.
Empatía.	Se implica con los sentimientos de las personas involucradas en el conflicto.	Se identifica con los sentimientos de las personas involucradas en el conflicto.	Señala los sentimientos de las personas involucradas en el conflicto.
Alternativas de solución.	Expresa diferentes soluciones adecuadas y coherentes para solucionar un conflicto.	Identifica algunas soluciones para solucionar un conflicto	Menciona soluciones que no son coherentes para solucionar un conflicto

Sesión 17 "¿Cuál es mi meta y cómo consigo lo que quiero?"

<i>Lista de Cotejo 9 Evaluación de posibles soluciones del conflicto</i>																		
Indicador	Niño																	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Identifica un conflicto propio																		
Identifica como meta la solución de su conflicto.																		
Expresa la primer solución que daría a su conflicto																		
Menciona dos soluciones mas para su conflicto.																		
Menciona soluciones a su conflicto que son agradables para él.																		
Expresa sus sentimientos ante las soluciones que da a su conflicto																		
Identifica el tema como aplicable a su vida cotidiana.																		
Total																		
Calificación																		

Sesión 18 "De todas cuál es la mejor"

Lista de Cotejo 10 Solución de conflicto en la vida diaria																		
Indicador	Niño																	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Identifica un conflicto propio.																		
Identifica como meta la solución de su conflicto																		
Expresa la primer solución que daría a su conflicto																		
Menciona dos soluciones más para su conflicto																		
Menciona soluciones a su conflicto que son agradables para él																		
Expresa sus sentimientos ante las soluciones para su conflicto																		
Evalúa las soluciones para su conflicto																		
Elige la mejor solución de acuerdo a sus recursos																		
Identifica el tema como aplicable a su vida cotidiana.																		
Total																		
Calificación																		

Sesión 18 "De todas cuál es la mejor"

Rúbrica 13 Elección de la solución adecuada			
CRITERIO	ALTO	MEDIO	BAJO
Solución de conflicto	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica y expresa de manera verbal o gráfica sus conflictos en la interacción. -Identifica las causas que provocaron el conflicto. - Caracteriza a las personas con las que tuvo el conflicto. -Interpretar los sentimientos que están involucrados. -Busca alternativas de solución al problema. -Evalúa las posibles soluciones para el problema. -Elige la solución más adecuada de acuerdo a sus condiciones personales y del entorno. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica sus conflictos en la interacción y los expresa sólo de manera gráfica. -Menciona las causas o las personas involucradas en el conflicto. -Identifica los sentimientos que están involucrados. -Elige alternativas para solucionar el problema sin evaluarlas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica los conflictos con limitaciones para expresarlos. -Interpreta de manera global las condiciones del conflicto. -Nombra los sentimientos que están involucrados. -Busca alternativas de solución al problema y las expresa sin evaluarlas y sin considerar las condiciones personales.

Sesión 19 "¿Cómo, cuándo y dónde?"

<i>Rúbrica 14 Aplicación adecuada para la solución del conflicto</i>			
CRITERIO	ALTO= 3	MEDIO=2	BAJO=1
Solución de conflictos	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica y expresa de manera verbal o gráfica sus conflictos en la interacción. -Identifica las causas que provocaron el conflicto. -Interpretar los sentimientos que están involucrados. -Busca alternativas de solución al problema. -Evalúa las posibles soluciones para el problema. -Elige la solución más adecuada de acuerdo al contexto. -Aplica la solución elegida tomando en cuenta las maneras, el tiempo y el lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica sus conflictos en la interacción y los expresa sólo de manera gráfica. -Menciona las causas o las personas involucradas en el conflicto. -Identifica los sentimientos que están involucrados. -Elige alternativas para solucionar el problema sin evaluarlas. -Elige una solución para resolver el conflicto. -Aplica la solución elegida sin tomar en cuenta las maneras, el tiempo y el lugar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Identifica los conflictos con limitaciones para expresarlos. -Interpreta de manera global las condiciones del conflicto. -Nombra los sentimientos que están involucrados. -Busca alternativas de solución al problema y las expresa sin evaluarlas y sin considerar las condiciones personales. - Elige una solución para resolver el conflicto.

Sesión 20 "Tips para resolver un conflictos"

Lista de Cotejo 11 Evaluación de consejos para solucionar conflictos																		
Indicador	Niño																	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
Menciona las causas de un conflicto.																		
Menciona posibles soluciones para un conflicto.																		
Aplica el consejo para solucionar el conflicto.																		
Identifica el contexto para aplicar el consejo y solucionar el conflicto.																		
Expresa sentimientos ante los consejos para la solución de un conflicto.																		
Identifica la importancia de los consejos para solucionar conflictos.																		
Total																		
Calificación																		